Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

A Excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal

Perfil a partir de sete Histórias de Vida

Antonino Manuel de Almeida Pereira

Maio de 2001

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal

Perfil a partir de sete Histórias de Vida

ANTONINO MANUEL DE ALMEIDA PEREIRA

Dissertação apresentada às provas de doutoramento em Ciências do Desporto na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto

ORIENTADORES: PROF.ª DOUTORA PAULA BOTELHO GOMES

PROF. DOUTOR RUI PROENÇA GARCIA

PORTO

MAIO – 2001

À memória de um grande Homem - o meu pai.

Agradecimentos

A realização deste estudo só foi possível porque contou com a colaboração, estímulo e apoio de várias pessoas e entidades. Por isso, não poderia deixar de manifestar aqui a minha gratidão a todos quantos, sob as mais diversas formas, contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto pela confiança depositada.

À Escola Superior de Educação de Viseu – Pólo de Lamego, por investir e acreditar na minha formação profissional.

Ao Ministério da Educação (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal – PRODEP), que me concedeu uma bolsa de estudos indispensável à realização desta investigação.

À Profª. Doutora Paula Botelho Gomes, orientadora deste trabalho, pelas oportunidades concedidas, confiança, apoio, ensinamentos e amizade.

Ao Prof. Doutor Rui Garcia pela confiança que sempre demonstrou a partir do momento que aceitou ser co-orientador deste estudo, quando o mesmo já se encontrava em andamento. Os meus agradecimentos por todos os conselhos, indicações, interesse e amizade.

À Profª. Doutora Manuela Malpique ✞, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, co-orientadora deste trabalho até ao momento em que faleceu - 22 de Janeiro de 1999. O seu dom de sonhar, a alegria, o interesse e competência, serão em mim a eternidade da sua memória.

Ao Prof. Doutor Jorge Bento pelo apoio, incentivo, empenhamento e disponibilidade que me permitiram abalançar para a realização deste trabalho. Por último, agradeço a amizade de sempre.

Aos profissionais de Educação Física e Desporto que aceitaram participar neste estudo, demonstrando uma disponibilidade, humildade e interesse notáveis, permitindo, assim, a concretização do mesmo. A sua conduta ética e profissional tornou-se para mim um grande referencial humano e profissional. Os meus agradecimentos, pois, a António Paula Brito, Carlos Gonçalves, Jorge Bento, José Esteves, José Manuel Constantino, Moniz Pereira e Teotónio Lima.

Aos profissionais de Educação Física e Desporto que aceitaram fazer parte do grupo de pré-teste para a elaboração do guião da entrevista: Costa Pereira †, Margarida Barros, Amílcar Saavedra, José Carlos Leitão e Avelino Eira. Agradeço a sua disponibilidade para participar nessa fase do trabalho.

Aos Professores Doutores José Carlos Leitão, Joaquim da Assunção Ferreira, aos Mestres Cristina Teixeira, Rui Loureiro, Guilherme Bernardo e ao Dr. Amílcar Saavedra, o meu reconhecimento pelos conselhos e apoio prestado em diversas fases do estudo.

Aos colegas da Área de Educação Física da Escola Superior de Educação de Viseu – Pólo de Lamego pelos estímulos dados e pelo interesse demonstrado ao longo de todo o processo.

À Piedade, ao João Paulo e ao Pedro Miguel, pelo carinho, compreensão e estímulo que sempre souberam demonstrar.

À minha mãe e ao Paulo pelo apoio que sempre me dão.

RESUMO

Apesar da importância do tema da Excelência Profissional na área de Educação Física e Desporto para a valorização e desenvolvimento deste sector, poucas são as investigações que se têm preocupado em estudar as razões de tal excelência no âmbito dos vários contextos de intervenção destes profissionais, o que implica que ainda são muitas as questões que procuram resposta. Assim, esta pesquisa teve como objectivo geral identificar os aspectos que pudessem caracterizar profissionais excelentes na área da Educação Física e Desporto em Portugal.

O nosso estudo incidiu sobre um grupo de profissionais de Educação Física e Desporto os quais, pelo seu percurso valioso e multifacetado, são considerados personalidades com currículo excepcional. São 7 indivíduos do género masculino, com idades diversificadas (entre os 48 e os 79 anos), com uma vasta obra publicada, formações académicas variadas e percursos relevantes em vários campos de intervenção da Educação Física e Desporto em Portugal.

A técnica de investigação que utilizámos neste estudo foi a das "Histórias de Vida", tendo sido efectuadas entrevistas em profundidade de forma a abranger a vida, no âmbito de variados aspectos (Atkinson, 1998).

O nosso estudo demonstrou que os profissionais estudados têm uma grande paixão pela sua profissão e um profundo empenho no sentido da dignificação, valorização e afirmação da mesma.

Esta ideia foi expressa através de um conjunto de preocupações relacionadas com: i) a união do grupo profissional; ii) a noção de superação constante; iii) um profundo interesse pelos destinatários da actividade dos profissionais de Educação Física e Desporto; iv) a vontade de ser bom profissional; v) a orientação da vida por um conjunto de valores éticos e deontológicos; vi) um grande optimismo e esperança no futuro do mundo e da profissão; vii) um grande espírito de profissionalismo; viii) a autoformação permanente; ix) a necessidade de efectuar uma reflexão diária dos seus comportamentos; x) a inovação permanente; xi) a dedicação extremosa à formação e profissão, o que exigiu a estes profissionais grandes sacrifícios pessoais e familiares; xii) a capacidade de intervenção do grupo profissional na sociedade.

ABSTRACT

Despite the importance of the theme Professional Excellency in the area of professional Physical Education and Sport for the valuation and development to this sector, there are few researches which have had the preoccupation with studying the reasons for that excellency, in the ambit of that various contexts where these professionals have played a role. This implies that there are many unanswered questions (Ericsson, 1996; Housner & French, 1994). In this manner, the general aim of this research is to identify the aspects that could characterise excellent professionals in the area of Physical Education and Sport in Portugal.

In our study the focus is on a group of Physical Education an Sport's professionals, who due to their merit and multifarious professional course, are taken into consideration since they have an exceptional curriculum. They are seven men varying in age (between 48 and 79), with a large number of published writings, different academic degrees and with a relevant professional course in various fields of intervention of Physical Education and Sport in Portugal.

The research technique used in this study is "Life Stories", and we carried out thorough interviews in order to include the various aspects of life (Atkinson, 1998).

In our research we saw that the professionals studied presented a big passion for their profession and an ardent desire to dignify, to give value and to affirm this.

This was expressed through the concern with: i) the unity of the professional group; ii) the idea of constantly excelling; iii) a profound interest for the people who are the subjects of the work of the professionals of Physical Education and Sport; iv) the desire of being a good professional; v) their lives are orientated by a set of ethical and deontological values; vi) a big optimism and hope in the future of the world and the profession; vii) a big professional spirit; viii) their permanent training; ix) a need to have a reflection about their professionals behaviours every day; x) a permanent innovation; xi) their profound dedication to training and the profession which demands personal and family sacrifices; xii) the professional group´s capacity for intervening in society.

RÉSUMÉ

Malgré l'importance du thème de l'Excellence Professionnelle dans le domaine professionnel de l'Éducation Physique et du Sport pour la valorisation et le développement de ce secteur, il y a encore peu d'investigations sur les raisons d'une telle excellence en ce qui concerne les différents contextes d'intervention de ces professionnels. Ceci implique qu'il y ait encore beaucoup de questions sans réponse. Cette enquête a eu comme objectif général identifier les aspects qui puissent caractériser professionnels excellents dans le domaine de l'Éducation Physique et du Sport au Portugal.

Notre étude est centré sur un groupe de professionnels de l'Éducation Physique et du Sport lesquels, par leur mérite, sont considérés comme des personnalités à *curriculum* exceptionnel. Ce sont sept individus du genre masculin, âgés entre 48 et 79 ans, qui ont une vaste œuvre publiée, des formations académiques variées et des parcours importants, dans plusieurs domaines d'intervention de l'Éducation Physique et du Sport.

La technique d'investigation que nous avons utilisée dans notre étude a été celle des «Histoires de Vie». Nous avons fait des entrevues en profondeur de façon à aborder la vie, dans le contexte de plusieurs aspects (Atkinson;1998).

Notre étude a prouvé que les professionnels étudiés ont une grande passion pour leur profession et sont profondément engagés à l'ennoblir, la valoriser et l'affirmer. Cette idée a été exprimée à travers un ensemble de préoccupations en rapport avec: i) l'union du groupe professionnel; ii) la notion d'un continuel dépassement d'eux-mêmes ; iii) un profond intérêt pour les destinataires de l'activité des professionnels de l'Éducation Physique et du Sport; iv) la volonté d'être de bons professionnels; v) l'orientation de leurs vies par un ensemble de valeurs éthiques et déontologiques; vi) un grand optimisme et une forte espérance dans l'avenir du monde et de la profession; vii) un grand esprit de professionnalisme; viii) la formation permanente; ix) le besoin d'effectuer une réflexion quotidienne sur leurs propres comportements; x) l'innovation permanente; xi) un profond dévouement à la formation et à la profession, ce qui leur a exigé de grands sacrifices au niveau de la vie personnelle et familiale; xii) la capacité d'intervention du groupe professionnel dans la société.

ÍNDICE

Índice de Figura e Quadro..... XI

INTRODUÇÃO..... 1
1.1. Objectivos..... 3
1.2. Pertinência do estudo..... 4

PARTE 1 – CONTEXTO TEÓRICO

1. A Educação Física e Desporto em Portugal. Aspectos gerais da evolução da profissão nas últimas décadas..... 8
1.1. Portugal no período de 1910 a 1940. Quadro político, económico, social, cultural e educativo..... 8
1.1.1. A Educação Física..... 14
1.1.2. Referências Bibliográficas..... 24

1.2. Portugal no período de 1940 a 1975. Quadro político, económico, social, cultural e educativo..... 27
1.2.1. O desporto..... 32
1.2.2. A Educação Física e Desporto..... 35
1.2.2.1. A formação profissional..... 41
1.2.2.2. O estatuto profissional..... 46
1.2.3. Referências Bibliográficas..... 49

1.3. Portugal no período de 1975 a 2000. Quadro político, económico, social e cultural..... 53
1.3.1. A educação..... 58
1.3.2. O desporto..... 67
1.3.3. A Educação Física e Desporto..... 83
1.3.3.1. A formação profissional..... 89
1.3.3.2. Estatuto profissional..... 94
1.3.4. Referências Bibliográficas..... 100

2. A Profissionalização e Desprofissionalização da Área de Educação Física e Desporto 113
2.1. Conceito de profissão 114
2.2. O processo de profissionalização da área de Educação Física e Desporto 120
2.3. A desprofissionalização da área de Educação Física e Desporto 122
2.4. Referências Bibliográficas 126

3. A Excelência Profissional 130
3.1. Definindo excelência profissional em Educação Física e Desporto 132
3.2. Processos ou mecanismos que explicam os desempenhos excelentes 136
3.3. A excelência na educação em Portugal 142
3.4. Investigação sobre excelência 148
3.5. Estudos sobre excelência no ensino e no desporto 150
3.6. Referências Bibliográficas 158

PARTE 2 – METODOLOGIA

1. Campo de estudo 166
2. Instrumento 167
2.1. As Histórias de Vida 168
2.1.1. As Histórias de Vida e as Ciências Sociais 171
2.1.2. As riquezas e dificuldades na utilização das Histórias de Vida 179
2.1.3. As Histórias de Vida e as Ciências da Educação 182
2.1.4. As Histórias de Vida e a Educação Física e Desporto 186
3. Procedimentos 188
4. Tratamento e análise das entrevistas 189
5. Referências Bibliográficas 190

PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Introdução 199
1. Paixão e luta pela dignidade e afirmação profissional 200
1.1.1. Situação profissional no período pós 25 de Abril de 1974 - a integração do INEF na Universidade 205
1.1.2. Preocupações e atitudes enquanto docentes em escolas de formação 209

1.1.3. Grandes preocupações profissionais..... 212
1.1.4. Atitudes perante dificuldades ou crises profissionais..... 217
1.1.5. Ambições e/ou projectos futuros pessoais/profissionais..... 221
1.1.6. A formação pessoal e profissional – atitudes..... 225
1.2. Momentos mais importantes..... 229
1.3. Referências Bibliográficas..... 232

2. Perspectivas actuais e futuras da área de Educação Física e Desporto em Portugal..... 237
2.1. Panorama actual..... 237
2.2. Perspectivas futuras..... 256
2.3. Referências bibliográficas..... 276

Conclusões..... 282

BIBLIOGRAFIA..... 285

ÍNDICE DE FIGURA E QUADRO

Figura 1 – *Continuum* Ocupação/Profissão..... 121

Quadro 1 – Dados obtidos na análise e interpretação das entrevistas..... 275

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a globalização, os progressos científicos e técnicos, os avanços no domínio das tecnologias da comunicação e informação têm provocado grandes mudanças no mundo. Em face de tal panorama, vários sectores da sociedade e das organizações têm procurado desenvolver estratégias baseadas no saber (Toffler, 1992). Assim, têm feito grandes investimentos, de vários tipos, para promover e implementar a excelência dos seus profissionais, pretendendo que estes desenvolvam ideias, investigações e projectos que possam contribuir, de uma forma relevante, para o desenvolvimento e progresso de uma área, organização, comunidade ou país.

Os conhecimentos e as competências dos trabalhadores fazem, pois, parte das grandes preocupações, actuais e futuras, das diversas organizações, uma vez que, daí dependem os desempenhos excelentes e o nível de *performance* das mesmas organizações (Berg, 1998).

Em qualquer sociedade do nosso tempo, a existência de recursos humanos de excelência constitui um factor estratégico determinante no contexto do processo de desenvolvimento. Com efeito, os recursos humanos de excelência assumem um papel preponderante e de grande utilidade para a sociedade, tendo em conta o elevado mérito do seu desempenho na resolução das mais variadas questões e na identificação de novos problemas com relevância social.

Os profissionais de excelência podem ter, também, uma intervenção decisiva na definição e orientação de caminhos a ser seguidos por um grupo social ou profissional, o que nos parece ser importante, uma vez que uma sociedade moderna é uma pluralidade de posições sociais que precisam de estruturas, instituições e personalidades com determinados atributos, que possam determinar, com suficiente rigor e em condições de viabilidade, quais são as suas posições e opções possíveis no quadro global da sociedade.

É neste contexto que têm surgido nas últimas décadas cada vez mais obras (Peters & Austin, 1985) e estudos que se têm preocupado com a excelência profissional, desencadeando-se, a partir daí, uma série de questões que têm intrigado os investigadores. Entre essas, podemos salientar aqui as relacionadas (i) com a identificação, selecção e preparação dos profissionais excelentes, (ii) com a forma como os referidos indivíduos realizam as suas tarefas e (iii) com os aspectos cruciais para um

desempenho de alto nível (Blake & Mouton, 1985; Sonnentag, 1998; Sonnentag & Schmidt-Brabe, 1998)

No sector da Educação, a nível internacional e nacional, a preocupação pela qualidade e excelência encontra-se na ordem do dia (Al-Mufti, 1996; Azevedo, 1994a; Azevedo, 1994b; Carneiro, 1994; Carneiro, 1996; Carneiro, 1999; Delors, 1996; Ethier, 1989; Landsheere, 1996; Lewis, 1986; RME, 1998; UNESCO, 1998), procurando todos os sistemas educativos disporem de um corpo docente de qualidade, nos vários níveis de ensino (Patrício, 1999a; Patrício, 1999c; Patrício, 1999d). Se é certo que não se pode estabelecer uma relação unívoca entre a qualidade dos docentes e a qualidade do processo ensino-aprendizagem e os resultados escolares, é hoje bem claro que quanto mais qualidade tiverem os professores maior será a probabilidade desses resultados serem bons (Cunha, 1997; White, 1991).

No âmbito da Educação Física e Desporto também o tema da excelência (e dos conceitos com ela relacionados) dos seus profissionais tem sido objecto de muitas reflexões e estudos (Dodds, 1994; Ericsson, 1996b; Gryffey & Housner, 1996; Housner & French, 1994; Morgan, 1999; O´Sullivan & Doutis, 1994; Pieron & Carreiro da Costa, 1995).

A grande qualidade no desempenho profissional é fundamental para a credibilização e dignificação de qualquer profissão. A valorização e desenvolvimento da área profissional da Educação Física e Desporto muito dependerá da coragem e da capacidade com que prosseguirá a qualidade do desempenho, até aos mais altos níveis, de todos os profissionais.

Actualmente, e nos próximos tempos, a Educação Física e Desporto tem pela frente muitos desafios. O meio mais eficaz para os vencer será a adopção do princípio da qualidade e da excelência. Uma qualidade inspirada no firme propósito de desempenhar e servir bem, de prestar um serviço inovador à altura da dignidade dos destinatários da acção, correspondendo às mais diversas exigências e expectativas sociais e, mesmo, excedendo-as.

A Excelência Profissional é um fenómeno muldimensional (Housner & French, 1994; O´Sullivan & Doutis, 1994); como tal não pode ser limitado a uma única perspectiva (Dodds, 1994). Um desempenho excelente tem a ver com uma série de disposições, atitudes, crenças, conhecimentos e comportamentos que se inserem na

forma como o profissional vê o mundo e a sua profissão. Sendo assim, o seu estudo, para que possa ser o mais abrangente possível, deve contemplar várias dimensões (pedagógicas, socais, psicológicas, morais e políticas) e utilizar diversos paradigmas e metodologias de investigação científica.

Nos últimos tempos, tem-se verificado um crescente interesse pela Excelência Profissional na área da Educação Física e Desporto. As muitas investigações efectuadas permitiram obter um certo número de conhecimentos sobre tal temática. No entanto, são muitas aquelas que desencadeiam sobre o assunto ainda mais interrogações pertinentes do que descobertas ou soluções para questões anteriormente colocadas (Housner & French, 1994). Por outro lado, as investigações efectuadas tem-se centrado, maioritariamente, em contextos educativos.

Perante tal situação, e tendo em conta que é ainda muito extenso o número de questões por esclarecer sobre este tema, justifica–se, plenamente, a necessidade de se prosseguir com pesquisas nesta área. Isto motiva-nos para a realização de um estudo no âmbito da excelência profissional em Educação Física e Desporto que não se restrinja ao contexto escolar.

Interessa-nos fundamentalmente, problematizar a excelência profissional em Educação Física e Desporto. Partimos de uma questão que nos parece justificar-se: como é que se podem caracterizar profissionais excelentes de Educação Física e Desporto? Ou seja, quais são as razões que explicam a excelência nessas personalidades?

Para o estudo da excelência em profissionais de Educação Física e Desporto utilizaremos como metodologia de investigação as "Histórias de Vida", a qual será objecto de análise e de desenvolvimento oportunamente.

1.1. Objectivos

Com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão sobre a excelência profissional em Educação Física e Desporto, foram formulados os seguintes objectivos gerais:

- Identificar as razões, valores, atitudes, referências, preocupações que orientam, ou orientaram, a actividade destes profissionais;

- Detectar factores ocorridos ao longo da sua vida, da sua formação, que possam ter influenciado, de algum modo, o tipo de profissionais que são hoje;

- Encontrar dados ou indicadores que permitam caracterizar, um pouco mais, a evolução, a situação actual e perspectivas futuras relativas à área da Educação Física e Desporto em Portugal;

1.2. Pertinência do estudo

A Pedagogia do Desporto, como disciplina ou área das Ciências do Desporto, tem procurado identificar os conhecimentos, pensamentos, principais padrões, técnicas ou estratégias comportamentais dos profissionais desta área (Graça, 1999; Haag, 1994; Haag, 1996; Matos, 1999; Sobral, 1993a).

Um dos campos de investigação da Pedagogia do Desporto está relacionada com o estudo da vida e dos percursos dos profissionais (Bain, 1996). Por outro lado, os estudiosos desta área necessitam de utilizar diversas metodologias de investigação, dado que existem muitos aspectos da actuação profissional que não podem ser medidos apenas por parâmetros quantitativos (que durante muito tempo foram os maioritariamente utilizados), requerendo uma avaliação qualitativa (Bain, 1996; Bento, 1995). Esta poderá contribuir positivamente para a compreensão de certos fenómenos relacionados com a actuação dos profissionais.

Quando se analisam algumas recentes opiniões epistemológicas sobre as Ciências do Desporto, verifica-se que existe uma certa convergência de ideias na identificação da área da Pedagogia do Desporto (Sobral, 1993a). Deve-se ter em conta, porém, que a estruturação e independência desta disciplina científica são ainda muito recentes para que se limite o seu corpo de pesquisas, as metodologias e os paradigmas de pesquisa a utilizar (Crum, 1996; Mars, 1996; Matos, 1999). Sendo assim, poderá afirmar-se que se está numa fase de desenvolvimento desta área científica e como tal se deve estudar prioritariamente e com profundidade a realidade com que se depara (Bento, 1995; Rodrigues, 1997a).

Tal como já tivemos oportunidade de referir, a área de Educação Física de Desporto atravessa um período de uma certa instabilidade motivada por uma série de questões que merecem ser equacionadas urgentemente e que são decisivas para o seu futuro.

Um aspecto que, eventualmente, nos pode ajudar nessa reflexão é o estudo sobre a excelência na profissão. Ou seja, estudarmos com atenção e profundidade os profissionais com currículos riquíssimos e que muito têm contribuído, ao longo das suas vidas, para a evolução da Educação Física e Desporto em Portugal.

A realização de uma pesquisa sobre a excelência na profissão justifica-se porque há entre nós grandes personalidades de quem muitas vezes pouco ou nada se ouve falar e que não se vê serem solicitadas para emitir opiniões sobre determinados problemas. Entendemos que muito se poderá aprender com personalidades mais velhas, experientes e sábias. Ouvir pessoas cuja prudência e sabedoria nos facultem a visão de quem já não precisa de dar provas, de quem já cumpriu, pode ajudar-nos a compreender melhor o passado e traçar novos rumos de futuro.

Também o respeito pelo pluralismo levou muitos profissionais a pensar que não há valores que valha a pena seguir. Na nossa profissão tem-se discutido muito sobre questões científicas e intelectuais. Questões interessantes sem dúvida, mas que muitas vezes conseguem turvar muitas outras coisas essenciais. Tudo isto levou a que, muitas vezes, se tenha vindo a desfocar, a desvalorizar os valores básicos, os valores da educação e da profissão.

Um grupo profissional precisa de produzir um conjunto de profissionais de excelência, sem o que ficará inteiramente dependente da capacidade de autonomização espontânea de outras organizações. No entanto, será também necessário promover essa excelência e dar aos profissionais que a cultivam condições de trabalho, de intervenção social, cultural e profissional, de produção de saber, de modo que eles possam constituir-se como um incentivo na elevação do saber cultural e profissional dos restantes colegas.

É tendo em conta este contexto que o presente estudo pretende ser um contributo para a pesquisa sobre a excelência profissional em Educação Física e Desporto. Com este estudo poderá ser possível compreender um pouco melhor essa excelência, e

também obter dados e informações, que poderão ser aplicados no sentido de encorajar os profissionais a ser sistematicamente inovadores e criativos.

Os resultados obtidos poderão ser, ainda, de grande utilidade para formação inicial e contínua, dos actuais e futuros profissionais, com vista à implementação e ao fomento de desempenhos de elevada qualidade.

Por outro lado, a forma como os excelentes planeiam, concretizam e avaliam determinadas práticas, ou abordam e resolvem determinadas questões e as estratégias por eles utilizadas podem constituir-se como orientações a ser seguidas por determinados profissionais, tendo sempre em conta a especificidade das suas áreas de intervenção, dos destinatários e do envolvimento.

Por último, esta investigação justifica-se pelo facto de que quando se estuda a excelência profissional na Educação Física e Desporto, está-se a enveredar por um caminho que permite obter uma visão muito própria, e muitas vezes diferente, sobre o universo, a sociedade e a profissão.

PARTE I

CONTEXTO TEÓRICO

1. A Educação Física e Desporto em Portugal. Aspectos gerais da evolução da profissão nas últimas décadas

Nesta fase do estudo faremos uma caracterização dos vários domínios da sociedade portuguesa, desde 1910 até 2000, especificando um pouco mais os que estão directamente relacionados com a evolução do profissional da Educação Física e Desporto.

Ao longo deste estudo serão abordados factos e acontecimentos determinantes para a evolução do referido profissional. Por isso, procuraremos neste primeiro momento, caracterizá-los e contextualizá-los, de modo a tornar mais fácil o seu posterior entendimento.

1.1. Portugal no período de 1910 a 1940. Quadro político, económico, social, cultural e educativo

Ao analisarmos a situação do País neste período entendemos, devido aos factos políticos ocorridos, dividi-lo em dois períodos: de 1910 a 1926; de 1926 a 1940.

a) De 1910 a 1926

Este período é caracterizado por um conjunto de turbulências, nomeadamente as que tiveram origem na difícil transição do regime monárquico para o regime republicano e na participação do país na Primeira Guerra Mundial. A instabilidade governativa foi uma constante, de tal forma que neste período, houve quarenta e cinco governos, sete eleições legislativas e apenas um mandato presidencial chegou ao seu termo (Reis, 1994a).

Os primeiros anos do regime são, do ponto de vista político, marcados pela luta entre as correntes em que se dividiu o Partido Republicano logo que se instalou no poder.

A situação altera-se com o início da I Guerra Mundial (1914-1918). Com a entrada do País na guerra os partidos uniram-se num governo interpartidário e inicia-se uma 2ª fase do percurso político da Primeira República.

De facto, em inícios de 1917 foram enviadas para França duas divisões com cinquenta e cinco mil homens. Aí se mantiveram até ao Armistício, em Novembro de 1918. Outras forças foram enviadas para Angola e Moçambique, territórios que tinham fronteiras com colónias alemãs e que haviam sido invadidos.

O Período de 1920 a 1926 foi a fase mais agitada da história da Primeira República. Em 1920 passaram pelo poder oito governos. No ano seguinte, em Outubro de 1921, foram assassinados alguns políticos de grande relevo, o que levou os partidos a imputar responsabilidades mutuamente.

Com o fim da guerra, as questões económicas, financeiras e sociais tinham-se agravado muito e a permanente crise política impedia a sua solução. A moeda desvalorizou, a inflação galopante subverteu a economia e o crédito externo e interno do Estado ficou muito afectado.

Um dos maiores problemas da Primeira República foi o aspecto financeiro. O equilíbrio orçamental, o montante da dívida pública e a desvalorização da moeda estão na base de grandes crises políticas. As dificuldades financeiras tinham por origem diversos factores. Destes salientamos as crises económicas mundiais que tiveram a sua influência em Portugal, as despesas com a participação na guerra e com as expedições militares às colónias, a instabilidade governativa e a falta de preparação de alguns ministros das finanças.

Os operários, dirigidos frequentemente por organizações sindicais anarquistas, usaram muitas vezes a greve como forma de luta pela melhoria dos salários. Nessas greves recorriam usualmente a confrontações violentas com as forças do governo (Saraiva, 1979).

Em termos culturais pode-se dizer que, fruto do empenhamento de muitas personalidades, da implantação de instituições e das alterações introduzidas no sistema escolar, o país passou por uma fase de inovação e de modernidade.

Efectivamente este é um período em que se assistiu a um fermento cultural de grande interesse, especialmente notório nos campos do ensino livre e na difusão da cultura. Universidades livres e universidades populares a cargo de cidadãos contribuíram para o alargamento dos conhecimentos junto das camadas populares. Legislou-se em defesa do património cultural, reformou-se profundamente a Biblioteca

Nacional de modo a ter um papel orientador e divulgador da cultura. Promoveram-se inúmeras manifestações culturais, sucederam-se os movimentos literários e artísticos, num período de intensa criatividade.

No âmbito da literatura há que salientar que neste período existiam várias correntes de expressão, de onde emergiram escritores que foram dos maiores de todos tempos. Entre muitos, salientamos Teixeira de Pascoaes, Raul Brandão, Aquilino Ribeiro (ainda nos seus começos), Jaime Cortesão, António Sérgio, Mário de Sá Carneiro, Almada Negreiros, António Boto e Fernando Pessoa. De referir que este, por muitos considerado o maior poeta português a seguir a Camões, foi somente «descoberto» durante e após a segunda guerra mundial, com o grosso da sua obra a ser publicada postumamente.

Uma das maiores preocupações dos republicanos foi a educação, já que em 1910 existiam 75,1% de analfabetos.

A legislação de 1911 estabeleceu instrução oficial e livre para todas as crianças aos níveis infantil e primário, e escolaridade obrigatória entre os sete e os dez anos. O número de escolas primárias aumentou, de 5550 em 1910, para 7114 em 1926. O corpo docente aumentou correspondentemente: de 4495 em 1900, passou-se para 8802 em 1925. Contudo a taxa de analfabetismo baixou relativamente pouco: em 1911 69,7% dos maiores de 7 anos eram analfabetos; em 1930 a percentagem era de 61,8% (Marques, 1986; Marques, 1996).

Cuidou-se relativamente menos do ensino secundário porque a reforma de 1894-95 carecia apenas de poucas correcções. No entanto, construiu-se um liceu, aumentou o número de professores e foram criadas duas escolas normais para a sua preparação.

Em termos de ensino técnico muitas foram as escolas agrícolas, comerciais e industriais, inauguradas por todo o país.

O ensino superior mereceu grande atenção. Foram criadas as Universidades de Lisboa e Porto, acabando, assim, o monopólio centenário da Universidade de Coimbra. Todas foram sujeitas a grandes reformas, destacando-se a implementação da eleição para os vários cargos académicos e a autonomia financeira das escolas.

Pode, pois, dizer-se que a Primeira República teve grande mérito em fornecer legislação e enquadramento indispensáveis para a melhoria da situação educativa no

País. No entanto, a falta de meios impediu a realização de muitas das medidas preconizadas, pelo menos com a velocidade que todos desejavam. A escassez de verbas impediu a abertura de novas escolas ao ritmo necessário, dificultando o recrutamento de professores e o apetrechamento de bibliotecas, laboratórios e centros de pesquisa. (Marques, 1996; Ramos, 1994).

As actividades físicas começaram a merecer um maior interesse por parte das elites culturais. Passaram a ser olhadas como meio importante a utilizar na educação e na saúde.

O desporto de competição começou a implementar-se, não só devido ao desenvolvimento que se efectuou no estrangeiro e cujas influências chegaram ao nosso país, mas também pelo facto de se ter alargado a sua prática aos vários estratos sociais. Até então, os praticantes de desporto eram, na maioria dos casos, pertencentes às classes mais favorecidas.

Como exemplo da receptividade às novas ideias desportivas vindas de fora podemos citar o sucedido com o futebol e o basquetebol. Oriundo dos Estados Unidos da América, este último deu entrada em Portugal pela mão da Delegação Portuguesa da YMCA, a Associação Cristã da Mocidade, organismo da juventude americana com filiais em todo o mundo. A introdução deste desporto deu-se em 1913 e em 1922 realizou-se o primeiro torneio inter-regional.

Outros organismos nasceram durante este período, e entre eles, pelo papel que teve na dinamização do desporto, aponta-se a Associação dos Escuteiros de Portugal, cujo primeiro agrupamento surgiu em 1911. A Associação inspira-se num modelo estrangeiro que teve origem no livro de Baden Powel, *Escotismo para Rapazes*, editado em 1908, em Inglaterra.

Ao concluirmos uma análise geral sobre o estado do País neste período, poderemos dizer que a Primeira República pode ser julgada de duas formas diferentes. Para uns foi um período negativo, durante o qual a autoridade foi substituída pela demagogia, o aparelho do Estado se desorganizou, o país empobreceu; um período que retardou o progresso económico, agravou a dependência das nossas colónias em relação à Inglaterra e ao longo do qual houve constantes guerras políticas que resultaram muitas vezes em assassínios. Para outros, foi uma época de agitação fecunda e criadora, que permitiu fazer a primeira experiência democrática, criou legislação inovadora

relativamente à família e ao ensino, defendeu as colónias da avidez das grandes potências intervindo na I Guerra Mundial e permitiu a formação de novas mentalidades políticas civilizadas, reveladas pelos intelectuais da Seara Nova (Saraiva, 1979).

b) De 1926 a 1940

O Estado Novo nasceu como consequência de um conjunto de factores, onde se destacam a instabilidade política, a crise económica e a vontade de regresso ao poder de estratos sociais, políticos e religiosos que tinham sido afastados pelos republicanos.

Após a revolta de 28 de Maio de 1926 instalou-se uma ditadura militar até 1933.

Os primeiros anos da ditadura agravaram a situação herdada da Primeira República. O poder ficou inteiramente nas mãos dos militares. Foi instalada a censura à imprensa e surgiu a repressão. Os gastos militares aumentaram muito e o défice tornou-se alarmante.

Em 1928, Salazar foi convidado para o governo, para tentar controlar as contas públicas. Em 1932 foi nomeado presidente do Conselho de Ministros, sendo os ministros, na sua maioria, civis. A sua primeira grande tarefa foi substituir a situação revolucionária da ditadura por uma nova normalidade constitucional. É assim que surge a Constituição de 1933.

«Deus, Pátria e Família» foi a trilogia ideológica que o Estado Novo - o termo foi cunhado em 1930 e desde então nunca mais abandonado - utilizou não só para caracterizar os pilares do seu edifício, mas também como *slogan* para consumo das massas.

Desta forma foi possível que o regime se transformasse, até 1974, num dos mais monolíticos bastiões do conservadorismo autoritário e centralizador da Europa. Era alicerçado num aparelho estatal, apto a não só impor a sua ideologia como perpetuar a sua permanência no poder, e travar por todos ao meios as ideias que pudessem pôr em causa a sua sobrevivência.

Em 1930, Portugal tinha uma sociedade maioritariamente rural, já que 80% dos portugueses viviam no campo. As vilas eram raras e as cidades de pouca importância; as linhas férreas eram reduzias e as estradas más ou inexistentes. A rígida hierarquia social continuava a ser considerada eterna e imutável. A religião legitimava o ascendente

social e a autoridade política. Os piores flagelos do campo eram a pobreza e o desemprego, que por sua vez provocavam uma elevada taxa de emigração (Mónica, 1978). O nível cultural da população era baixo. Nas zonas rurais só, o padre, o professor e um ou outro camponês mais poderoso é que sabiam escrever.

De uma maneira geral a sociedade portuguesa dos anos trinta caracterizava-se pelo isolamento e pela pobreza. Em Portugal a fome e a doença produziam um dos mais elevados índices de mortalidade da Europa.

Também em termos económicos Portugal era um dos países mais atrasados da Europa. Era escasso o número de indústrias e a maioria das suas unidades eram pequenas empresas de cariz artesanal.

De 1926 a fins dos anos trinta, vive-se um período de relativa estagnação económica que, paradoxalmente, ajudou a preservar uma precária estabilidade política e social. Apesar do crescimento industrial continuar lento, o Estado Novo conseguiu o equilíbrio do orçamento.

O Estado Novo nunca concedeu grande prioridade a uma política de educação de massas, embora oficialmente afirmasse o contrário (Marques, 1996).

No entanto, algo de positivo foi efectuado. A taxa de analfabetismo baixou para 55% em 1940 (Nogueira, 1981). Em 1925/26 estavam inscritos 330.000 alunos no Ensino Primário. Para acomodar uma população escolar em crescimento multiplicaram-se as construções escolares. Por 1927 existiam cerca de 7.000 escolas primárias do Estado. Em 1940 é lançado o Plano dos Centenários para a construção de 7.200 edifícios, com um total de 12.500 salas de aulas, no espaço de uma década. A este Plano deve ser reconhecido mérito, já que se constitui como um dos grandes marcos do século XX no âmbito da construção das instalações escolares, que ainda hoje perduram.

Neste nível de ensino foram tomadas medidas que condicionaram, até aos dias de hoje, a evolução do Ensino Primário. Entre elas destacamos: (1) o encerramento das Escolas do Magistério Primário durante seis anos; na sua reabertura diminui o nível de formação dos docentes; (2) admite-se um novo tipo de professores, aos quais apenas se exige a 4ªclasse para ensinar até à 4ª classe (os/as regentes escolares, que, em 1934/35, eram 740) (Pires, 1989); (3) em 1938, através da lei nº1969, de 20 de Maio, é diminuído o ensino primário obrigatório para três anos.

No ensino secundário o número de alunos aumentou: de 33.000 em 1926 para 73.000 em 1940. O ensino superior passou de 6.000 alunos em 1926 para 9.000 em 1940 (Nogueira, 1981).

Contudo, o desenvolvimento da cultura foi prejudicado pela crescente intervenção do Governo. Assim, e, por exemplo, no mundo das letras, a acção da censura fez-se sentir proibindo ou mutilando obras e publicações.

Também, e como seria inevitável, a área da Educação Física e Desporto sentiu a evolução do novo regime. De facto, e com origem numa lógica corporativista, também as actividades desportivas foram tuteladas por organizações incumbidas de salvaguardar o cumprimento das grandes linhas doutrinárias do Estado Novo. Durante largos anos, as actividades desportivas dependeram, em muito, das orientações da Mocidade Portuguesa.

1.1.1. A Educação Física

A evolução da Educação Física em Portugal até 1940, pode ser esquematizada do seguinte modo (Estrela, 1972):

a) até 1834 - período de formação, sem linhas de força bem definidas, mas no qual se encontram elementos a detectar em períodos subsequentes;

b) de 1834 a 1910 - primeiro período da Educação Física moderna, caracterizado principalmente pela descoberta da *necessidade* da Educação Física, verificada em três sectores: militar, médico e escolar;

c) de 1910 a 1940 - segundo período, predominantemente caracterizado pela prospecção dos *meios de acção* que possibilitem a concretização dessa necessidade;

Centrando a nossa atenção no período em análise, 1910-1940, poderemos dizer que o panorama existente no final da monarquia pode ser caracterizado, essencialmente, por três ideias:

- nos últimos anos da monarquia realizaram-se algumas reformas do ensino primário (1901,1902 e 1903) e do ensino secundário que introduziram melhorias, pelo menos em termos teóricos, no Ensino em Portugal. Nestes graus de ensino a docência da ginástica era obrigatória, embora os programas publicados (só para o ensino primário) não obedecessem a qualquer orientação definida. Isto compreende-se pelo

facto de que não havia meios materiais nem humanos adequados a tal realização. Assim, o ensino da ginástica só acontecia efectivamente em algumas escolas de Lisboa, Porto e Coimbra, onde havia pessoal docente interessado (Cabral, 1973);

- publicaram-se várias obras com inspiração em autores franceses ou belgas que defendiam o chamado «método sueco». Estas obras tentavam colmatar a falta de manuais para o ensino;

- a metodologia utilizada no ensino defendia a «escola sueca», apesar de nem sempre ter uma devida base científica ou uma conveniente integração na realidade portuguesa (Estrela, 1972);

Com a República a área da Educação ganha um crescente interesse. Por decreto de 29 de Março de 1911, o Governo Provisório da República procedeu à reforma da Instrução Primária e Normal. Os três graus de ensino primário (elementar, complementar e superior) criados por este decreto englobavam o ensino da Educação Física. No entanto, a falta de professores, a ausência de um método bem delineado, a ignorância geral sobre tal assunto e a falta de hábitos anteriores impediram que a lei tivesse grandes efeitos.

Relativamente ao ensino secundário, houve, a partir de 1911, pressões para se efectuarem reformas que acabaram por não surgir, devido essencialmente a problemas financeiros.

O primeiro movimento procurou resolver a questão da formação de Professores de Educação Física a nível oficial deu-se em 1911. Foram criadas duas escolas, que deveriam funcionar em anexo às Universidades de Lisboa e Coimbra (Crespo, 1977). Esta solução enquadrou-se na renovação implementada pela Primeira República relativamente às instituições escolares e ao nível da formação de professores. E é assim que, por decreto de 21 de Maio de 1911, são regulamentadas as Escolas Normais Superiores de Lisboa e Coimbra, que só viriam a funcionar no ano lectivo de 1915/16.

Os cursos de Educação Física destas escolas, seguindo a tradição sueca, previam a duração de 3 anos. Teriam como docentes professores da Faculdade de Medicina, na área das disciplinas físico-biológicas, das Escolas Normais Superiores na área das disciplinas pedagógicas, e diplomados com cursos da especialidade obtidos no estrangeiro, para as disciplinas referentes à Educação Física. No entanto, estes cursos nunca chegaram a funcionar.

Dando conta da grande falta de professores de Educação Física, Luís Furtado Coelho organizou, em 1914, em Lisboa, um curso com a duração de três meses, orientado por B.Kulberg. O orientador era habilitado com o curso do Real e Central Instituto de Ginástica de Estocolmo. Este sueco tinha alcançado um grande nível nos estudos e tinha também sido um grande ginasta, de tal forma que fora escolhido, em 1912 e 1913, para representar o seu país nos Jogos Olímpicos e no Congresso Internacional de Educação Física de Paris. Esta iniciativa foi alvo de muitas críticas, entre as quais a de falta de ajustamento do método sueco à realidade portuguesa.

Entretanto, devido à carência de escolas de formação, o Estado limitava-se à concessão de alvarás ou diplomas que legalizavam a actividade docente dos «divulgadores» da Educação Física. Entre estes encontravam-se médicos, professores formados no estrangeiro, militares e antigos praticantes. Eram mal remunerados, sendo a justificação para tal facto a falta de formação adequada, o que implicava também que não tinham acesso a nomeações definitivas (Crespo, 1991). O Decreto 5 600, de 10 de Maio de 1920, regulamentava os concursos de forma avaliar as habilitações para a leccionação da Educação Física no ensino secundário.

Em relação ao ensino da Educação Física, o decreto nº4650, de 14 de Julho de 1918, estabelecia para o 5º ano duas aulas semanais de Educação Física, distribuídas por quatro sessões de 30 minutos cada. Para os 6º e 7º anos defendia uma aula semanal de 50 minutos.

Estas disposições foram alteradas em 1919, no Diário do Governo de 23 de Dezembro. Assim, para o 5ºano mantiveram-se as duas aulas semanais, agora em duas sessões de 50 minutos. Para o 6º e o 7º foi abolida a aula semanal de Educação Física. Mais uma vez a falta de quadros e a crise financeira estão na base desta iniciativa.

Em 26 de Fevereiro de 1920 é publicado o Regulamento Oficial de Educação Física, constituindo um marco de relevo na organização da Educação Física em Portugal. Torna-se no primeiro programa escolar da Educação Física em Portugal elaborado e aprovado oficialmente. Visava servir de guia e de base uniforme do ensino dos ramos da Educação Física – a ginástica educativa, os jogos, a ginástica aplicada e os desportos (Januário & Hasse, 1999).

Este Regulamento, inspirado no método sueco, defendia a abertura de uma escola de Educação Física e referia a existência de três categorias de docentes: professores,

instrutores e monitores. Não se indicavam relações de hierarquia entre as duas primeiras categorias. Definia-se que os professores escolhiam os monitores e asseguravam a sua formação, através de lições teóricas, práticas e da prática pedagógica. Esta definição de categorias aplicava-se tanto no âmbito civil como no militar.

Entretanto, em Novembro de 1919, o Ministério da Guerra, já tinha publicado uma portaria em que defendia, a abertura de uma escola, dada a falta de pessoal habilitado para a ginástica e a esgrima. Este facto veio dar origem à Escola de Esgrima do Exército, que iniciou o seu funcionamento em Janeiro de 1922.

A publicação de legislação, o aparecimento da Escola de Esgrima do Exército, a divulgação de uma série de propostas e opiniões sobre o que se estava a passar relativamente à Educação Física, criaram a necessidade de haver um espaço de reflexão e de intervenção junto do Estado. É assim que surge, em 1920, a Liga de Estudo e Propaganda da Educação Física. Integrava médicos, professores, pedagogos e tinha como objectivo defender a Educação Física, a sua divulgação e lutar pela melhoria da situação material e profissional dos seus associados. Importa referir que havia professores que mantinham o estatuto de provisórios durante quinze anos.

Em 1921, através do decreto 7246, de 22 de Janeiro, o ministério da Instrução Pública determina a criação de um Curso Normal de Educação Física, com a duração de três anos. O curso tinha no plano de estudos disciplinas de anatomia e fisiologia, cuja frequência tinha lugar na Faculdade de Medicina. O estágio da parte pedagógica foi dirigido entre 1921-22 pelos professores de Educação Física do Liceu Camões. Para efeito de vencimento, e com a publicação do decreto 8 685, de 2 de Março de 1923, os estagiários deste curso foram equiparados aos estagiários do curso do Magistério Secundário.

Em 1923, o curso foi integrado na Escola Normal Superior, através do Dec.-Lei 9.125, de 18 de Setembro, passando a prática pedagógica a efectuar-se na Escola Normal Primária de Lisboa. O plano de estudo foi reduzido para dois anos, passando a formação a ser idêntica à dos restantes agentes de ensino das várias especialidades. As disciplinas de anatomia e de fisiologia continuavam ser frequentadas na Faculdade de Medicina que dispunha também do professor responsável pela Metodologia Geral da Educação Física. As disciplinas de preparação pedagógica eram as mesmas dos outros cursos.

Este curso era, porém, caracterizado por uma excessiva teorização, muita burocracia, por ser muito generalista e atender pouco à especificidade da Educação Física, nomeadamente à sua parte prática.

Entretanto, no que respeita ao ensino, decorria nesta altura uma guerra entre os defensores da técnica portuguesa da ginástica e os defensores do método de Ling, já mais evoluído relativamente à sua forma inicial.

Os defensores da primeira corrente começaram a ganhar vantagem com a nomeação de Jorge Calado para Director dos Serviços de Educação Física, cargo que ocupou conjuntamente, a partir de 1930, com o de Professor do Curso Normal de Educação Física, durante largos anos.

Um pouco antes da integração do curso normal de Educação Física na Escola Normal Superior de Lisboa, publicou-se em Diário de Governo, de 2 de Julho de 1923, uma importante proposta de Lei relativa à organização da educação nacional. Nela se incluíam alguns aspectos relativos à formação dos professores de Educação Física. Previa-se que as Escolas Normais Primárias e Superiores se unissem para a criação das Faculdades de Ciências Pedagógicas, integradas na Universidade. Essas Faculdades dividiam-se em vários sectores, uma das quais se denominava: Escola de Formação de médicos escolares, de professores de Educação Física e de instrutores militares de ginástica e jogos (Crespo, 1977).

A frequência dos estudos destas escolas limitar-se-ia aos indivíduos habilitados com o curso da Faculdade de Medicina e, no curso de Instrutores, aos oficiais de qualquer arma.

A proposta de Lei de 1923 é interessante, por, pela primeira vez, incluir a formação dos professores de Educação Física no âmbito universitário. Mas obrigava os futuros docentes a habilitar-se, primeiramente, com o curso da Faculdade de Medicina, o que limitava à partida, as possibilidades de acesso.

Nesta época o estatuto sócio-profissional do professor de Educação Física encontrava-se um pouco degradado. É no sentido de alterar essa situação que as conclusões I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, realizado em 1927 em Aveiro, apelaram à necessidade de se colocar estes docentes em situação idêntica à dos outros professores dos liceus, exigindo-lhes mais formação mas dando-lhes, também, mais prestígio junto dos alunos (Crespo, 1977).

Em 1930, pelo decreto 18973, de 16 de Outubro, extinguiram-se as Escolas Normais Superiores, e criou-se a Escola de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra. O critério que orientava a preparação pedagógica dos professores era definido no referido decreto, onde se afirmava que o princípio fundamental era o da divisão entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica, confiando-se a primeira às Universidades e a segunda a escolas do grau a que o futuro professor se destinava (Crespo, 1977).

A formação dos professores de Educação Física incluía as mesmas matérias. Mas os futuros docentes tinham que ter antecipadamente a aprovação nas disciplinas de anatomia descritiva e topográfica, de fisiologia geral e especial das Faculdades de Medicina. Para a prática pedagógica foram criados, em Lisboa e em Coimbra, os liceus normais (em Lisboa, seria o Liceu Pedro Nunes).

O estágio, orientado por professores metodólogos, durava dois anos e era precedido de um concurso de admissão a que se seguia um exame de Estado. As provas de admissão a professores de Educação Física previam a execução de exercícios de ginástica. O exame final era constituído somente por provas orais e escritas.

Em 1932 o esquema de formação dos professores de Educação Física teve uma pequena modificação, que se caracterizou pelo facto de as disciplinas de âmbito pedagógico da Faculdade de Letras terem sido substituídas pela de Pedagogia Geral da Educação Física. Esta disciplina passou a ser ministrada no próprio Liceu Normal de Lisboa, orientada pelo director de serviços da Repartição de Educação Física do Ministério da Instrução.

Entretanto, tendo em conta que as medidas tomadas pelo Estado no âmbito da formação de Professores de Educação Física se revelaram algo ineficazes, a iniciativa particular, donde se destacavam os defensores do método de Ling «evoluído», decidiu criar, em 1930, a Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa. Esta tinha um plano de estudos com a duração de quatro anos, inspirado no Instituto Central de Estocolmo. Os dois primeiros anos do curso formavam instrutores; os professores de Educação Física tinham que concluir o 4ºano.

Os princípios de actuação desta Escola revelaram-se importantes, já que eram utilizados diversos meios, como a ginástica, os jogos e os desportos.

Esta instituição tinha como preocupação seguir o que se fazia nos países mais avançados, e procurava formar professores de nível universitário com grande preparação científica, competentes para exercer funções em escolas técnicas, secundárias, normais e superiores. Do corpo docente fazia parte o Dr. Leal de Oliveira, um dos responsáveis pela selecção dos professores desta escola.

Justifica-se aqui um breve apontamento biográfico sobre este profissional, já que a sua acção contribuiu para a evolução da Educação Física em Portugal.

Nascido em 1895, António Leal de Oliveira frequentou as Escolas de Equitação e de Esgrima do Exército, inscrevendo-se depois no Curso Normal de Educação Física. Como a qualidade de ensino nesta instituição não o satisfez, optou por frequentar o Instituto Superior de Educação Física da Universidade de Grand (Bélgica), tendo aí obtido a licenciatura em 1927 e o doutoramento em 1929. De regresso a Portugal, integrou a Comissão Superior de Educação Física do Exército, tendo sido um dos fundadores da Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa, em 1930. Após a criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF), em 1940, seria nomeado seu subdirector.

Posteriormente teve intervenções de mérito em diversas instituições internacionais, destacando-se os cargos de vice-presidente (1957-1959) e presidente de (1959-1970) da Federação Internacional de Educação Física.

No âmbito da intervenção da Educação Física nas escolas, surgem medidas a dois níveis: a Educação Física nas Escolas Primárias e o Método Oficial Português.

No dia 7 de Agosto de 1930, através do Dec.-Lei nº18 646, são criadas as Escolas do Magistério Primário, em substituição das Escolas Normais Primárias. Sobre a intervenção dos professores de Educação Física nessas escolas, o decreto-lei referia que eles deveriam ser recrutados por concurso de provas públicas entre licenciados das Faculdades de Medicina. Esta medida traduzia a preocupação dos responsáveis em defender a prática da Educação Física na perspectiva curativa e higiénica.

Os médicos dedicavam-se ao ensino particular da ginástica e a exercer mesmo em escolas oficiais. Como o número de professores de Educação Física era reduzido e a sua acção não era devidamente reconhecida, os médicos exerciam funções pedagógicas para as quais não tinham habilitações específicas.

De certa forma relacionado com a actividade desenvolvida pelas faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra, é publicado em 1932, pelo Dec.-Lei 21 110, de 4 de Abril, o Regulamento de Educação Física dos Liceus, também designado Método Oficial Português. O método assentava em concepções que de certa forma revelavam o que se passava no país desde o golpe militar de 1926, no âmbito ideológico e político. Assim, incluía os jogos educativos e a ginástica, mas retirava a prática dos desportos e dos jogos de competição, com a argumentação de que eram nefastos para a educação da juventude. Estas ideias acabaram por não se concretizar plenamente, devido à oposição desenvolvida pela Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia.

A Instituição Militar sempre se preocupou com a formação de pessoal para se dedicar à instrução de Educação Física nas suas unidades. A par dos médicos, os militares tiveram influência no desenvolvimento da Educação Física em Portugal.

Nesse sentido o Ministério da Guerra aprovou um plano global de Educação Física onde se definia, para além de outras medidas, a criação de uma Escola de Educação Física. Em 1922 surge a Escola de Esgrima no Exército, transformada em Abril de 1933 em Escola de Educação Física do Exército. Também o Ministério da Marinha, determinou a abertura da Escola de Educação Física da Armada, em 1925. Estas escolas de Educação Física militar tinham como grande preocupação a formação de instrutores de ginástica e de esgrima.

Na mesma altura, foi criada a Comissão Superior de Educação Física do Exército, órgão de estudo e consulta para os assuntos de educação física, de natureza militar ou pré-militar. Funcionava junto do Estado Maior do Exército.

Preocupada com a organização da Educação Física, tendo em vista a preparação dos jovens para o serviço militar, a Comissão propôs, em 1936, a transformação da Escola Superior de Educação Física do Exército num Instituto: o Instituto nacional de Educação Física, destinado a formar professores para todas as áreas de intervenção social, civil e militar. Esta proposta acabou por não ser aceite

Entretanto, a experiência obtida na Escola da Sociedade de Geografia e também no âmbito militar estimulou os responsáveis políticos para uma nova mudança. Assim, em 25 de Fevereiro de 1939 o Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, apresentou à Assembleia Nacional um proposta de lei para a criação do Instituto

Nacional de Educação Física, que acabou por ser criado na sequência do Dec.-Lei 30 279, de 23 de Janeiro de 1940.

Outra figura de grande relevo para a História da Educação Física em Portugal foi o Dr. Celestino Marques Pereira. Oriundo do Exército, frequentou o Instituto Central e Real de Estocolmo, entre 1934 e 1936, tendo aí obtido o diploma de *gymmastikdirektor* (Crespo, 1977).

Desenvolveu uma intensa actividade na Mocidade Portuguesa, onde exerceu a função de adjunto do comandante da Escola de Graduados. Foi também importante a sua passagem pelo Instituto Nacional de Educação Física (INEF). A sua competência e dinamismo levaram-no a divulgar a Educação Física, quer através da uma vasta obra bibliográfica, donde se destaca o *Tratado da Educação Física*, quer através de programas radiofónicos emitidos pela Emissora Nacional.

Na sequência das alterações políticas de 1926 foi implementada uma ditadura militar, depois transformada no regime dirigido por Salazar. Uma das preocupações do regime foi o aproveitamento das práticas corporais para vincular os indivíduos à nova ideologia.

Com esse objectivo foram criadas as seguintes instituições:

- em 1935, a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho, que pretendia controlar as actividades físicas dos trabalhadores realizadas nos tempos livres;

- em 1936, a Junta Nacional de Educação, que definia as grandes linhas de orientação da intervenção do Estado neste domínio;

- em 1936, a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, para intervir nas práticas corporais da juventude;

Correntes da Educação Física

Após a instauração da República, dá-se um grande impulso às questões da educação, o que foi estendido também à Educação Física. Na época a instituição da Educação Física não tinha, praticamente, contestação. O que passou a ser motivo de discussão foi o problema dos métodos.

O «método de Ling» era aceite como base geral. No entanto, havia várias interpretações do método, conforme era dada maior importância à ginástica médica, à ginástica pedagógica ou à ginástica de aplicação. É assim que vieram a formar-se três correntes fundamentais, por vezes com alguns pontos comuns durante a sua evolução (Cabral, 1973).

a) Corrente médico - pedagógica (Técnica portuguesa de ginástica)

Luís Furtado Coelho e alguns médicos de Lisboa desenvolveram uma técnica de ginástica baseada na ginástica médica de Ling, que pretendia revigorar a saúde dos jovens. Esta técnica desenvolveu-se segundo dois ramos - o escolar e o terapêutico - e ficou conhecida como técnica portuguesa de ginástica.

Dadas as suas características ganhou o apoio da Igreja e da classe médica. A partir de 1931, passou a fazer parte dos programas do Curso Normal de Educação Física, uma vez que alguns dos seus defensores eram professores desse curso.

Em 16 de Abril de 1932 foi aprovado um novo regulamento de Educação Física para os liceus, baseado na técnica portuguesa da ginástica, o qual vigorou até aos finais dos anos 40.

Nesta corrente há que destacar duas personalidades: o Dr. Jorge Calado que procurou dar uma fundamentação científica a esta técnica, e o Dr. Weiss de Oliveira. Este afirmava que o seu método, concretizado em lições com a duração de 10 minutos, havia sido "inspirado por Deus".

O método do Dr. Weiss de Oliveira, fortemente criticado e combatido por personalidades com o Dr. Leal de Oliveira, teve grande aceitação por parte de entidades superiores, sobretudo dos políticos.

b) Ginástica de Formação (Pedagógica)

O Regulamento de 1920 traduzia uma interpretação bastante aceitável, para a altura, do método de Ling (ginástica Pedagógica).

A Portugal chegavam influências deste método uma vez que os nossos bolseiros eram normalmente enviados para a Bélgica para se actualizarem. Entretanto o método

de Ling evoluiu e o Regulamento de 1920 ficou desactualizado. Apesar disso continuou a servir de base de ensino, que alguns professores iam alterando por conta própria. As alterações eram feitas conforme o grau de actualização de cada professor, tendo sempre como base o método de Ling.

Em 1930, um grupo de defensores desta corrente esteve na origem do aparecimento da Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa, que se constitui como um dos sectores mais avançados da Educação Física em Portugal.

c) Ginástica Militar (Aplicação)

O Regulamento de 1920, apesar de ter contado com a participação de militares na sua elaboração, deixou rapidamente de servir as exigências de uma Educação Física militar.

Embora houvesse conhecimento de que o método francês de Educação Física (Joinville-le-Pont) poderia ser o que melhor servia as exigências de um exército moderno, a Escola de Esgrima do Exército e Escola de Educação Física da Armada (a partir de 1925) continuaram a seguir o método de Ling.

A partir de 1933, com a criação do Conselho Director da Educação Física do Exército e da Escola de Educação Física do Exército, foi possível definir novas orientações para o ensino da Educação Física nas Forças Armadas. É assim que, em 1935, são publicadas as «Directivas para a Instrução da ginástica e dos Jogos nas Fileiras do Exército».

1.1.2. Referências Bibliográficas

- CABRAL, José C.T. (1973). Síntese da evolução das principais correntes da Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1900 e 1940. *Separata do Boletim INEF.*, nº1 (2ªsérie), vol.2.

- CRESPO, Jorge (1976). A formação dos professores de Educação Física. Alguns dados históricos. *Ludens*, Vol.1, nº1, Outubro, 29-36.

- CRESPO, Jorge (1977). História da Educação Física em Portugal. Os antecedentes da criação do INEF. *Ludens*, Vol.2, nº1, Outubro, 45-52.

- CRESPO, Jorge (1978). As instituições de Educação Física e Desportos e a ideologia em Portugal, no período de 1926 a 1942. *Ludens*, Vol.2, nº3, Abril, 51-53.

- CRESPO, Jorge (1981). Comemorações da formatura dos primeiros licenciados pelo ISEF – Sessão Solene. *Ludens*, Vol.5, nº2, Jan.-Mar, VI-X.

- CRESPO, Jorge (1987). *As actividades corporais. Síntese histórica*. Lisboa: M.E.C.-D.G.D.

- CRESPO, Jorge (1991). A Educação Física em Portugal. A génese da formação dos professores. *Boletim SPEF*, Nº1, Primavera, 11-19.

- ESTRELA, Albano (1972). Elementos e reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910. *Separata do Boletim INEF,* nº1 (2ªsérie), Janeiro/Junho.

- GOMES, Rui (1991). Poder e saber sobre o corpo – a Educação Física no Estado Novo (1936-1945). *Boletim SPEF*, nº 2-3, Verão-Outono, 109-136.

- JANUÁRIO, C. & HASSE, M. (1999). Análise curricular do Regulamento Oficial de Educação Física de 1920. *Comunicação apresentada no 1ºCongresso Internacional de Ciências do Desporto*, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, entre 7 e 9 de Outubro.

- *Ludens* (1977). Leal d´Oliveira – Biografia de uma obra. Vol. 1, nº3, Abril, 41-42

- MARQUES, A. H. Oliveira (1986). *História de Portugal* (vol. III). Lisboa: Editora Palas.

- MARQUES, A. H. Oliveira (1996). *Breve História de Portugal* (2ªed.). Lisboa: Editorial Presença.

- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar.* Lisboa: Editorial Presença.

- NOGUEIRA, Franco (1981). *História de Portugal 1933-74* (II Suplemento). Porto: Livraria Civilização.

- NORONHA FEIO, J. (1981). Educação Física e Desporto Escolar. In M.Silva & M. I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 261-283). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- PEREIRA, Celestino Marques (s/data). *Tratado de Educação Física* (vol.1). Ed.Autor.

- PIRES, E. Lemos et al. (1989). *O ensino básico em Portugal.* Porto: Edições Asa.

- RAMOS, Rui (1994). A Sexta Fundação (1890-1926) (6ºvol.). In José Matoso (dir.), *História de Portugal.* Lisboa: Círculo de Leitores.

- REIS, António (1994a). Portugal no século XX: a difícil conquista da democracia. In *História Universal* (pp. 530-549) (2ºvol.). Selecções do Reader's Digest.

- ROSÁRIO, Alberto T. (1996*). O desporto em Portugal. Reflexo e projecto de uma cultura.* Lisboa: Instituto Piaget.

- ROSAS, Fernando (1994). O Estado Novo (1926-1974) (7ºVol.). In José Matoso (dir.), *História de Portugal.* Lisboa: Círculo de Leitores.

- SARAIVA, José Hermano (1979). *História Concisa de Portugal* (4ªed). Lisboa: Publicações Europa América.

- SERRÃO, Joel (1981). Estrutura social, ideologias e sistemas de ensino. In M.Silva & M. I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 17-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

1.2. Portugal no período de 1940 a 1975. Quadro político, económico, social, cultural e educativo

O domínio do regime de Salazar era quase absoluto. A sua interferência em todos os aspectos da vida nacional era constante.

A eclosão da II Guerra Mundial (1939) deu a Salazar alguns anos de tréguas internas. Portugal declarou-se neutral desde os começos e pode manter essa atitude devido à conjugação de vários factores, sendo notório o hábil jogo diplomático protagonizado pelo próprio Salazar.

Após a vitória dos Países Aliados na II Guerra Mundial (Maio de 1945) realizaram-se manifestações pró-democráticas por todo o país. A existência de uma oposição ao regime tornou-se inegável. No entanto, através de uma série de métodos repressivos, de onde se destacam a censura, a perseguição, a vigilância policial e a prisão, o regime fazia com que as actividades da oposição tivessem pouco efeitos práticos.

O principal reflexo da oposição ao regime verificava-se sempre que se realizavam eleições legislativas ou para a escolha do chefe de Estado. A oposição podia apresentar candidatos próprios. Porém, não se operavam modificações na lei eleitoral, não se garantia a liberdade de voto nem se alargava o recenseamento. Perante isto, os candidatos da oposição ou desistiam nas vésperas do acto, ou aceitavam concorrer nas condições desiguais que lhes eram permitidas e então tinham uma grande probabilidade de perder. Como exemplo da primeira situação refira-se o que ocorreu nas eleições presidenciais de 1949, nas quais a oposição propôs o general Norton de Matos. Exemplo da segunda situação foram as eleições presidenciais de 1958; o candidato da oposição, o general Humberto Delgado, viria a ser assassinado pela polícia política em Fevereiro de 1965.

Entretanto Portugal tornou-se membro fundador da Organização do Tratado do Atlântico Norte (O. T. A. N.) em 1949, e, em 1955, entrou para as Nações Unidas.

Várias foram as rebeliões que se realizaram com o objectivo de derrubar o regime. Todas elas fracassaram. Entre elas salientam-se as ocorridas em Março de 1959, em Janeiro de 1961 e em Janeiro de 1962.

Também os estudantes mostraram o seu descontentamento com o regime. Nesse âmbito veja-se, por exemplo, o movimento estudantil de grande envergadura ocorrido

entre Março e Maio de 1962. Nascido a partir das Universidades de Lisboa, o movimento estendeu-se a todo o País e incluiu greves, manifestações, protestos e prisões em massa.

Em 1961 dá-se a queda da Índia Portuguesa, que é anexada militarmente pela União Indiana. Entretanto começam as guerras coloniais: em 1961 em Angola, em 1963 na Guiné e em 1964 em Moçambique. Perante o problema colonial Portugal, viu-se isolado no seio das Nações Unidas. No entanto, o regime resiste à descolonização. Reforça-se de início, entra em declínio anos depois. Mas as guerras em África dominam a vida política desde então.

Em 1968, nos primeiros dias de Setembro, Salazar sofreu um acidente. Daí resultou que nunca mais teve condições de saúde para governar, tendo vindo a falecer em 1970. Em face da incapacidade de Salazar, o presidente Américo Tomás chama para governar Marcelo Caetano, em 27 de Setembro de 1968. Começa a chegar ao fim um período da quarenta anos de governo quase absoluto, o mais longo da história portuguesa desde o reinado de D. João V.

A nomeação de Marcelo Caetano foi recebida com um misto de esperança e de cepticismo. Muitos esperavam uma mudança radical que conduzisse a um regime de democracia. Para outros o novo governante deveria dar continuidade à política de uma estrutura bem tecida e institucionalizada.

Efectivamente Marcelo Caetano tentou, de uma maneira geral, manter as coisas como estavam, com apenas ligeiras e quase imperceptíveis modificações. Assim, numa primeira fase autorizou que muitos oposicionistas, entre eles muitos comunistas, e personalidades diversas, como Mário Soares (Outubro de 1968) e o Bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes (Julho de 1969), regressassem do exílio. Permitiu, também, que elementos da oposição se reunissem em Aveiro. Nas livrarias começaram a aparecer obras que até aí não eram autorizadas. O teatro e o cinema ganharam maior liberdade de expressão.

No entanto, a estrutura do Estado Novo mantinha-se. Assim, por exemplo, os jovens continuavam a ir aos milhares para as guerras coloniais, a política estrangeira não sofreu alterações, não foi permitido a constituição de partidos políticos, não havia eleições livres, não surgiu uma nova lei da imprensa.

A censura à imprensa periódica, instituída em 1926, manteve-se até à revolução de Abril de 1974. Aos poucos foi-se estendendo aos outros meios de comunicação social, assim como ao teatro e ao cinema. Quanto aos livros, podiam ser retirados do mercado por ordem das autoridades. Jornais e livros estrangeiros podiam igualmente ser confiscados ou impedidos de entrar no País.

A acção da Polícia Secreta ajudou a alicerçar o poder do regime e ajudava a explicar a famosa «ordem nas ruas» que Salazar gostava de proclamar. Nas suas «atribuições» incluíam-se a utilização da tortura ou outras formas de pressão de natureza física ou psicológica, o uso de prisões – a mais famosa funcionou no Tarrafal, ilha de Santiago, Cabo Verde – a invasão das residências particulares, a violação de correspondência. Foram vítimas da perseguição desta polícia todos os indivíduos que se insurgissem, ou fossem suspeitos de se insurgir, contra o regime, independentemente da classe social, profissão ou religião. Quando o regime terminou, a Polícia Secreta tinha morto centenas de indivíduos e encerrado nas prisões muitos milhares, durante anos a fio.

Poucos anos após a queda de Salazar nada no essencial mudara. A máquina repressiva, que aliviara um pouco a actividade nos primeiros anos do governo de Marcelo Caetano, voltou a intensificá-la nos últimos.

Entretanto, sucede-se todo um conjunto de iniciativas que começam a esboçar uma mudança política. Entre elas salientamos: (1) o aparecimento de um vasto movimento de capitães do Exército que contestava o regime; (2) a publicação, em Fevereiro de 1974, do livro "Portugal e o Futuro", da autoria do general Spínola, onde o autor criticava abertamente a política portuguesa, interna e externa; (3) a eclosão, em 16 de Março de 1974, nas Caldas da Rainha, de uma revolta militar, que por falta de organização e coordenação acabou por fracassar.

Em 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, desta vez com a participação activa da maioria das unidades, e desenrolando-se com uma grande precisão e rapidez, derrubou o regime. O Estado Novo chegou ao seu termo.

No período pós-revolucionário, o país viveu um conturbado processo político. Um processo que, tendo inicialmente como actores principais os militares, autores da revolução, é depois condicionado pelas posições dos diferentes partidos e pelos apoios populares que cada um granjeará.

De 25 de Abril de 1974 até finais de 1975 viveu-se, efectivamente, um período de grande instabilidade política. Sucederam-se 6 governos provisórios e houve duas tentativas de golpe militar: em 11 de Março de 1975 (tentativa da tomada do poder por parte dos spinolistas) e em 25 de Novembro do mesmo ano (acção protagonizada pela extrema esquerda). No "Verão quente de 1975" ocorreram manifestações, contramanifestações, boatos sobre golpes e contragolpes, atentados bombistas e assaltos a sedes de partidos.

Tudo isto foi fruto do complexo cruzamento que então se estabeleceu entre partidos e facções militares, donde decorreu a confrontação entre projectos e modelos de sociedade opostos: o modelo democrático de legitimidade eleitoral e o modelo colectivista de legitimidade revolucionária (Reis, 1994b).

A Revolução iria finalmente desembocar num regime democrático pluralista, sob a égide de uma Constituição aprovada em 2 de Abril de 1976 pelos representantes eleitos pelo povo em 25 de Abril de 1975.

Em termos económicos poderemos dizer que a II Guerra Mundial trouxe alguma prosperidade para Portugal (Marques, 1996). Sendo um país neutro, pôde vender os seus produtos muito favoravelmente, sem grandes necessidades de despesa com armamento ou com a defesa do território. As exportações de volfrâmio constituíram receita apreciável para o Estado. De 1939 a 1946 as receitas públicas quase duplicaram. O período que vai da década de 60 até 72/73, é considerado um período de ouro no crescimento económico (Barreto, 1996). A evolução do produto interno bruto (PIB) a preços constantes revela, nesse período, altas taxas de crescimento (até 11,2%, em 73), únicas na história recente. Os anos de 1974 e 1975 registaram valores reduzidos ou negativos, atingindo – 4,3% no último destes anos.

Apesar das grandes transformações efectuadas a nível económico, sobretudo a partir da guerra, o Estado Novo não conseguiu transformar Portugal num país desenvolvido em termos europeus (Marques, 1996). Em quase todos os outros países subdesenvolvidos da Europa, a taxa de crescimento económico mostrou-se mais elevada do que a portuguesa, ao mesmo tempo que se fazia acompanhar de uma política inteligente e coerente de desenvolvimento cultural, inexistente em Portugal. Assim, nos meados da década de 60, o produto nacional bruto resultava num rendimento anual *per*

capita de 408 dólares (sendo 2740 na Suécia e 275 na Turquia), o que mantinha o País na cauda da Europa. Em 1974, apesar desse rendimento duplicar, também o dos outros países europeus aumentou continuando assim o País a situar-se na referida posição.

O desenvolvimento cultural foi prejudicado pela intervenção do Regime, já que este nutria uma grande desconfiança relativamente a pessoas inseridas em correntes de espírito progressista. No mundo das letras a censura interveio através da proibição ou mutilação de artigos, extinção de publicações ou confiscação de obras. Foram muitos os autores e intelectuais que tiveram que se deslocar ao estrangeiro ou depender de publicações estrangeiras para tomar contacto com o mundo da cultura. Não obstante, a literatura conseguiu sobreviver. Entre os maiores autores salientamos Aquilino Ribeiro, Miguel Torga, Ferreira de Castro, José Régio, Alves Redol e António Sérgio. Após a década de 40 e 50 deu-se a «descoberta» de Fernando Pessoa, como um dos maiores escritores portugueses e até mundiais de todos os tempos.

Na medicina, Egas Moniz recebeu o prémio Nobel em 1949 devido às descobertas nos ramos da angiografia da leucotomia.

A educação não foi uma das grandes prioridades do regime, apesar das afirmações públicas em contrário.

Apesar do regime prometer dar ao analfabetismo um enérgico combate, ele perdurou excessivamente no nosso país, enquanto outros países da Europa conseguiam resultados bem mais positivos. Em 1950 havia 45% de analfabetos; em 1960, 38%; em 1970, 28% (Nogueira, 1981). Em 1940 a taxa de analfabetismo em Portugal era muito próxima da que existia em Espanha em 1910; em 1950 o país estava ao nível da Itália de 1910. Em suma: Portugal tinha meio século de atraso (Carreira, 1996) e era o país europeu com maior número de analfabetos.

A despesa pública com a educação, em percentagem do produto, cresceu lentamente: 1.5% em 1960, 1.7% em 1970 e 3.8% em 1975 (Barreto, 1996). O investimento feito na educação por volta de 1960 era um dos mais reduzidos em termos internacionais (Nóvoa, 1992a).

A administração do ensino era centralista, hierarquizada e autoritária, procurando reduzir ao mínimo as zonas de incerteza (Nóvoa, 1992a).

A escolaridade obrigatória passou de três para quatro anos - primeiro para os alunos do sexo masculino em 1956 (Dec.-Lei nº40 964 de 31 de Dezembro), só depois,

em 1960 (Dec.-Lei 42 994, de 28 de Maio), se estendeu esta obrigatoriedade para o sexo feminino. Mais tarde, em 1964 (Dec.-Lei nº45 81, de 9 de Julho), alarga-se a escolaridade obrigatória para seis anos. Pela leitura do texto legal, torna-se patente que tal medida resulta bem mais de pressões internacionais que da vontade política do Governo Português (Pires, 1989).

No ensino secundário a população escolar aumentou significativamente. Assim, dos cerca de 100 000 estudantes que havia em 1950 passou-se para cerca de 400 000 em 1970. Para albergar esta população há um grande incremento à construção de novas estruturas, surgindo um pouco por todo o país novos liceus e escolas técnicas (Nogueira, 1981), o que representa um dos investimentos mais importantes do Estado Novo em matéria educativa (Nóvoa, 1992a).

O número de professores não aumentou em proporção ao aumento do número de alunos. Por isso, o número de alunos por turma cresceu e, em consequência, a qualidade do ensino deteriorou-se. No entanto, essa qualidade manteve um nível relativamente elevado quando comparada com outros países, mau grado a introdução de propaganda política e religiosa em disciplinas como História, Filosofia e Organização Política e Administrativa da Nação (Marques, 1996).

Durante o período de tempo em análise, o ensino superior passou por um conjunto de situações que contribuíram para um abaixamento do seu nível, como consequência do controlo político e da desconfiança que o regime tinha para com muitos alunos e professores. Desta forma, muito pessoal docente qualificado viu o seu acesso ou promoções dificultados. As reformas que entretanto ocorreram nas várias escolas superiores pouco contribuíram para a melhoria dos currículos ou da qualidade de ensino. A política das obras públicas levou à construção de duas Cidades Universitárias: uma em Coimbra e outra em Lisboa.

1.2.1. O Desporto

O período de 1940 a 1974/75 é caracterizado pela intervenção estatal em todos os sectores da Educação Física e Desporto, nomeadamente no desporto federado. O fraco desenvolvimento desportivo da nação e a escassez de meios, pessoas e instituições, proporcionaram ao Estado Novo uma grande intervenção nos sectores da Educação

Física e dos desportos relativos à escola, ao trabalho e à hierarquia desportiva federada (Noronha Feio, 1981).

Por outro lado, não foi conferida ao desporto a atenção que mereceu nos regimes socialistas da Europa de Leste. Isto poderá ser explicado, eventualmente, pelo facto de que o regime conservador atribuía um protagonismo muito maior à alma do que ao corpo (Rosário, 1996).Quando o Estado Novo terminou deixou uma herança que pode ser caracterizada, entre outros aspectos, por uma grave carência de equipamentos e instalações desportivas (Noronha Feio, 1981), crises nos pequenos clubes, inexistência de um verdadeiro desporto escolar e a mais baixa percentagem de praticantes desportivos de toda a Europa (Melo de Carvalho, 1975).

Apesar disso, gastaram-se, ao valor actual da moeda, alguns milhões de contos, no apoio ao desporto federado. Esse apoio situava-se a vários níveis: (1) construção de estádios - entre eles o Estádio Nacional, o Estádio 28 de Maio, em Braga, o Estádio do Funchal e diversos estádios municipais; (2) subsídios concedidos aos clubes para edificação dos seus próprios campos e apoios a competições; (3) distribuição dos dinheiros das apostas mútuas desportivas (Totobola). No entanto, há que ter em conta "... a manifesta assimetria entre uma abundância para a construção de onerosos recintos para espectadores, e o atraso, ou mesmo retrocesso, para a valorização física da juventude portuguesa" (Esteves, 1975:157). Pode, pois, afirmar-se que para o Estado Novo as actividades físicas tinham dois fins: por um lado muscular e disciplinar militarmente os jovens, por outro, alienar as populações, tutelando uma série de estruturas de modo a impedir que, numa área propícia ao associativismo e com grande implantação popular, se desenvolvessem focos de contestação ou de subversão.

Esteves afirma que houve uma subserviência entre os clubes em relação aos governantes e vice-versa, já que estes últimos tinham como objectivo alcançar «prestígio popular». Há que ressalvar, no entanto, que houve clubes, associações e federações, que se constituíram como bastiões do livre associativismo e não aceitaram a tutela da Mocidade Portuguesa, que o desporto escolar foi forçado a aceitar.

De 1940 a 1960 o regime alicerçou os principais departamentos da Administração Pública para a Educação Física e Desportos:

1 - Direcção-Geral de Educação Física, Desportos e Saúde Escolar - criada em 5 de Setembro de 1942, pelo Dec.-Lei nº 32 241. A esta organização foram atribuídas

funções de actuação directa e concedidos meios para o controlo e supervisão de tudo o que se passava na comunidade desportiva, através de inspectores dos desportos, delegados regionais e outros agentes. De uma forma indirecta, dominava, também, toda a estrutura desportiva. O desporto em Portugal passou a viver controlado de duas formas: uma constituída pelo aparelho estatal; outra constituída pelos dirigentes federativos, associativos e clubistas, que passaram a estar responsabilizados pelo cumprimento das orientações oriundas da referida Direcção-Geral;

2 - Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho – criada em 13 de Junho de 1935, pelo Dec.-Lei nº25 485. Tinha como objectivo controlar a actividade física dos trabalhadores realizada nos tempos livres;

3 - Mocidade Portuguesa (M.P.) – criada em 19 de Maio de 1936, pelo Dec.-Lei nº26 611, com o objectivo de «moldar» a juventude e perpetuar a ideologia do regime. Foi a responsável, ao longo de vários decénios, não só por promover actividades na área da Educação Física e Desporto, mas também por zelar pelo modo como as outras instituições, públicas ou privadas, as promoviam. Há que salientar que esta instituição teve um papel positivo ao promover e dinamizar todo um conjunto de actividades, com pessoas e meios materiais de qualidade, proporcionando assim a muitos jovens actividades que foram marcos importantes na sua juventude;

4 - Os serviços especializados nos três ramos das Forças Armadas;

5 - O Instituto Nacional de Educação Física (INEF) – criado em 23 de Janeiro de 1940, através do Dec.-Lei nº30 279. A análise deste diploma permite verificar que estão aí presentes os padrões políticos que escoravam o regime. No plano de estudos foram introduzidas cadeiras intituladas "Organização Corporativa" e "Educação Especial Pré-Militar". O Art.º 3 do referido diploma determina que: "Estabelecer-se-à um regime de efectiva cooperação entre o INEF e a Mocidade Portuguesa".

Da escola criada por despacho do Ministro Salazarista Carneiro Gomes ao Instituto Superior de Educação Física (ISEF), integrado na Universidade Técnica de Lisboa após a Revolução de Abril (Dec.-Lei nº675/75), reconhece-se um período complexo em que ... "Menos favorecidos pelo estado geral da mentalidade, os avanços das disciplinas corporais aconteceram mais pelo esclarecimento de dirigentes apoiados por reivindicações de classe e situações favoráveis do que a existência de princípios

científicos e pedagógicos universalmente aceites e compreendidos" (Noronha Feio, 1981:275);

6 - Conselhos Provinciais de Educação Física e Desporto nas colónias portuguesas;

A partir desse período (1940-1960) pode-se falar de organização e administração da Educação Física e Desporto ao nível do país.

Seguindo o exemplo de outros países, o governo criou em 3 de Julho de 1961, pelo Dec.-Lei nº 43 777, os concursos de prognósticos e apostas mútuas sobre resultados de competições desportivas com a intenção de, sem encargos para o orçamento do país, promover um conjunto de iniciativas em áreas que até aí tinham sido esquecidas. Ficou definido que os rendimentos das apostas seriam divididos em partes iguais pelo fomento da Educação Física e dos desportos, e pela assistência a cidadãos portadores de deficiências. O aparecimento das referidas apostas mútuas desportivas permitiu a criação do Fundo do Fomento do Desporto e, com este, as primeiras acções de planeamento e desenvolvimento da cultura física no País.

De 1961 e até 1975 não surgem mudanças significativas na orgânica da Educação Física e do Desporto.

1.2.2. A Educação Física e Desporto

A evolução da Educação Física no nosso País a partir de 1940 pode ser caracterizada do seguinte modo:

"De 1940 aos nossos dias – ... período, no qual se procura sistematizar os diversos modos de agir em relação às necessidades verificadas em determinados sectores (escolar; militar; médico; de preenchimento de tempos livres; no sector do trabalho profissional). Fundamentalmente, procura-se estruturar gradativa e metodicamente a prática e o ensino da Educação Física nos vários sectores em que se verifica a sua carência" (Estrela, 1972:4).

A Educação Física em Portugal durante este período foi uma consequência lógica da aplicação de uma ideologia que servia de suporte a um regime. E isso aconteceu porque se conjugaram um conjunto de circunstâncias favoráveis. Efectivamente, o Estado Novo surgiu aos olhos dos portugueses como disciplinador, após uma época de

crises económicas, políticas e sociais, a Primeira República. Salazar foi visto como o salvador que transportava consigo a segurança, a honra e o progresso económico, ainda que para tal o povo tivesse que fazer sacrifícios de vária ordem.

Com o final da II Guerra Mundial tudo se transformou. No panorama europeu os líderes políticos ideologicamente próximos de Salazar foram afastados e só em Portugal e Espanha se continuou com regimes de índole autocrática. Mesmo que quisesse inverter a sua marcha, encetada dois decénios antes o regime teria grandes dificuldades, devido a um complexa rede legislativa entretanto criada e ao apoio de um grande número de simpatizantes e militantes.

O Estado Novo tentou um alinhamento com as democracias ocidentais. Para tal usou o único argumento que os tempos lhe ofereciam: a luta contra o comunismo. Todavia, e apesar da integração de Portugal na ONU e na NATO, por razões interesseiras, essencialmente relacionadas com a nossa situação estratégica e com o nosso império colonial, o regime foi aceite internacionalmente, embora com muitas reservas.

Tentou-se uma adaptação das formas aos novos tempos, embora os conceitos permanecessem imutáveis. Assim, e por exemplo, é possível verificar que o Regulamento da Mocidade Portuguesa publicado ao abrigo do Decreto nº37 765, de 25 de Fevereiro de 1950, repetia expressões já utilizadas nos diplomas que, em 1936, tinham criado e estruturado esta organização: "obrigatoriedade de filiação na M.P.", "à M.P. compete a orientação, fiscalização e disciplina directa das organizações, associações ou instituições..."

Mais tarde surgiu um diploma – o Dec.-Lei nº47 311, de 12 de Novembro de 1966 – que se propunha actualizar e renovar a Mocidade Portuguesa. No entanto verifica-se, que tudo não passou de um punhado de reformas aparentes, já que as atribuições da M.P. permaneciam intocáveis: superintender as actividades circum-escolares e a acção social escolar, promover a ocupação dos tempos livres dos jovens. Relativamente à Educação Física este diploma é muito claro no nº1 do Artº 53: "Compete à Mocidade Portuguesa a orientação e inspecção das disciplinas escolares que têm por objectivo (...) a educação física, tanto no ensino público como no particular".

Entretanto, numa comunicação apresentada em 1966, António Paula Brito apontava a existência das seguintes correntes a nível da Educação Física, no panorama internacional (Brito, s/d):

- a corrente desportiva que valoriza a utilização da iniciação desportiva, do desporto e das formas competitivas;

- a corrente dita ginástica, que valoriza o aspecto anátomo-fisiológico;

- a corrente recreativa, ou de recreação, que valoriza o aspecto psicológico, de distracção, libertação, compensação;

- a corrente estética, ginástica moderna, «modern dances», que incide no movimento como forma de expressão;

- corrente pedagógica (todas o são), que visa a utilização de todas as formas ou técnicas com vista à adequada evolução do jovem.

Relativamente a Portugal, o tipo de Educação Física que imperou no período que aqui analisamos foi influenciada, essencialmente, por dois factores: o factor cultural e o factor político.

No que se refere ao primeiro, a Educação Física, para ser compreendida, não pode desligar-se do quadro evolutivo cultural ao longo dos tempos. Convém lembrar que a cultura do nosso País tem grandes ligações à tradição greco-latina, por um lado, e à tradição cristã e católica, por outro.

Podemos, pois, afirmar que "(...) a corrente profunda que, do ponto de vista social, continua a determinar culturalmente a posição da Educação Física está ainda muito próxima da concepção dualista da separação alma/corpo, e até da sua oposição, que (...) caracterizou a Idade Média" (Melo de Carvalho, 1974:27).

Melo de Carvalho indica a existência de três linhas de força que têm exercido influência sobre a Educação Física, mantendo-a ligada à «gynástica» clássica: (1) a saúde, que tem colocado a Educação Física sob a dependência da medicina, surgindo assim um conjunto de exercícios recolhidos da antiga «ginástica médica»; (2) a robustez física, a agilidade, que mantém a tradição militarista da «ginástica militar»; (3) a perspectiva idêntica à da «ginástica educativa», ao entender que graças aos exercícios físicos era possível aperfeiçoar o corpo, a parte intelectual e obter qualidades espirituais.

Assim "(...), a tripla dependência a que atrás nos referimos (médica, militar e mecanicista) mantêm-se ainda hoje, dado que, no nosso país, a educação física não conseguiu ainda afirmar-se como ciência autónoma com um objectivo e métodos próprios, e como técnica educativa bem individualizada" (Melo de Carvalho, 1974:27).

Quanto ao factor político, o regime preocupou-se em controlar, a todos os níveis, tudo o que dissesse respeito ao «corpo». Para além da criação de várias Instituições, já referidas, que se preocuparam com a sua supervisão, inspecção, e orientação, foram também tomadas medidas para controlar a prática das actividades corporais. Tal levou a que se tenha imposto a ginástica.

Esta imposição tinha origens bem claras. Por um lado, o regime aspirava moldar os jovens em ideias militaristas. Assim o jovem teria que ser uma «mescla de atleta espartano e de bom e forte camponês de faces rosadas». Isto para além de possuir um grande sentido de disciplina e ter normas de condutas «adequadas». Por outro lado, a ginástica, para o regime, era «arrumada»; ao invés, os desportos eram «desarrumados». Ou seja, o controlo das classes de ginástica, pelo seu conteúdo e forma, era extremamente fácil, o que já não acontecia com os desportos, em que a população podia ser manipulada por arruaceiros ou «elementos subversivos» (Rosário, 1996).

No Regulamento da Direcção-Geral de Educação Física, Desportos e Saúde Escolar, publicado ao abrigo do Decreto nº 32 946, de 3 de Agosto de 1943, é possível encontrar provas do que acabámos de afirmar. No preâmbulo deste documento refere-se que ... "O problema que em primeiro lugar interessa ao Estado é o da Educação Física do povo português. Esta há-de fazer-se, antes de tudo, através de métodos de ginástica adequados, que, por serem executados em escola, facilitam uma vigilância contínua sobre as condições físicas dos alunos e tornam possível a graduação dos exercícios, de modo a só de harmonia com aquelas condições eles serem admitidos a praticá-los".

Mais adiante afirma-se: "Além da preparação técnica própria de cada desporto e, porventura, da ginástica orientada para o pleno rendimento daquela preparação técnica, não pode o desportista digno desse nome dispensar a cultura física geral, que só é dada pela ginástica não especificamente orientada". De referir ainda que, aquando da constituição de qualquer organismo desportivo, era exigido que os promotores entregassem um documento no qual se comprometiam a instituir cursos de ginástica.

Mas o tipo de ginástica eleita assentava em princípios de racionalidade, economicismo e simbolismo. É assim que foi adoptado o método de Ling (Pereira, s/d), composto por movimentos racionais, analíticos e localizados, alicerçado nos conhecimentos da fisiologia, anatomia e mecânica, constituindo-se um método rígido, estático, centrado na atitude e não no movimento (Gomes, 1991). A técnica de execução dos exercícios é sustentada na disciplina, na ordem e na autoridade do professor. Devido ao facto de os exercícios serem imutáveis na forma, os alunos tinham que executá-los do mesmo modo e com o ritmo de execução imprimido pelo professor (Sobral, 1988)

No entanto, "a célebre ginástica Sueca, surgindo no século passado com inteira justificação à luz das bases científicas da época, deu, especialmente a partir dos anos 40, uma imagem extremamente infeliz da actividade física educativa" (Melo de Carvalho, 1988:10).

Assim, o tipo de Educação Física que então imperava foi alvo de muitas contestações. Aspectos como a influência estrangeira, através de contactos efectuados em congressos, cursos e intercâmbios desportivos, e a reflexão efectuada pelas primeiras gerações de diplomados pelo INEF lançados por todo o país a trabalhar em condições extremamente difíceis, foram "...factores mais do que suficientes para despertar um democrático e engenhoso processo metodológico-didático dos professores de Educação Física, eles próprios a libertarem-se constantemente das vias rígidas e só aparentemente disciplinadoras, indo ao encontro das formas arnoldianas de educação, isto é, da pedagogia desportiva (José Esteves, Serradas Duarte, Mário Lemos, Mário Maria, João Infante, Armelino Bentes e tantos mais!...)" (Noronha Feio, 1979:11).

Além disso, a partir da década de 40 desenvolveu-se um espírito de corpo profissional que perspectivava a criação de um estatuto para o professor de Educação Física. Defendia-se que só os profissionais devidamente diplomados deveriam ter acesso ao mercado de trabalho e a equiparação sob todos os aspectos dos professores de Educação Física relativamente aos das restantes disciplinas.

A luta encetada muitos anos atrás por vários profissionais, aos quais Noronha Feio apelida «geração incómoda» (Noronha Feio, 1979), foi vencendo obstáculos, o que levou a Educação Física a modernizar-se segundo os padrões internacionais da época, e começou a visar horizontes que já não cabiam dentro das orientações emanadas do regime para a Educação Física.

Finalmente, em 1971, a Mocidade Portuguesa seria reestruturada. De facto com a publicação do Dec.-Lei nº486/71, de 8 de Novembro, mais do que a restruturação deu-se o esvaziamento desta instituição, o que pode ser considerado uma quebra por parte do regime, completada em 1974. Tanto mais que esse diploma é da autoria de um governo chefiado pelo antigo comissário nacional da Mocidade Portuguesa, Marcelo Caetano. A partir daí a Mocidade Portuguesa passou a ser um organismo tutelado pelo Secretariado para a Juventude.

Entretanto o Ministro da Educação, Veiga Simão, travava uma dura luta com vista à modernização do sistema educativo. Na área da Educação Física e Desporto, este ministro reconhece publicamente algo que até então os governantes nunca tinham afirmado: tudo o que até aí o Ministério da Educação tinha feito, nesse âmbito, era suportado, unicamente, pelo dinheiro do Totobola. Ou seja, nunca os governantes tinham estipulado, em orçamento de estado, verbas para área da Educação Física e Desportos. A partir desse momento, o Ministério anunciou um Plano de Desenvolvimento da Educação Física e Desportos com o qual gastaria 59 000 contos, direccionados, essencialmente, para aquisição de material desportivo e construção de infra-estruturas desportivas para os vários níveis de ensino (Simão, 1973). Por outro lado, nesse mesmo plano, reconhecia que se considerava imperioso que a Educação Física ocupasse o seu lugar na vida da escola a que tinha direito e que cada vez mais estabelecimentos de ensino pudessem cumprir os horários escolares estabelecidos.

Estas e outras iniciativas vieram dar um novo impulso e novas esperanças para a Educação Física na parte final do período do Estado Novo. Esse impulso contou também com a contestação efectuada por um conjunto de alunos e docentes do INEF e de profissionais de Educação Física no sentido de reivindicar uma série de princípios, dos quais destacamos, a melhoraria da formação no INEF, a melhoria das condições de trabalho e a valorização do estatuto sócio-profissional da classe.

Todas estas reivindicações, muitas vezes envolvidas em movimentações políticas, prenunciavam nalguns casos os passos em frente que a Educação Física daria anos depois com a integração das suas instituições de formação na Universidade, em 1975.

Todavia, a caminhada que a Educação Física efectuou ao longo do Estado Novo não logrou afirmá-la como ciência autónoma, com objectivos e métodos próprios (Melo de Carvalho, 1974). A sua acção foi alicerçada, maioritariamente, em ensinamentos de

outras áreas que muitas vezes eram aplicados com pouca profundidade e nem sempre a propósito (Rosário, 1996).

1.2.2.1. A formação profissional

Neste período a formação de professores de Educação Física inicia-se com a publicação do Dec.-Lei nº30 279, de 23 de Janeiro de 1940, que criou o Instituto Nacional de Educação Física (INEF).

Esta Instituição de formação de professores sofreu uma intervenção directa, influência política e controlo total do Governo desde a sua criação até à revolução de Abril de 1974. Isso é visível no Artº3 do referido Dec.-Lei onde se preconiza "um regime de efectiva colaboração entre o INEF e a Mocidade Portuguesa". Através da análise do Artº 4, verifica-se também a forte influência do sector militar e da classe médica, não só na orientação do Instituto como no conteúdo do respectivo plano de estudos. Essa influência é confirmada pelo tipo de personalidades que foram indicadas quer para a direcção quer para o corpo docente. Assim, o director era médico (Dr. João Raposo de Magalhães, prof. da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra) e o sub-director era militar (capitão António Leal de Oliveira, professor da Escola de Educação Física do Exército). Quanto ao corpo docente era composto por médicos e militares.

O INEF foi uma escola dedicada à formação de professores, segundo um modelo que, no tempo, era considerado por uns um autêntico modelo integrado (Nunes, 1985) e por outros nem tanto assim, porque as diversas componentes do curso funcionavam como entidades «justapostas», originárias de saberes estanques que prezavam muito a sua autonomia (Gomes, 1991).

De qualquer forma, se até aqui havia heterogeneidade na formação, com os agentes de ensino a seguirem diversas formações, com planos de estudos, duração e métodos utilizados muito diversificados, com o aparecimento do INEF dá-se a unificação do recrutamento, certificação e segue-se um modelo de formação único.

Funcionando provisoriamente, sem instalações próprias e adequadas, primeiro no Liceu Pedro Nunes e depois na Escola do Magistério Primário de Benfica, o INEF só teve instalações próprias em 1954.

A sua existência nos primeiros dez anos pode ser caracterizada pela colaboração com a Mocidade Portuguesa, pela presença das influências médica e militar e pela dependência de uma direcção geral não superior nem pedagógica, a Direcção Geral de Educação Física, Desportos e Saúde Escolar. Isto, apesar de muitos diplomados afirmarem correntes de opinião e lutas contra estas dependências.

Em 1952 foi apresentada uma proposta de remodelação da formação de professores de Educação Física que, apesar de estar já em prática em alguns países como Inglaterra, Suécia, Suíça e Bélgica, e de ter muitos apoiantes no nosso país, acabou por não vingar. Essa proposta defendia que os futuros professores deveriam obter em simultaneidade com o seu diploma, uma outra habilitação que lhes permitisse exercer docência bivalente que, com o avançar da idade, acabaria por abranger uma área não relacionada com a Educação Física (Ferreira, 1952).

Entretanto surgem dois factos que apontam novas perspectivas para o futuro do INEF. O primeiro relaciona-se com a colaboração dada pelo INEF a instituições desportivas para a realização de cursos, nomeadamente, cursos sobre métodos de ensino de basquetebol e de arbitragem organizados pela Associação de Basquetebol de Lisboa, em 1951, e outro sobre métodos de treino de natação organizado, em 1952, pela Federação Portuguesa de Natação. Este tipo de colaboração com organizações desportivas viria a acentuar-se, principalmente a partir de 1958, fruto da intervenção do Prof. José Esteves. O segundo relaciona-se com a realização de um curso de Informação sobre a Recuperação pela Educação Física, organizado em 1956 pelo docente do INEF, prof. Luís Magalhães Adão. Esta acção viria a constituir-se como o início de um alargamento da intervenção da Educação Física à área da recuperação na qual alguns dos diplomados pelo INEF vieram a ser pioneiros.

Com a publicação do Dec.-Lei nº 41 447, de 17 de Dezembro de 1957, foi fixada a duração do curso de professores de Educação Física em três anos, seguidos de um ano de estágio (3+1). Pela análise deste diploma é possível verificar uma evolução relativamente ao passado, caracterizada pelo aumento de mais um ano de estudos e pela introdução no plano de estudos do curso de novas cadeiras relacionadas com a actividade desportiva, para além do decréscimo da influência militar no INEF.

Em 1958, é nomeado director do INEF o Dr. José João Andersen Leitão e assume as funções de Sub-Director o Prof. José Esteves, diplomado pelo INEF. Devido às

causas políticas que defendia, opostas às do regime, teve uma passagem breve pela direcção do INEF. No entanto, essa passagem foi um marco relevante para o panorama da Educação Física em Portugal. No âmbito da sua intervenção salienta-se: a dinamização que imprimiu aos estudos e às práticas de cariz desportivo no INEF; a realização de cursos de aperfeiçoamento e actualização; a ligação do INEF à comunidade exterior, principalmente às organizações desportivas. Para além disso a sua acção gerou benefícios em termos de formação e de unificação dos profissionais da classe (Rosário, 1996).

Efectivamente, o prof. José Esteves é uma personalidade de grande relevo na História da Educação Física em Portugal. Nasceu em 1919 e concluiu o Curso de Professor de Educação Física do INEF, em 1942. A sua obra desdobra-se em várias vertentes. Professor, treinador, investigador, desenvolveu actividades de índole oposicionista ao regime do Estado Novo. Tiveram grande êxito e repercussão no sector desportivo as inúmeras conferências e palestras efectuadas por todo o país. Pioneiro da sociologia desportiva, a sua obra bibliográfica contribuiu para uma renovação doutrinária no panorama da Educação Física e Desporto Nacional.

Na década de 60, o INEF realizou um conjunto de cursos, congressos e outras organizações de nível internacional. Entre outros destacam-se os seguintes: O I Curso Internacional de Educação Física; o Congresso Luso-Brasileiro de Educação Física; o II Congresso Internacional de Educação Física; a Assembleia Geral constitutiva da Associação Internacional das Escolas Superiores de Educação Física - AIESEP.

Todo este conjunto de organizações, se bem que não tenham operado remodelações nos modelos de formação no INEF, acarretaram novos ganhos para a Educação Física, entre os quais salientamos: a abertura do Instituto ao exterior, principalmente a nível internacional, o contacto com novas ideias sobre a Educação Física e a promoção de encontros sistemáticos de diplomados pelo Instituto para reflexão sobre um variado leque de problemas com que a classe se debatia.

Durante este período, e apesar das teses defendidas por diplomados e docentes do INEF e das várias recomendações concretizadas em vários eventos de índole internacional, não se vislumbrava integração desta Instituição no ensino superior.

Relevante é o facto de ter sido chamado, pela primeira vez, para dirigir o INEF, um profissional de Educação Física, que se diplomou nesta instituição em 1953: o prof.

Noronha Feio. Durante o período que esteve na direcção do INEF, de 1963 a 1967, operou uma série de reformas internas, desenvolveu uma larga dinamização cultural e, para além de uma grande divulgação do INEF a nível nacional, intensificou as relações internacionais com diversas Instituições (como a Federação Internacional de Educação Física – FIEP - e a AIESEP) e com outras escolas de formação organizando cursos internacionais.

Universitário ilustre, cientista, pedagogo e humanista, o prof. Noronha Feio é uma das maiores figuras da Educação Física em Portugal. O seu percurso é emblemático: foi professor do ensino secundário, técnico e formador de técnicos em várias modalidades desportivas, docente no INEF e no Instituto Superior de Educação Física (ISEF) de Lisboa. Exerceu os cargos de director do INEF (1963/67), Director Geral dos Desportos (1974) e Inspector-Geral do Ministério da Educação e Cultura (1974). A nível internacional teve uma vasta intervenção, tendo participado em múltiplas organizações, donde se destaca o facto de ter sido vice-presidente da AIESEP e Secretário-Geral adjunto da FIEP. Colaborou em várias revistas e foi responsável pela realização de vários programas na R.T.P. Foi ainda autor de uma vasta obra literária.

Nesta década, assiste-se a uma explosão da população escolar no ensino secundário para a qual não existia um número suficiente de professores. Foram então criados dois novos cursos para que, apressadamente, se pudessem formar mais professores de Educação Física. A Portaria nº 20 186, de 4 de Setembro de 1964, cria os Cursos de Instrutores de Educação Física de Lisboa e do Porto. Estes cursos eram realizados em Escolas de Instrutores de Educação Física (EIEF) e tinham a duração de dois anos. Como habilitações de entrada era exigido o 5ºano liceal ou equivalente. Os diplomados destas Escolas, apelidados de instrutores, podiam exercer a sua actividade profissional no ensino preparatório e secundário.

A criação destas escolas foi bastante contestada por muitos profissionais, já que com elas se pretendia a formação acelerada de agentes de ensino menos qualificados. Paradoxalmente, exigia-se que os instrutores de Educação Física atingissem os mesmos objectivos de ensino e exercessem as mesmas responsabilidades pedagógicas que aos diplomados. Isto apesar de aqueles estarem subordinados a estes, subordinação essa mais teórica do que real, ineficaz, e que gerou conflitos dentro da própria classe (Noronha Feio, 1981).

Na década de 70, com a abertura proporcionada pelo o marcelismo, foi possível a eclosão de modelos pedagógicos no INEF que admitiam, por exemplo, a psicomotricidade e a não directividade. Só nesse período é que se reuniram condições para que um conjunto de docentes, dentre os quais se destaca Nelson Mendes, apresentassem aos seus alunos autores como Carl Rogers, Lapierre, Le Boulch, Mialaret. Nessa fase foram mais frequentes as discussões sobre temas de filosofia, psicologia e pedagogia, ciências que tinham sido contempladas de uma forma mais superficial nos primeiros tempos do INEF.

Em 1971 é criado, através do Decreto-Lei 443/71 de 23 de Outubro, o ramo educacional nas Faculdades de Ciências. O grau de licenciatura era atribuído após cinco anos de estudos, com três anos comuns (tronco comum) e os dois últimos anos estruturados em moldes similares ao plano de estudos que existia nas extintas Escolas Normais Superiores (Nunes, 1985).

Na Reforma do Sistema Educativo de 1973 é contemplada a formação de professores. Nela era estabelecido que a formação de professores no ensino primário teria lugar nas Escolas do Magistério Primário, a formação de professores do ensino preparatório em Escolas Normais Superiores e a formação de professores do ensino Secundário em Universidades (a nível de bacharelato para professores do curso geral e a nível de licenciatura para professores do curso complementar). A formação de professores de Educação Física far-se-ia em Escolas de Instrutores de Educação Física e em Institutos Superiores de Educação Física e Desportos.

Entretanto, com a revolução de Abril de 1974, esta reforma chegou ao fim sem que fosse implementada ao nível da formação de professores de Educação Física.

Em 1975, e após intensa luta, numerosas reivindicações e longas diligências protagonizadas por um conjunto de docentes e alunos do INEF e outros profissionais de Educação Física, é publicado o Decreto-Lei 675/75, de 3 de Dezembro. Através deste diploma são extintas as instituições que até aí formavam professores (o INEF e as Escolas de Instrutores de Educação Física), sendo criados dois Institutos Superiores de Educação Física - um integrado na Universidade Técnica de Lisboa e outro integrado na Universidade do Porto.

1.2.2.2. O estatuto profissional

O processo de profissionalização desta classe desenvolveu-se com base numa supervisão estatal, o que implicou um esvaziamento das suas dimensões associativas e científicas. As medidas tomadas no âmbito da formação e na colocação dos profissionais nas escolas são exemplos de práticas administrativas e autoritárias de controlo da classe. No que se refere à colocação dos docentes, por exemplo o Decreto-Lei nº47 311, de 12 de Novembro de 1966, no nº 2 do Artº nº53, estipula que no âmbito do ensino público, a nomeação dos professores eventuais de Educação Física será feita sobre proposta da Mocidade Portuguesa.

A nomeação de monitores de Educação Física, estipulada no Decreto-Lei nº82/73, de 3 de Março, tendo como grande critério a «reconhecida idoneidade», é um caso paradigmático da política do Estado Novo, que veio desqualificar as competências próprias ao exercício desta profissão.

Do ponto de vista económico, o período em análise é caracterizado por uma baixa valorização dos profissionais, tendo em conta o tipo de formação que tinham e as desigualdades de que foram vítimas relativamente aos docentes de outras disciplinas. Durante muitos anos defendeu-se a equiparação dos professores de Educação Física aos restantes professores do ensino secundário, considerando não apenas as suas habilitações ao nível de curso superior como ainda a tarefa particularmente educativa que desempenham na formação juvenil (Esteves,1968).

Assim, em 1944/45 enquanto o ordenado de outros docentes era de 2.640$00, o dos professores de Educação Física era de 1.440$00 (Crespo, 1981). Na década de 50 um professor efectivo de Educação Física vencia mensalmente 2.400$00 (Noronha Feio, 1979).

A baixa remuneração e o exercício instável e precário da actividade profissional, que muitas vezes ocorria nas escolas públicas, são factores que influenciaram os professores a aceitar a «múltipla actividade», como forma de complemento salarial. A atestar o que acabámos de afirmar atentemos ao estudo efectuado pelo prof. A . Paula Brito.

Este estudo, realizado no ano lectivo 1966/67, incidiu sobre os professores de Educação Física da metrópole, ilhas e ultramar e tinha como objectivo conhecer o campo de acção dos referidos profissionais. Das suas conclusões salientamos: (1)

existência de um «múltiplo subemprego», em relação à maioria dos professores de Educação Física, tendo estes, em média, três actividades; (2) os sectores de actividades mais contemplados são o ensino secundário (47%) - devido à existência de lugares de efectivos -, as federações, associações ou clubes (11,6%) - relacionada com um razoável nível de oferta - e as aulas particulares (9,7%) – tendo em conta o tipo de remuneração (Brito, 1972).

A situação de inferioridade dos profissionais de Educação Física relativamente aos colegas de outras áreas manteve-se durante muitos anos, sem que os governantes entendessem fazer justiça a uma classe que já há muito tinha dado provas, mais do que suficientes, da sua competência (Rosário, 1996).

As condições de exercício da profissão nas escolas foram sempre muito difíceis, devido a factores como o controlo estatal, a falta de instalações e equipamento didáctico, horários extremamente complexos, diferenciações nos vencimentos e nas relações entre outras disciplinas e docentes.

Por tudo isso a Educação Física constituiu-se como uma disciplina diferente das outras. Foi sempre tratada como uma parente pobre na escola. "Quando observamos a situação particular da Educação Física, nos programas escolares, forçosamente nos apercebemos que ela não desfruta das mesmas vantagens e considerações atribuídas às manifestações ditas morais, intelectuais ou culturais. A hierarquia ou a importância educativa que lhe é concedida, ao nível formativo da escola, não corresponde ao interesse revelado pelos alunos, o qual é sempre o factor principal da educação" (Esteves, 1964).

Apesar de todas as dificuldades, foram muitos os professores de Educação Física que, ao exercerem a sua actividade com competência, dedicação, dinamismo, rebeldia e espírito de inovação, contribuíram para que a Educação Física viesse, progressivamente, a evoluir no sentido da sua valorização e dignificação, quer na escola quer noutros sectores de actividades de intervenção destes profissionais. Esta luta contínua começou a dar alguns frutos na década de 70.

A evolução do número dos diplomados não acompanhou o crescimento do sistema escolar.

Assim, o INEF iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1939/40. Nos seus primeiros 25 anos de vida, teve 1632 alunos inscritos, dos quais só se diplomaram 276,

ou seja um pouco mais de 16%. Tal poderá ser explicado, eventualmente, pelo desencanto que o curso terá provocado em muitos e pelas pobres condições que o mercado oferecia aos professores de Educação Física.

Além disso, há que acrescentar que, para além da escassez de diplomados, aumentou o número de alunos, o que provocou que em 1963/64 houvesse um professor de Educação Física para 938 alunos. Acrescente-se ainda que, em entrevista concedida ao Boletim do Comité Olímpico Português em Março de 1966, o prof. Noronha Feio, então director do INEF, referia que apenas 52,9% dos agentes de ensino de Educação Física em serviço no Ministério da Educação eram diplomados pelo INEF.

Tendo em conta que o número de diplomados com o curso do INEF ou das EIEFs, era insuficiente, o Ministério da Educação optou por contratar, através do Decreto-Lei nº82/73, de 3 de Março, indivíduos sem qualquer tipo de preparação para assegurar o preenchimento dos lugares existentes. Assim, no seu Artº 25 estipula-se: "1º - Fica o Ministério da Educação Nacional autorizado a contratar, por força das verbas inscritas no orçamento para «Pessoal contratado não pertencente aos quadros», como monitores de educação física e desportos, praticantes ou antigos praticantes de reconhecida idoneidade; 2º- Os monitores de educação física e desportos serão contratados por períodos anuais, sucessivamente prorrogáveis; 3º- Aos monitores de educação física e desportos é exigida a escolaridade obrigatória e receberão uma gratificação mensal de 2300$00".

Embora tentasse resolver o problema da falta de professores, o Ministério fazia-o sem incentivar o exercício da docência com maior profissionalismo. Implicitamente é notório o carácter marginal dado à Educação Física e a falta de empenhamento em aumentar o número de diplomados pelo INEF, que pudessem garantir o ensino de um modo mais adequado, competente e profissional.

Em 1975, há um *déficit* de Professores de Educação Física para o ensino preparatório e secundário. A relação entre o professor de Educação Física e os seus alunos é próxima de 1 para 500, podendo esses valores ser muito superiores em algumas zonas do país. Esta é uma situação grave, já que uma relação admissível não deveria ultrapassar um professor para cada 180 alunos. Assim o *déficit* rondaria os 3000 a 4000 professores (Melo de Carvalho, 1975).

Apesar da frequência de alunos nas instituições de formação ter aumentado nos anos seguintes vão decorrer longos anos até que os lugares de docentes de Educação Física dos estabelecimentos oficiais de ensino sejam preenchidos, na sua totalidade, por agentes devidamente qualificados.

1.2.3. Referências Bibliográficas

- BARRETO, António (org.) (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995.* Lisboa: Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa.

- BRITO, A. Paula (1972). Estudo do campo de acção do professor de Educação Física. *Separata do Boletim INEF,* nº3/4 (2ªsérie), Julho/Dezembro.

- BRITO, A. Paula (s/d). *Ensaios no tempo.* Lisboa: Compendium.

- CABRAL, José (1973). Síntese da evolução das principais correntes da Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1900 e 1940. *Separata do Boletim INEF,* nº1 (2ªsérie), vol.2.

- CARREIRA, H. Medina (1996). As políticas sociais em Portugal. In António Barreto (org.), *A situação social em Portugal, 1960-1995.* Lisboa: Ed. Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa.

- CARVALHO, Rómulo (1985). *História do ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CRESPO, Jorge (1976). A formação dos professores de Educação Física. Alguns dados históricos. *Ludens*, Vol.1, nº1, Outubro, 29-36.

- CRESPO, Jorge (1978). As instituições de Educação Física e Desportos e a ideologia em Portugal, no período de 1926 a 1942. *Ludens*, Vol.2, nº3, Abril, 51-53

- CRESPO, Jorge (1981). Comemorações da formatura dos primeiros licenciados pelo ISEF – Sessão Solene. *Ludens*, Vol.5, nº2, Jan.-Mar, VI-X.

- CRESPO, J. (1987). *As actividades corporais. Síntese histórica.* Lisboa: M.E.C.-D.G.D.

- CRESPO, J. (1992). A Educação Física. A reestruturação de uma identidade. *Horizonte*, Vol.VIII, nº48, Março/Abril, 217-222.

- ESTEVES, José (1964). A alienação do corpo e algumas implicações pedagógicas. *O Tempo e o Modo*, nº18, Julho-Agosto.

- ESTEVES, José (1968). Sugestões para o fomento do Desporto Nacional. *O Século Desportivo*, Suplemento do nº 30 794, 8 de Janeiro.

- ESTEVES, José (1975). *O desporto e as estruturas sociais.* Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- ESTRELA, Albano (1972). Elementos e reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910. *Separata do Boletim INEF,* nº1 (2ªsérie), Janeiro/Junho.

- FERREIRA, A. G. (1952). Alguns aspectos do ensino liceal na Suíça. *Revista Labor*, Ano XVII, nº124, Outubro.

- GOMES, Rui (1991). Poder e saber sobre o corpo – a Educação Física no Estado Novo (1936-1945). *Boletim SPEF*, Nº2-3, Verão-Outono, 109-136.

- MARQUES, Oliveira (1986). *História de Portugal* (vol.III). Lisboa: Editora Palas.

- MARQUES, A. Oliveira (1996). *Breve história de Portugal* (2ªed.). Lisboa: Editorial Presença.

- MÓNICA, M. Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar.* Lisboa: Editorial Presença.

- MELO DE CARVALHO, A. (1974). Desporto educativo escolar. *Cultura e Desporto,* nº20. Lisboa: D.G.D.

- MELO DE CARVALHO, A. (1975). Desporto novo num País novo. *Cultura e Desporto*, nº29. Lisboa: D.G.D.

- MELO DE CARVALHO, A. (1977). *Cultura física e desenvolvimento*. Lisboa: Compendium.

- MELO DE CARVALHO, A. (1988). Ao leitor. In Francisco Sobral, *Introdução à Educação Física* (5ªedição). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- NORONHA FEIO, J. (1979). A geração incómoda ou prefácio a «Ensaios no Tempo». In António Paula Brito, *Ensaios no tempo*. Lisboa: Compendium.

- NORONHA FEIO, J. (1981). Educação Física e Desporto Escolar. In M.Silva & M. I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 261-283). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- NÓVOA, António (1992a). A Educação Nacional. In J.Serrão & A H. Oliveira Marques (Dir.), Nova História de Portugal (Vol XII: F. Rosas (coord.), *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (pp. 455-519)). Lisboa: Editorial Presença.

- NUNES, Eduardo (1985). *Contributo para o estudo da Evolução da formação de professores de Educação Física em Portugal.* Tese de Doutoramento não publicada. U.P.-I.S.E.F.

- PEREIRA, Celestino Marques (s/data). *Tratado de Educação Física* (vol.1). Ed.Autor.

- PIRES, E. Lemos et al. (1989). *O ensino básico em Portugal.* Porto: Edições Asa.

- ROSÁRIO, Alberto T. (1996*). O desporto em Portugal. Reflexo e projecto de uma cultura.* Lisboa: Instituto Piaget.

- REIS, António (coord.) (1994b). *Portugal 20 anos de Democracia.* Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- ROSAS, Fernando (1994). O Estado Novo (1926-1974) (7ºVol.). In José Matoso (dir.), História de Portugal. Lisboa: Círculo de Leitores.

- SARAIVA, José Hermano (1979). *História concisa de Portugal* (4ªed). Lisboa: Publicações Europa América.

- SERRÃO, Joel (1981). Estrutura social, ideologias e sistemas de ensino. In M.Silva & M. I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 17-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- SIMÃO, J. Veiga (1973). *Plano de desenvolvimento da Educação Física e Desporto.* Lisboa: M.N.E.

- SOBRAL, Francisco (1988). *Introdução à Educação Física* (5ªedição). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- Vários (1989). Professor José Esteves. *Horizonte,* Vol.VI, nº33, Set.-Out., I-XII.

- Vários (1993). Homenagem ao Prof. Noronha Feio. *Ludens*, Vol.13, nº1, Jan./Mar., I-X.

1.3. Portugal no período de 1975 a 2000. Quadro político, económico, social e cultural

Há um acontecimento que marca profundamente a todos os níveis o país neste período de tempo: a adesão de Portugal à Comunidade Europeia em 1985. De tal forma foi importante esse acontecimento que, será possível verificar um dia que a entrada de Portugal na Comunidade Europeia terá tido maiores consequências para a sociedade portuguesa do que os acontecimentos ocorridos entre 25 de Abril de 1974 e aquela data.

Após a revolução foi necessário encontrar uma nova dinâmica nas relações sociais, novas regras de vida, novos equilíbrios políticos e sociais e uma nova organização para o funcionamento das instituições.

Em termos de predomínio social, pode-se sintetizar o período em análise (1975-2000), dizendo que foi "uma república de políticos entre 1976 e 1982, uma república de empresários entre 1982 e 1990 e uma república de financeiros e jornalistas, a partir de então" (Ferreira,1993: 277).

O período que vai de 1976 a 1985 é de transição. Em temos políticos a crise é quase permanente, influenciada por um conjunto de factores dos quais destacamos a instabilidade governativa (em 1976 tomou posse o I Governo Institucional e em 29/11/85 tomou posse o X), um alto grau de conflitualidade pela «normalização» da democracia e o gradual desfazer dos dispositivos constitucionais revolucionários (Barreto, 1996). Em termos económicos este período foi marcado por recessões e crises económicas externas (nomeadamente o «choque petrolífero» de 1979) e pelos acordos firmados com o Fundo Monetário Internacional em 1978 e em 1984.

Em termos demográficos há que assinalar a chegada a Portugal, em 1975, de entre 500.000 e 600.000 ex-residentes no ultramar, o que implicou que em poucos meses a população cresceu cerca de 7% (Barreto, 1996). Este regresso criou problemas de grande dimensão em termos sociais e económicos, cujas consequências perduraram durante vários anos. Assim, por exemplo, o PIB *per capita* foi menor entre 1975-1980 do que em períodos posteriores (Ferreira, 1993).

Por outro lado, a emigração começou a decrescer desde 1974 e em inícios dos anos 80 aumentou o número de imigrantes (principalmente africanos) de tal forma que, nos últimos anos, o país tem caminhado para uma situação de equilíbrio entre o número de emigrantes e o de imigrantes.

Só a partir de 1985 é que se estabelece a estabilidade política. A integração de Portugal na Comunidade Europeia é consumada em 1 de Janeiro de 1986, na sequência da assinatura do Tratado de Adesão, em 12 de Junho de 1985.

A conjugação da estabilidade política com a integração europeia e uma nova confiança económica vai permitir uma razoável recuperação económica, a realização de um vasto programa de obras públicas e de investimentos em infra-estruturas e a reprivatização de um grande número de empresas que tinham sido nacionalizadas no período imediato à revolução.

A abertura da nossa economia teve consequências facilmente visíveis nos últimos anos. Assim, por um lado, há um novo ambiente económico, fortes ligações comerciais com o exterior, sobretudo por via do investimento externo, estabelecimento de circuitos de distribuição multinacionais, novos produtos, um assinalável programa de construção de obras públicas e a criação de novos hábitos económicos. Por outro lado, são enormes as pressões exercidas sobre as empresas, tanto agrícolas como industriais, verifica-se o crescimento do desemprego e a marginalização de certos sectores produtivos (Barreto, 1996).

Em termos culturais poderemos dizer que, relativamente ao cinema, de 1976 para cá houve uma redução do número de espectadores. Quanto ao teatro desde a década de 70 que decresceu o número de salas, de espectáculos e de espectadores. Já a frequência de museus tem aumentado. Quanto às bibliotecas, estas aumentaram em número embora o número de leitores se situe a níveis dos anos 60 (Barreto, 1996). Um estudo divulgado em 22/9/99 pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros conclui, que mais de metade dos portugueses dos 15 aos 65 anos não lê livros. Mas a maioria dos que cultivam este hábito fazem-no por gosto e 24% só lê por dever escolar. Em média são lidos 9 livros por ano e 51% dos leitores dedicam menos de 3 horas à leitura (In Expresso, 25/9/1999).

Na edição de livros verifica-se um ligeiro aumento do número de títulos publicados embora se tenha reduzido o número de tiragens de cada livro. Quanto à imprensa nos últimos anos, tem-se verificado um ligeiro aumento das tiragens, embora longe de alguns países europeus (Inglaterra, França, Dinamarca, Alemanha) onde se consomem, por habitante, seis a doze vezes mais jornais por ano do que em Portugal.

Perante um quadro em que se verifica uma reduzida procura de livros, uma baixa frequência de bibliotecas e um baixo consumo de jornais poderemos dizer que o acesso à informação e à cultura tem-se feito essencialmente pela televisão.

Ainda no âmbito da cultura foram diversos os empreendimentos realizados de carácter nacional e com uma grande projecção internacional: A Europália 91, a presença na Expo 92, Lisboa Capital da Cultura 94 e a Expo 98.

Foram vários os autores e artistas que tiveram uma grande consagração nacional e alguns até internacional. Entre eles podemos salientar: Zeca Afonso, Maria de João Pires, Carlos Paredes, Rui Veloso e os Madredeus, na música; Siza Vieira e Souto de Moura, na arquitectura; Manoel de Oliveira e Ana de Medeiros, no cinema; Vieira da Silva, Paula Rego, Júlio Pomar, na pintura; José Guimarães, na escultura; Vergílio Ferreira, José Cardoso Pires, Miguel Torga, Agustina Bessa Luís, Agostinho da Silva, Eduardo Lourenço, Sophia de Melo Breyner Andresen, António Lobo Antunes, nas letras. De salientar o facto de José Saramago ter sido distinguido com o Prémio Nobel da Literatura de 1998, sendo o primeiro escritor de língua portuguesa a ser contemplado com este prémio.

A investigação científica, apesar dos investimentos que se têm feito nos últimos anos, continua a ser um sector com um atraso considerável. Refira-se que até há poucos anos atrás, no nosso país, o número de investigadores na população activa era quase três vezes mais baixo que a média europeia e que a despesa nesta área representa uma fracção do produto nacional cerca de cinco vezes inferior à dos países mais desenvolvidos (Gago, 1994). A acrescentar a estes aspectos há até quem afirme que não existe uma política estratégica de investigação (Durão, 2000).

Nesta área, foram dois os acontecimentos de relevo nacional e internacional: o lançamento, no dia 27 de Setembro de 1993, para o espaço do PoSat, o único satélite português, construído por uma equipa coordenada pelo Prof. Carvalho Rodrigues; em 1994, António Damásio, especialista na área das neurociências, agitava o mundo com a publicação do livro *O Erro de Descartes*.

Concluindo, poderemos dizer que Portugal desde 1975 mudou muito. Hoje podemos dizer que está irreconhecível. É um país privilegiado no mundo de hoje sem graves problemas políticos, religiosos, regionais ou étnicos, e onde se vive em liberdade. No Plano Internacional participa activamente na União Europeia, na ONU, na

NATO, na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e na Comunidade Ibero-Americana. No plano político, o país institucionalizou uma democracia estável e participativa, com uma divisão e interdependência de poderes, no pluralismo partidário e no livre associativismo dos seus cidadãos. No Plano do desenvolvimento, segundo os últimos dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o nosso país situa-se no 28º lugar dos países mais desenvolvidos (P.N.U.D., 1999).

Efectivamente, o crescimento do PIB, cujo valor é da ordem de 3,3% em 1996 (Boal, 1998) e a estabilidade financeira, possibilitaram o reconhecimento da capacidade de Portugal pertencer aos Estados-membros fundadores da União Económica e Monetária (UEM), incluindo, em 1999, a adopção da moeda única europeia – o Euro.

Apesar disso, Portugal tem ainda por resolver grandes problemas estruturais: o baixo nível de vida da maioria dos portugueses em comparação com os seus parceiros europeus, atrasos estruturais na educação e na saúde, assimetrias regionais e baixo dinamismo na modernização do Estado. Vários estudos (Costa, 2000; Rebelo, 1999) efectuados afirmam que serão necessárias algumas décadas para que a economia do nosso país atinja a média da União Europeia.

De acordo com as previsões de vários organismos internacionais (F.M.I, U.E, etc.), vindas a público nos últimos meses do ano 2000, o país vai crescer nos próximos anos abaixo da média europeia. Isto depois de estar e receber subsídios da Europa desde à quinze anos.

Perante tais dados, somos levados a pensar que os portugueses aplicaram mal os dinheiros da Europa. Houve subsídios para todos os sectores e domínios. Por exemplo, no âmbito da formação, sistematicamente ouvimos dizer aos responsáveis políticos que foram investidos vários milhões de contos em acções de formação profissional e que outros milhões foram canalizados para o sistema de ensino. A verdade, porém, é que mesmo com tantos milhões alegadamente investidos, a atitude profissional dos portugueses parece não ter evoluído muito ao longo dos últimos anos. A produtividade não sobe como seria desejável e a mentalidade do funcionário das «nove às cinco» continua a alastrar em alguns sectores da economia.

Por outro lado, a existência de mais dinheiro levou ao aumento dos hábitos de consumo dos portugueses, o que implicou um aumento das importações. O desequilíbrio da balança comercial atinge, actualmente, números alarmantes. Podemos pois dizer que

hoje o país está mais pobre, porque se criaram hábitos de consumos que tornaram os portugueses cada vez mais dependentes do estrangeiro. E, quando os subsídios europeus acabarem, o país ficará numa situação dificílima de controlar.

Em 31 de Março de 2000 deu-se a assinatura do Quadro Comunitário de Apoio III (QCA III). Assim formalizou-se o apoio comunitário a Portugal para o período 2000-2006, sendo aprovadas as regras e prioridades dos investimentos que serão realizados. Este apoio que ronda os 10.000 milhões de contos será aplicado em quatro grandes eixos definidos pelo governo: 1) elevar o nível de qualificação dos portugueses, promover o emprego e a coesão social; 2) alterar o perfil produtivo em direcção às actividades do futuro; 3) afirmar a valia do território e da posição geoeconómica do país; 4) promover o desenvolvimento sustentável das regiões e a coesão nacional.

Esta será certamente uma ocasião favorável para que o país se possa desenvolver, e fazer com que os portugueses possam vir a aceder às mesmas oportunidades que os cidadãos dos países mais desenvolvidos. Oxalá saibam os portugueses aproveitar tal apoio.

Portugal é uma sociedade de desenvolvimento intermédio ou semiperiférico no contexto europeu. Se algumas características sociais (taxa de crescimento populacional, leis e instituições, algumas práticas de consumo) aproximam-na das sociedades mais desenvolvidas, noutras (infra-estruturas colectivas, políticas culturais, tipo de desenvolvimento industrial, etc.) ela situa-se mais perto das sociedades menos desenvolvidas (Santos, 1996).

No futuro é muito provável que a Europa se desenvolva a três velocidades: países centrais; Espanha; Irlanda, Portugal e Grécia. Uma questão em aberto é saber se Portugal vai consolidar o seu carácter semiperiférico ou se, pelo contrário, vai ser promovido ao centro, como aconteceu com a Itália e está a acontecer com a Espanha. O mais provável é que se mantenha uma sociedade semiperiférica (Santos, 1996).

Outro aspecto a ter em conta é que Portugal pertence à União Europeia, um dos centros económicos e políticos mais importantes do mundo, o que faz os Portugueses assimilar as mentalidades, as ambições, os comportamentos e as expectativas dos cidadãos deste conjunto de países. No entanto, no âmbito das actividades criativas, na capacidade económica, na formação técnica, na competição, na criação de riqueza e na organização, a assimilação é mais lenta e mais dolorosa, devido às fragilidades naturais,

económicas e tecnológicas, científicas e culturais de um país como o nosso (Barreto, 1996).

1.3.1. A educação

No período em análise, teremos que ter como referência o tempo que precede e sucede à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta Lei "constitui o quadro jurídico que consagra a grande maioria das orientações, que, em termos de política sectorial, enformaram as modificações introduzidas no sistema entre 1976 e 1986" (Grilo, 1994: 426).

Até 1986 foram tomadas, no que ao ensino diz respeito, algumas medidas a salientar : a criação do sistema público de educação pré-escolar, a introdução do *numerus clausus* no ensino superior, a aplicação do método de avaliação contínua no ensino secundário, a criação do 12°ano e a unificação de vias até ao fim do 3°ciclo do ensino básico (Carreira, 1996).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembeleia da República em 1986 (Lei 46/86, de 14 de Outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados, pela Lei n°1115/97 de 19 de Setembro), estabeleceu o quadro geral em que se organiza o actual sistema educativo.

Nos termos da referida lei o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar (que se divide em três níveis, os ensinos básico, secundário e superior) e a educação extra-escolar.

Aprovada a Lei de Bases foram publicados alguns textos legais fundamentais, dos quais se destacam:

- o Decreto-Lei n°286/89, de 29 de Agosto, que estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário;

- o Decreto-Lei n°43/89, de 3 de Fevereiro, que cria o regime de autonomia das escolas e o Decreto-lei n°172/91, de 10 de Maio, que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

- a Lei nº108/88, de 24 de Setembro, que estabelece a autonomia das Universidades e a Lei nº54/90, de 5 de Setembro, que define o estatuto e autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico.

As medidas operadas no sector educativo desde 1976 acarretaram grandes mudanças. Apesar de ser notório o decréscimo de alunos que frequentam o 1º e o 2ºciclos (Barreto, 1996), o que se deve, sobretudo, à baixa taxa de natalidade, nos restantes níveis de ensino a tendência é para um aumento da população escolar.

O número de alunos a frequentar o 3ºCiclo e o ensino secundário não parou de aumentar. Assim no 3ºciclo havia, em 1975/76, 233.421 alunos matriculados no ensino público e privado; em 1994/95 o número passou para 410.579. No ensino secundário havia, em 1975/76, 82.870 alunos matriculados no ensino oficial diurno e em 1994/95 288.065 (Barreto & Preto, 1996).

No ensino superior o aumento foi ainda mais acentuado. Assim, em 1975/76, o total de alunos que frequentava o ensino superior rondava os 70.000 enquanto em 1994/95, esse número passou para cerca de 290.000 (Barreto & Preto, 1996). Actualmente cerca de 30% da população do grupo etário com menos de 24 anos frequenta o ensino superior (Carneiro, 1999).

Nos próximos anos irá haver uma diminuição do número de candidatos a cursos da formação inicial no ensino superior devido à baixa da taxa de natalidade. De referir que neste nível de ensino, Portugal é o país da Europa onde é maior o número de mulheres a estudar na Universidade; os Cursos de Ciências Socais e Direito parecem ser os mais procurados pelos nossos jovens.

O número de docentes aumentou também de um modo significativo. Se em 1975/76 eram cerca de 95.000 os docentes no ensino público e privado de todos os níveis de ensino, em 1991/92 passaram a ser 172.000 (Carreira, 1996).

A despesa pública com a educação, em percentagem do produto interno bruto, cresceu significativamente: 3.8% em 1975 para 5.6% em 1995 (Boal,1998) – tornando-se numa das principais rubricas da despesa do estado.

No entanto, apesar de todas as mudanças que permitiram uma maior universalização do sistema de ensino, é provável que o crescimento acelerado se tenha feito com prejuízo de certas exigências técnicas, científicas, culturais e pedagógicas, implicando assim uma perda de qualidade. São, pois, vários os aspectos relacionados

com a qualidade e «saúde» do sector educativo a merecer reflexão e atenção. Passamos a referir alguns.

Um estudo efectuado pela Comissão Europeia em 1999 seleccionou 16 indicadores para avaliar a qualidade dos sistemas de ensino de cada Estado membro da UE e de outros países candidatos à Comunidade (In Margarido, 2000). O estudo indicou que Portugal está mal colocado em metade desses itens: os nossos alunos são os mais mal classificados em Matemática; juntamente com a Bélgica estamos no último lugar no que se refere à ciência; as tecnologias de informação e comunicação estão ausentes do currículo; a taxa de abandono escolar dos jovens de 18/24 anos após o 9ºano (ou até mais cedo) é de 40% a mais alta dos países estudados (26 no total). A taxa de conclusão do 12º ano, 55%, é a mais baixa desse conjunto de países.

O nível geral da nossa formação continua a ser um dos mais baixos da Europa. Assim, e por exemplo, enquanto na Alemanha apenas 18% da população possui estudos de grau igual ou inferior ao 1ºciclo do ensino básico, em Portugal 93% da população é titular de equivalentes graus de estudos (Carreira, 1996).

O grau de eficiência do nosso ensino é preocupante. Efectivamente o nosso país tem taxas médias de reprovação e de repetência três a vinte vezes superiores às das médias europeias (Azevedo,1994a). Por outro lado, os resultados finais alcançados pelos alunos são, em algumas disciplinas, merecedores de muita atenção. Assim, e por exemplo, os alunos do 12ºano que fizeram os exames na época de Setembro de 1999 obtiveram, em média, 5,5 valores em Matemática e 8,5 em Português e História.

Existe falta de apoio educativo aos cidadãos portadores de deficiências. Efectivamente, após uma grande dinamização neste sentido no fim da década de 70, designadamente pelas CERCI´s, o sistema ainda não foi capaz de dar respostas consistentes a estes cidadãos (Crespo, 1999).

Muitas escolas não têm instalações (bibliotecas, laboratórios, salas de aulas, recintos desportivos, recreios cobertos, etc.), em quantidade e em qualidade adequadas às necessidades. Além disso há carências a nível de material e equipamentos diversos (pedagógico, informático, audiovisual, etc.).

As assimetrias regionais mostram que em Portugal nem todos são iguais perante a educação. Assim, e por exemplo, é revelador o facto da taxa bruta de escolarização no

ensino secundário ser de 66% em termos nacionais, tendo a região de Lisboa e Vale do Tejo 87% e a Região Norte 49% (Azevedo, 1994 a).

Também as assimetrias de carácter social se fazem sentir. Os alunos das famílias com mais baixos recursos económicos são os que têm as taxas maiores de reprovação, repetência e abandono escolar. Relativamente a este aspecto, e segundo dados da responsável do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, cerca de 30.000 crianças abandonam todos os anos o sistema sem concluir os nove anos de escolaridade obrigatória (In Expresso, 25/9/99). Uma das principais razões para esse facto prende-se com a pobreza das famílias, sendo necessário que as crianças trabalhem para ajudarem a débil economia familiar.

Na definição das prioridades e modelos formativos, o sistema de ensino e formação parece ignorar a lógica que sustenta o «mandato» económico dos empregadores dos sectores mais dinâmicos e competitivos da economia (Azevedo, 1994b). Portugal, que foi considerado no último relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) como o país da União Europeia mais carenciado em mão-de-obra qualificada, tem o maior número de licenciados desempregados (Mateus & Eiras, 1999). Efectivamente, depois de concluir o curso, se uns conseguem emprego na área de formação para a qual se prepararam, são muitos os que têm que enveredar por outros caminhos ou mesmo ficarem desempregados.

Por outro lado, segundo dados da Direcção Geral do Ensino Superior, entre 1994 e 1998 o número de alunos inscritos em mestrados aumentou cerca de 40% (In Leiria, 2000). Este facto poderá indicar que tende a existir a preocupação de obter uma especialização numa determinada área, como forma de aumentar as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

Para inverter a situação do crescente número de recém-formados sem emprego, há que, e em primeiro lugar, deixar que as instituições do ensino superior deixem de estar de "costas voltadas" para as empresas, para o mercado de emprego. Assim poderá ser possível evitar situações como a que acontece com as universidades portuguesas que colocam no desemprego cerca 11.000 licenciados, provenientes de áreas como Filosofia, Línguas, História, Direito e Ciências Sociais e, apesar disso, não diminuiu o número de vagas. Para pôr cobro a esta situação que se afigura insustentável, talvez seja necessário proceder a alterações curriculares ou apostar em novos segmentos do

mercado de trabalho. Além disso, Marçal Grilo salienta a importância de se apostar numa formação contínua, tentando também atrair os estudantes para as novas tecnologias, pela via do ensino experimental (In Expresso, 18/9/99). Refere ainda que caminhamos durante muitos anos no sentido de criarmos cursos de banda estreita, tendência essa que tem que ser contrariada. Dever-se-ão dar condições de empregabilidade para que os jovens diplomados possam ter uma base sólida, forte e larga, que lhes permita desempenhar várias funções e, até, diversas actividades profissionais diferentes ao longo da vida (Grilo, 1999a). Ainda no entender de Grilo (1999c) não existem demasiados cursos, mas demasiadas especializações, criadas nos últimos 15 anos, sem ter em conta os conceitos mais actuais de empregabilidade. Actualmente os cursos deverão ser de banda larga, de forma a ter em conta esses conceitos. No mesmo sentido Oliveira Martins (1998) afirma que precisamos de mais diplomados pelo ensino superior, com cursos relevantes. Em Portugal menos de 6% da população activa possui um curso superior, o que é muito pouco. Não há, pois, diplomados a mais. Há disfunções que levaram à proliferação, nos últimos anos, de algumas formações pouco relevantes.

Nas últimas décadas verificou-se a transição de uma escola de elites para uma escola de massas. O aumento da população escolar, em quantidade e diversidade, acarretou uma certa degradação do serviço público da educação. A linha central orientadora do sistema de educação e ensino parece ter-se mantido quase inalterada e os paradigmas pedagógicos, didácticos e até sociais e políticos adstritos à escola de uma minoria aplicam-se, grosso modo, à escola de massas (Azevedo, 1994b). Perante o dilema elistismo-massificação entendemos que a escola deverá ter em conta a emergência de um paradigma de sociedade assente na informação, no conhecimento e na redescoberta das prioridades sociais e culturais como alicerces para o desenho de um novo humanismo para o século XXI, actuando de forma a proporcionar seja um elistismo popular seja uma democratização educativa, concebida e levada a cabo sem desumana massificação (Carneiro, 1994).

Cresce a insatisfação juvenil e a sensação de que a irrelevância dos saberes escolares é superior à sua adequação, pertinência e utilidade pessoal e profissional (Azevedo, 1994b).

Os sistemas de educação e de formação são planificados centralmente, uniformemente concebidos, fechados sobre si próprios, o que faz com que sejam muitas

as vezes em que as escolas são olhadas como instituições estranhas às comunidades locais, às outras instituições sociais locais, aos actores locais (Azevedo, 1994b).

Após publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo a formação inicial dos docentes do Ensino Básico e Secundário é feita nas Universidades e nas Escolas Superiores de Educação (ESE´s). Esse esquema foi recentemente revisto pela Lei nº115/97, de 19 de Setembro. Aí está previsto o alargamento às ESE´s da possibilidade de formação dos professores do 3ºciclo do Ensino Básico. Esta medida não gerou consensos, apontando-se de difícil concretização, sendo o maior obstáculo o facto destas instituições terem um corpo docente débil em termos de qualificações, já que apenas 5% dos professores são doutorados (Patrício, 1999c). Em termos de formação contínua salientamos o facto de que recentemente o Ministério da Educação assumiu o encargo de proporcionar Cursos de Complemento de Formação a todos os docentes – desde a educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário – que não tenham o grau de licenciado. A concretização desta medida é dificultada por vários aspectos apontados por Patrício (1999c), dos quais destacamos: tendo em conta que esta promessa abrange cerca de 50.000 docentes, as instituições do Ensino Superior vão precisar de mais de 20 anos para proporcionarem a todos Complementos de Formação. Grandes dificuldades para as Universidades e ESE's cumprirem com qualidade tal tarefa, já que são muitas as atribuições que têm na formação inicial, na profissionalização em serviço, na formação contínua e na investigação.

A educação tem vindo a estar predominantemente dominada pela preocupação de transmitir o património das aquisições acumuladas pela humanidade e por cada cultura de referência. Ou seja, o paradigma prevalecente tem sido o do "ensino conhecido". Ora para que a escola não corra o risco de estar continuadamente fora de tempo tem que considerar que "aprender tem por enfoque o desconhecido". Efectivamente, educar para o desconhecido pode significar a valorização do pólo da inovação, maior consciência do risco como meio de colonização do futuro e a reinvenção da escola como instituição orientada para a criatividade (Carneiro, 1994). Par tal, há que organizar os novos conhecimentos em *curricula* apropriados, produzir os respectivos manuais escolares, reciclar o pesado contingente de professores e reformular os sistemas de avaliação.

Verifica-se a inexistência de uma rede nacional de formação de professores, que assegure uma articulação efectiva entre as diversas instituições formadoras e contribua para uma desejável coerência neste âmbito (Nóvoa, 1991a).

Em termos de ensino superior verificou-se nos últimos anos uma grande explosão do número de estabelecimentos e do número de alunos que os frequentam. Isto, apesar de a frequência de um curso superior implicar gastos mensais na ordem de largas dezenas de contos e a acção social ser deficitária, o que significa muitas dificuldades para alunos oriundos de famílias com parcos recursos económicos.

Por outro lado importa referir que, segundo um estudo da Fundação da Juventude, a taxa de abandono universitária é de 51%, muito acima da média da OCDE, que é de 33,6% (In Expresso, 16/10/99). As razões para tal abandono são várias: desde o desajustamento entre aquilo que o aluno procura e o que recebe, a sua incapacidade para dar resposta às exigências da instituição, até à sensação de que o curso escolhido não corresponde às expectativas e ao apelo do mercado de trabalho (53% dos alunos estudam e trabalham).

Hoje nas capitais de distrito, e mesmo em cidades que não o são, existem pólos do ensino superior. Portugal é um dos países da Europa com melhor oferta nesse nível (Carneiro, 1999). Em 1999 nas instituições do ensino superior público e privado espalhadas pelo país funciona um número de cursos que ronda os 1.480 (In Guia do Estudante, 1999a; 1999b). Ora a expansão não se fez de uma forma adequada já que as instalações, laboratórios e os equipamentos não acompanharam essa explosão de alunos. Também o número de docentes não acompanhou esse ritmo. A relação alunos-docentes é muito baixa: 13,9 em 1991 (Carreira, 1996) e, em 1994, a média geral do rácio aluno/docente situava-se em tornos dos 12.1 no ensino superior público (Boal, 1997).

São vários os desafios que se colocam às instituições do ensino superior. O Prof. Júlio Pedrosa, presidente do Conselho de Reitores, alerta para o perigo das instituições do ensino superior não acompanharem o ritmo da sociedade, que muda a grande velocidade, e não corresponderem, assim, ao que lhes é solicitado não só em termos de parcerias internacionais mas também a nível de recepção de bolseiros (In Martins, 2000). Por outro lado, uma nova ameaça paira sobre essas instituições. É denominado «e-learning» (formação via electrónica) e chega dos Estados Unidos da América. Através deste meio vai ser mais económico tirar cursos de pós-graduação, ou de formação avançada, em algumas universidades americanas via *Internet,* do que frequentar esses cursos de uma forma presencial em universidades portuguesas. Para fazer face a esta situação, as instituições deverão encetar parcerias com empresas

multimédia a fim de produzirem conteúdos de qualidade, apelativos, interactivos e que motivem para a aprendizagem à distância.

Patrício (1999a) coloca em causa a qualidade do ensino superior afirmando que, se por um lado, se permitiu a sua expansão, por outro consentiu-se a sua degradação qualitativa. Entre várias causas responsáveis por esta situação, salientamos: 1) a rápida e pouco controlada expansão deste nível de ensino; 2) a escassez de pessoal docente científica e pedagogicamente qualificado, sobretudo no ensino superior politécnico estatal e em grande parte no ensino superior privado – o País tem menos de 7 mil e a esmagadora maioria está concentrada em três ou quatro instituições, como é o caso do Instituto Superior Técnico que tem praticamente 10% dos doutorados portugueses (Grilo, 1999a). Actualmente o ensino superior universitário estatal atingiu o patamar dos 40% de doutorados e o ensino politécnico os 5% (Patrício, 1999c); 3) a ausência de um sistema que avalie o desempenho dos docentes, quer pela sua instituição quer pelos alunos. A este propósito, o Prof. Jorge Araújo, reitor da Universidade de Évora, afirma que existem docentes que gozam de um sentimento de impunidade, e como tal, têm um conjunto de comportamentos reprováveis, que não existiram se a sua actuação fosse objecto de uma avaliação (In Pedro, 2001a); 4) a debilidade da investigação na generalidade do ensino superior; 5) a burocratização da organização e funcionamento das instituições de ensino superior estatal; 6) a qualidade educativa dos estudantes que ingressam no ensino superior – sobre este aspecto importa referir que só em 1999 é que as instituições do ensino superior se viram na obrigatoriedade de fixar uma nota mínima de candidatura, o que não acontecia antes, havendo muitas instituições, durante vários anos, a admitir nos seus cursos alunos com notas de acesso negativas.

Por tudo isto, entendemos que o sistema de avaliação da qualidade e acompanhamento das instituições do ensino superior (implementado após a publicação da Lei nº38/94, de 21 de Novembro) tem um grande papel a desempenhar para a qualificação e dignificação do ensino superior. Também a Lei 26/2000, de 23 de Agosto, que aprova a organização e ordenamento do ensino superior, vai-se constituir como um instrumento de regulação, tendente a organizar o crescimento desordenado deste nível de ensino, resultante das variações da oferta e da procura, ao longo das últimas décadas.

Entendemos ainda que um factor que poderá contribuir para a qualidade no ensino superior tem a ver com a sua internacionalização. Braga da Cruz afirma que o ensino

superior português está ainda frágil neste âmbito (In Pedro, 2001b). A internacionalização das instituições, a sua valorização e a potenciação da investigação cientifica aí efectuada, deverá ser uma das grandes apostas para o futuro.

A década de 80 não foi fácil para os professores (Nóvoa, 1992b), que tiveram dificuldades de afirmação social. Progressivamente acentuou-se o mal-estar docente, cujas causas essenciais são indicadas por Nóvoa (1991a): exigências demasiadas em relação ao seu desempenho; salários inadequados e baixo estatuto social; falta de reconhecimento e isolamento profissional; declínio da ética docente.

Nos últimos tempos algumas sondagens indicam que a população tem um grande apreço pelos professores e colocam a profissão de professor em primeiro lugar (Grilo, 1999b). Se bem que, nos últimos tempos, os governantes tenham dado alguma atenção à melhoria do estatuto, das condições de vida e de trabalho dos professores, entendemos que muito ainda há que fazer para que os professores tenham um estatuto condigno na sociedade portuguesa.

Neste âmbito há ainda que referir a questão do emprego destes profissionais. São mais de 20 mil os professores licenciados e sem colocação (Contreras, 1999). Mesmo ficando colocados é raro conseguirem horários completos.

Enfim, ao concluir esta análise pelo sector da educação, poderemos dizer que muito se fez nas últimas décadas. No entanto, o que falta fazer é bem mais problemático, já que os meios financeiros vão ter cada vez mais limitações, nomeadamente quando as ajudas comunitárias se extinguirem ou mesmo começarem a decrescer.

O nosso País tem pela frente numerosos desafios. Tendo em conta a emergência de novos paradigmas sociais, económicos e culturais que se vislumbram nas próximas décadas, as políticas educativas e formativas actuais terão de sofrer restruturações, passando a contemplar uma nova série de prioridades. Nesse sentido, uma preocupação parece-nos fundamental: aprender sem idades, com processos flexíveis de aprendizagem à distância e com recurso a linguagens multimédia veiculadas por novas tecnologias de informação e de comunicação, e segundo formas de aprendizagem diversificadas. Também o sistema educativo, depois de aliviado da pressão quantitativa, deverá ficar direccionado para os desafios da qualidade e da diversidade.

1.3.2. O desporto

O desporto tem evoluído de tal forma nos contextos económico, social e cultural que hoje é um dos símbolos mais representativos do século XX (Bento, 1999a). O desporto toca, directa ou indirectamente, sectores tão diferentes como a educação, a imprensa, o audiovisual, as infra-estruturas ou o turismo. Esta diversidade torna aliás difícil a avaliação do impacto do desporto, se bem que, em termos económicos, existam indicadores que afirmam que o desporto representará valores acima dos 2.5% do comércio mundial. A adesão à prática desportiva tem aumentado progressivamente e não encontra comparação com qualquer outra prática social, tirando o trabalho (Bento, 1999a).

O desenvolvimento do desporto moderno em termos mundiais tem passado por várias fases (Seara, 1999). Um primeiro período que vai desde o final da I Guerra Mundial até aos anos 80, e é caracterizado por ser o da era do espectáculo desportivo. Surge neste período a generalização do praticante profissional, a internacionalização e mediatização das competições. Segue-se outro período, pós anos oitenta, caracterizado por ser o da era da dimensão económica do desporto (pondo assim termo à "pureza" dos ideais olímpicos) e da relação privilegiada entre o desporto e as televisões.

Em Portugal, na fase após o 25 de Abril de 1974, os responsáveis pelo desporto em Portugal foram procurar apoios e exemplos a países com ideologias políticas com as quais se identificavam. Nesta fase passou-se de um desporto de algum modo elitista, próprio do Estado Novo, para um desporto de massas, o «desporto para todos». Durante um período tentou-se levar o desporto a todos os recantos; foi mais discutido e praticado nas pequenas aldeias e bairros pobres do que em qualquer momento da sua existência. No entanto, os modelos culturais seguidos em outros países foram importados com demasiada celeridade e sem se ter em conta a especificidade cultural portuguesa, resultando assim alguma rejeição (Rosário, 1996). Porém, há que reconhecer que foi feito um grande esforço para levar as actividades desportivas a todos os locais. A Direcção Geral dos Desportos teve aqui um papel relevante, promovendo colóquios e outras acções de informação em muitas freguesias, para além da difusão massiva de uma vastíssima documentação, grande parte incluída na colecção de cadernos intitulada «Cultura e Desporto». Nessa colecção foram incluídas obras que atestam bem a ideologia política dos responsáveis pelo desporto de então. Alguns exemplos: "O Fenómeno Desportivo e as Relações de Produção"; "Um Repórter na R.D.A."; "O

Desporto na União Soviética"; "Desporto Popular na R.D.A."; "Cuba: um caso exemplar".

Durante os primeiros Governos Constitucionais, os responsáveis pelo Desporto preocuparam-se em definir políticas desportivas que tivessem mais a ver com as seguidas nas democracias de tipo ocidental. O desporto em Portugal, passou pois a ter como referência (ou a não dever desconhecer) um conjunto de Resoluções, Cartas, Declarações e Manifestos de âmbito internacional – Resolução de Oslo, Carta de Atenas, Carta Europeia do Desporto para Todos, Carta Internacional da Educação Física e Desporto da UNESCO, Carta do Jogo da Criança, Manifesto Mundial da Educação Física, etc. Desde então até aos nosso dias, foram muitos os organismos transformados, extintos e/ou criados e muitos os textos legais publicados, sempre sob a batuta dos políticos, sem que os profissionais da Educação Física, salvo honrosas excepções, tenham sido chamados a intervir.

Efectivamente, os textos legais publicados ao longo destes anos espelham ou importantes mudanças ideológicas ou apenas as opiniões dos governantes. São muitas as vezes em que, por alterações políticas de maior vulto, como por exemplo a mudança dos governos, surge a necessidade da criação de um novo organismo para coordenar toda a área desportiva. Como consequência, foram sendo criados ao longo dos anos organismos vários com a missão de efectuar a referida coordenação, acontecendo por vezes colisões e sobreposições com os espaços ocupados por várias instituições já existentes.

A publicação de diversos textos legais e a tomada de diversas medidas sectoriais, que espelhavam as correntes políticas governantes, não introduziram mudanças de relevo no panorama desportivo nacional.

Relevante é a atenção que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) conferiu aos assuntos da Educação Física e Desporto. Este documento consagrou a importância que na nossa sociedade deve ser conferida ao desporto.

Entretanto, a complexidade do fenómeno desportivo, a proliferação de diplomas, a diversidade de medidas políticas e a indefinição de muitos objectivos, levou à criação de uma lei-quadro para o desporto em Portugal. É assim que surge a Lei de Bases do Sistema Desportivo (Lei n.º 1/90, 13 de Janeiro). Esta, para além de ter sido alvo de muita reflexão e consenso político, recolheu elementos contidos nos diplomas franceses,

espanhóis, italianos e em orientações internacionais como as da UNESCO e as do Conselho da Europa.

A sua importância foi e é inquestionável, sendo a sua eficácia e qualidade comprovada depois de aplicada durante os próximos anos. No entanto, embora necessárias, as leis por si só não chegam, devendo ter em atenção aquando da sua conceptualização e regulamentação, a especificidade estrutural e cultural do país, as suas assimetrias e atrofias de desenvolvimento e a necessidade de uma grande mobilização de vontades e competências (Constantino, 1992a).

Sobre a Lei de Bases do Sistema Desportivo importa referir que "é a «magna carta» que encerra os princípios fundamentais e duradoiros do sistema desportivo" (Carneiro, s/d). Porém, se por um lado esta lei deveria ter por finalidade garantir o cumprimento do preceito constitucional que assegura que «todos têm acesso à cultura física e ao desporto», por outro, verifica-se que o referido texto tem somente a preocupação de assumir responsabilidades no âmbito normativo e as que são inerentes ao sistema educativo (Constantino, 1992a). O que significa um certo empobrecimento do papel do Estado face ao desporto (contrário ao que se passa em muitos países da União Europeia). Defende também o princípio de que a actividade desportiva na Escola deverá ser o fulcro do desenvolvimento desportivo. Ora, entendemos, que um verdadeiro desenvolvimento desportivo não deverá depender só de um subsistema, a escola, mas sim do nível de relações e das harmonias que se estabelecem entre todos os sub-sistemas que fazem parte do sistema desportivo.

Nos últimos tempos o panorama desportivo nacional é "um sistema onde impera a confusão, a irracionalidade, a indefinição e a demissão de responsabilidades" (Constantino, 1992a: 15). Também Bento (1998b) levanta uma série de questões, que no nosso entender, põem em causa a política desportiva seguida nos últimos anos. O autor afirma mesmo que "Portugal não tem (e não é de agora!) política desportiva" (2000)

Então poderemos afirmar que o país desportivo pode ser caracterizado pelos seguintes indicadores:

1 - os vários governos não têm assumido o papel dinamizador e coordenador de políticas de desenvolvimento desportivo (Bento, 1989), obrigação que decorre da Constituição que consagra o Desporto como um Direito do cidadão. Efectivamente estamos ainda muito longe de existirem condições que permitam garantir o exercício

desse direito. A administração pública, que nos anos sessenta e setenta controlava toda a actividade desportiva, durante os anos oitenta e noventa alterou a sua actuação, renovando a legislação em vigor e descentralizando as funções de regulação do mercado para os agentes privados (Tenreiro, 1997). Ao alhear-se da intervenção orientadora que lhe pertence, os vários governos têm deixado às autarquias a pesada responsabilidade de intervir nesta área, muito para além daquilo que permitem os meios financeiros de que dispõem (Araújo, 1997). Por outro lado, e ainda segundo o mesmo autor, ao demitir-se da sua tarefa de coordenação entre os vários subsistemas do desporto português, o Estado faz com que as Escolas, os Clubes, as Associações, as Federações, as Ligas Profissionais e mesmo o Comité Olímpico acabem por confundir os próprios limites de acção e se degladiem entre si na conquista de apoios de que carecem, em vez de cooperarem no que deveria ser uma tarefa comum;

2 - na sociedade civil, o associativismo desportivo debate–se com muitas dificuldades e tem demonstrado incapacidade de repensar as suas funções, finalidades e organização à luz dos tempos actuais. Este sector, não obstante muitos dos relevantes serviços prestados ao país, na maioria dos casos é um sector débil, sobrevivendo à custa dos subsídios oficiais. Com a aprovação recente do Mecenato Desportivo (Decreto-Lei nº74/99, de 16 de Março), talvez seja possível ao movimento associativo atenuar essa situação, angariando donativos que possam contribuir para a dinamização da actividade desportiva nacional, regional e local;

3 - o Associativismo Desportivo tem-se preocupado, em demasia, com o rendimento, obedecendo à lógica do espectáculo desportivo e fazendo crescer em seu redor uma teia de interesses, influências e negócios nem sempre muito claros. Ao optar pelo rendimento, favorável aos mais aptos, deixa de fora a grande maioria da população. Mesmo os clubes que se preocupam com os mais aptos veêm dificultada a sua acção devido a limitações financeiras e de instalações;

4 - muitas são as autarquias que têm sido o principal promotor do desenvolvimento desportivo regional. Contudo, existem também formas de actuação de muitas autarquias que nos parecem preocupantes. Entre várias, Constantino (1995) aponta as seguintes ideias que norteiam a política desportiva de muitas autarquias: (1) ausência de planificação e da capacidade de perspectivar o desenvolvimento desportivo local; (2) eleição do associativismo como eixo nuclear do desenvolvimento desportivo local, esquecendo a camada da população que não é absorvida pelo associativismo

desportivo tradicional; (3) prevalecimento da obra física como sinal de interesse pelo desporto; (4) promiscuidade entre os dinheiros públicos e o desporto profissional, essencialmente o futebol; (5) compra de espectáculos desportivos;

5 - ausência da prática desportiva nos diversos locais de trabalho;

6 - um sector de tempo livre assente na iniciativa privada muito preocupada com o lucro, promovendo actividades para aqueles que têm capacidade para pagar, o que origina uma clara segregação económica nas práticas de Educação Física e Desporto (Araújo, 1997);

7 - um parque de instalações desportivas anarquicamente distribuído pelo país, obedecendo a concepções caducas de tipologias e recorrendo a soluções incapazes de ter em conta as necessidades e aspirações das populações;

8 - uma insuficiente reflexão, teorização e debate sobre os problemas desportivos. Com efeito, são muitos os responsáveis que não têm quaisquer perspectivas de desenvolvimento; há muitos dirigentes que têm como principal preocupação alcançar no desporto o que não conseguiram alcançar nas suas ocupações políticas, sociais e profissionais - vantagens, benefícios, prestígio e popularidade;

9 - decréscimo do número de atletas federados a partir de 1984 (Marivoet, 1997);

10 - um sistema de formação de quadros desajustado das necessidades do país e vivendo «academicamente» longe do país concreto, absorvido pelas «guerras» do poder e influências universitárias (Bento, 1989). Por outro lado, se os responsáveis desportivos reconhecem a importância da formação de quadros, os que pensam, estudam e reflectem sobre as questões desportivas são tratados, como uma espécie à parte, muitas vezes marginalizados, sendo apelidados de intelectuais e idealistas.

11 - existem assimetrias entre o litoral e interior, e entre o meio urbano e o meio rural no acesso às actividades desportivas;

12 - um subsistema representado pelo desporto de rendimento, parece sobrepor-se aos demais sub-sistemas do Sistema desportivo nacional, sem que se saiba qual é, de facto, o desporto que se quer para o nosso país e como o alcançar (Araújo, 1997);

Apesar de tudo, desde 1976 até hoje os atletas portugueses têm alcançado muitas medalhas em diversas modalidades quer nos Jogos Olímpicos, quer em Campeonatos do Mundo e da Europa. Gostaríamos de salientar: Carlos Lopes - Medalha de Ouro na

maratona dos Jogos Olímpicos de 1984, Los Angeles; F.C. Porto - Campeão Mundial de Clubes de Futebol, em 1987; Rosa Mota - Medalha de Ouro na Maratona dos Jogos Olímpicos de 1988, Seul; Portugal conquista o Campeonato Mundial de Futebol de sub-19 em 1989 e de sub-20 em 1991; Fernanda Ribeiro - Medalha de Ouro nos 10.000 metros dos Jogos Olímpicos de 1996, Atlanta; Carla Sacramento - Medalha de Ouro nos 1.500metros dos campeonatos do Mundo de Atletismo de 1997; Nuno Delgado e Fernanda Ribeiro, Medalhas de Bronze nos Jogos Olimpícos de 2000, Sidney.

Portugal viu também ser reconhecida a sua capacidade organizativa, ao ser-lhe entregue, nos últimos anos, a organização de uma série de eventos desportivos de nível europeu e mundial. Em termos futuros, entre 2001 e 2004 Portugal é palco de 15 campeonatos internacionais. A destacar: o Campeonato do Mundo de Atletismo de Pista Coberta (2001); o Campeonato do Mundo de Esgrima (2002); a Gymnaestrada (2003); o Campeonato do Mundo de Andebol (2003); o Euro 2004 (Campeonato da Europa de Futebol).

Passando à analise um pouco mais aprofundada do sector do Associativismo Desportivo, poderemos dizer que, no período do Estado Novo, se não fossem os clubes não havia desporto em Portugal, já que o Estado se demitiu da promoção e da prática do Desporto.

Nos últimos tempos, a actividade desportiva acompanhou as grandes mudanças sociais e assim o clube deixou de ser a única via de acesso à prática desportiva. Apesar de o Estado continuar a ter obrigações no acesso dos cidadãos ao desporto, os clubes exercem uma função própria, de reconhecido valor social e de certa forma complementar à função social do Estado; como tal devem ser apoiados. No entanto, é necessário evitar o erro, muitas cometido no nosso País, de se considerar associativismo desportivo apenas os clubes que desenvolvem actividades no âmbito da média e alta competição. Porque frequentemente se parte deste princípio, numerosos clubes que embora não estejam filiados em associações de modalidade ou estando só em algumas actividades, proporcionam actividade desportiva a numerosos cidadãos. Muitas vezes estes clubes não têm o apoio que a sua acção merece. Fica a impressão que os apoios prestados aos clubes não têm critérios ou, se há critérios não têm em conta, muitas vezes, uma correcta política de apoio a todo o associativismo desportivo.

Ultimamente, tem-se falado na necessidade dos clubes adoptarem uma gestão de «tipo empresarial». Para os clubes que têm como objectivo o espectáculo desportivo e que dão apenas resposta a quem tem dinheiro para pagar o desporto que faz, esse modelo parece-nos ter lógica e sentido. Contudo, para os clubes cujo objectivo é criar condições de prática para os seus associados, esse tipo de gestão poderá ser utilizado em certas circunstâncias (pelo volume de verbas, de pessoal, de instalações, etc.), nunca se alterando o sentido social do clube (Constantino, 1992a).

De todo o modo, para que estes clubes continuem a exercer o importante papel que lhes cabe, há que: apoiar todo o associativismo e estabelecer regras e critérios de apoio transparentes; apoiar o dirigente desportivo, assegurando-lhe um estatuto coerente com a atitude benévola e desinteressada com que exerce a sua actividade; esse estatuto deveria contemplar aspectos como a formação contínua e a garantia de contrapartidas de vária ordem, como recompensa pelas horas que dedica ao seu clube. A ausência de tipo de preocupações e recompensas explica, de certa forma, as dificuldades que muitos clubes têm em recrutar dirigentes para os órgãos sociais, nomeadamente para a direcção. Estas dificuldades existem, sobretudo, em clubes desportivos que não merecem qualquer atenção, nem do poder (público e privado), nem dos órgãos de comunicação social.

O Associativismo Desportivo em Portugal apresenta uma situação difícil quando procuramos estudar e conhecer os seus elementos estruturantes (clubes, dirigentes, sócios, técnicos e praticantes), a sua caracterização e sua participação em actividades. Isto porque são escassos os estudos que existem sobre esta matéria.

Apesar de se ignorar o número exacto de clubes, estão referenciados, actualmente em Portugal, cerca de 9.500 clubes (Lynce, 1998), o que fica muito aquém do nível de associativismo da maior parte dos países Europa. A Grã-Bretanha, por exemplo, possui cerca de 150.000 clubes, embora a população seja muito maior do que a do nosso país.

Na década de noventa viveu-se uma crise do associativismo de clubes que, em algumas regiões do interior, atingem quebras que rondam os 50%. Segundo Lynce (1998), são vários os factores que têm contribuído para tal crise: (1) o baixo grau de prática associativa em Portugal; (2) a incapacidade de adaptação dos clubes e dos dirigentes aos novos tempos; (3) a dissociação dos clubes da sociedade; (4) a excessiva dependência dos subsídios públicos; (5) os excessivos gastos na gestão e administração,

em detrimento da melhoria da prática física dos associados; (6) a construção de infra-estruturas desadequadas às necessidades sociais dos clubes, com aumentos incomportáveis de custos.

São muitos os clubes que terão grandes dificuldades em sobrevir. Isto porque cada vez mais são necessárias qualidades, que neste momento não abundam, tais como inovação, criatividade, abertura, flexibilidade, cooperação, imaginação, dinamismo. Desta forma será possível demonstrar uma nova forma de estar e tornar atraentes os serviços prestados e os produtos oferecidos.

Sobre os dirigentes associativos importa dizer que não se sabe ao certo quantos são, apenas que o seu número atinge várias dezenas de milhar. (Melo de Carvalho, 1997). Ao pretender-se caracterizar o quadro dirigente de algumas colectividades desportivas, ressaltam as seguintes ideias (Homem, 1998a): o perfil do dirigente desportivo é o indivíduo do sexo masculino com um baixo nível de escolaridade; a gestão é amadora e tradicional; os clubes assumem cada vez mais uma lógica competitiva em detrimento da lógica social.

Quando pretendemos estudar a ligação clube/sócios, encontramos situações em que é acentuada a ausência do sócio na participação de actividades e na vida do clube (Homem, 1998b). Perante tal situação há que colocar diversas questões: a adequação dos estatutos aos sócios; a oferta de actividades viradas essencialmente para a competição; a actuação dos dirigentes que optam pela via do rendimento como forma de promoção pessoal e social.

Relativamente aos resultados alcançados nos Jogos Olímpicos verifica-se que desde 1976 até 2000, os portugueses conquistaram 10 medalhas - um número superior às 7 medalhas alcançadas nas 6 edições anteriores dos Jogos Olímpicos em que houve portugueses medalhados (1924,1928,1936,1848,1952 e 1960). Aos Jogos Olímpicos de 1996 (Atlanta) Portugal levou 108 atletas, uma das maiores presenças numa edição dos referidos Jogos.

No entanto, se por um lado a presença de um grande número de atletas nos Jogos Olímpicos poderá ser um indicador da evolução do desporto em Portugal, por outro lado há que ter alguma prudência nesse tipo de análise já que há situações que nos colocam algumas dúvidas. Veja-se, por exemplo, o caso da presença de Portugal no Jogos Olímpicos de Barcelona 92, onde estiveram 99 atletas. No final, verificou-se que dos

Países da Comunidade Europeia só Portugal e o Luxemburgo não conseguiram obter qualquer medalha. Analisando o caso concreto do Atletismo, verifica-se que no sector masculino, nos 19 resultados, houve 4 desistências, 2 desclassificações e somente 3 atletas (15,78%) confirmaram os mínimos olímpicos. No sector feminino, dos 15 resultados, houve 3 desistências, 1 desclassificação e somente 5 atletas (33,33%) confirmaram os mínimos olímpicos (Marreiros, 1992).

Ao concluirmos esta reflexão sobre o associativismo desportivo, há que dizer que o sector da alta competição e do desporto federado tem vindo a aumentar. Os resultados obtidos nas competições internacionais, têm melhorado. No entanto, a participação desportiva da população portuguesa, que há dez anos era de 27%, não apresentou crescimento (Marivoet & Malveiro, 1999).

No que diz respeito à actividade desportiva no âmbito do lazer, verifica-se, nas últimas décadas, o aumento dos tempos livres das populações. Neste contexto, registou-se uma crescente importância dada às actividades físicas/desportivas, como forma de ocupação desse tempo livre. O desporto tem vindo a ganhar cada vez mais uma importância ímpar, tendo surgido como espaço de satisfação de novas necessidades sociais (Marivoet, 1998a).

Na opinião de Giddens (1995), o mundo em que vivemos insere-se na "modernidade tardia". Para o autor estamos ainda a viver as consequências da modernidade, imperando os seus valores, mas de uma forma mais radicalizada.

Autores como Touraine (1994) e Medina (1993) defendem, no entanto, que nas últimas décadas se assiste a uma crise da "modernidade". A crise de valores da "modernidade" tem a ver com a perda de confiança na razão, com a negação dos fundamentos ontológicos e com a incredibilidade da grande história que serviu de suporte a projectos sociais, políticos e económico (Medina, 1993). Os valores diversificam-se, a moral relativiza-se, os contrastes socais agravam-se, os sistemas de protecção social são cada vez mais débeis, apesar da evolução da ciência e da tecnologia. Assiste-se a uma valorização do relativismo e do subjectivismo.

Por tudo isso a crise da "modernidade" conduziu ao fim da sociedade industrial e ao estabelecimento de um nova era: a pós-modernidade.

Para Medina (1993) os valores que surgem na "pós-modernidade" partem de três núcleos fundamentais: 1) relativismo (ser, razão, valor); 2) presente (momentâneo, quotidiano); 3) esteticismo (individualismo, hedonismo/narcisismo). Lipovesky (1994) aponta expressões como, pluralismo, sedução, consumo e qualidade de vida. Para este autor assiste-se à desvalorização da ideia de abnegação, à morte da cultura do dever, surgindo a satisfação dos desejos imediatos, a paixão do ego, a felicidade intimista e materialista. Os direitos do homem, o direito ao prazer, o direito à livre satisfação dos direitos privados são cada vez mais fundamentais. Criam-se novos imperativos como a juventude, a saúde, a elegância, o lazer. O individualismo hedonista e narcisista são características indiscutíveis na sociedade pós-moderna (Gervilla, 1993).

A sociedade actual é caracterizada pelas suas rápidas e constantes mudanças, o que implica também uma mudança de valores. Há uma clara revalorização do conhecimento narrativo, face ao paradigma iluminista do conhecimento racional lógico-matemático e um claro retorno à valorização da qualidade, recusando o império absoluto da quantidade (Patrício, 1991).

Os valores de outrora defendiam o trabalho, o esforço, a poupança, a segurança, a verdade absoluta, a certeza e a ética. Actualmente os valores são outros. Surge uma pluralidade de valores e de verdades. Cultiva-se cada vez mais o efémero, o individual, o risco, o prazer, o bem estar, a estética e o lazer.

O corpo assume nesta sociedade uma importância renovada, pretendendo-se a eterna juventude (Lipovesky,1994). Estamos perante um fenómeno que Garcia (1998) chama "regresso do corpo". Cada vez mais o corpo é moldado à vontade do seu "dono", assumindo aquele o papel de "narrativa do eu", ou uma função narrativa de auto-identidade (Giddens, 1994). É uma sociedade materialista e hedonista que procura o bem estar individual. De uma sociedade de trabalho caminhamos agora para uma sociedade de trabalho, de cultura e de lazer (Bento, 1990), onde se procura a qualidade de vida e a realização pessoal. Uma sociedade marcada pelo culto do paradigma da juventude, da beleza e da saúde (Garcia, 1999a), o qual passa a orientar as actividades diárias das pessoas.

Estas novas ideias têm vindo a criar novos desafios no âmbito das práticas físicas. Assim, colocam-se novos desafios às organizações que promovem a prática física, especialmente às que se destinam à ocupação dos tempos livres. Exige-se-lhes maior

criatividade e imaginação na oferta de que dispõem, de modo a satisfazer os desejos e necessidades dos vários sectores da população, tendo sempre como referência o corte da rotina quotidiana, a procura do novo, do desconhecido, da aventura e da evasão.

Efectivamente, o desporto moderno, assentando no triplo paradigma da revolução industrial - organização, rendimento e triunfo - pode ser caracterizado por uma aposta no alto rendimento, na procura constante do recorde. Enfim, um desporto inspirado no esforço, na moral, no dever, onde o prazer não é um aspecto fundamental. Actualmente assistimos a uma clara mudança passando-se para um desporto onde o prazer da actividade se sobrepõe à obediência doutros tempos. Mas, como o exercício físico é desgastante, aparecem cada vez mais propostas para a construção corporal sem esforço, sem actividade física e sem sacrifícios. Assim surge uma nova hierarquia axiológica do nosso tempo: a valorização do não-esforço em detrimento do próprio esforço (Garcia, 1999a).

A partir dos anos sessenta, surgiram em muitos países europeus políticas desportivas que visaram a democratização do acesso à pratica desportiva, investindo a vários níveis, desde a construção de uma variada rede de infra-estruturas, passando por campanhas de sensibilização sobre os benefícios para a saúde de uma prática física regular até à criação de condições para que a escola transmitisse estes valores. Em Portugal, somente duas décadas depois é que se começou a falar na democratização do acesso ao desporto e o País não viveu num desafogo financeiro que permitisse efectuar os grandes investimentos públicos no acesso generalizado à prática desportiva que outros países da Europa fizeram. Por tudo isso a realidade desportiva portuguesa, quer quanto aos hábitos desportivos da população em geral, quer quanto à oferta disponível, encontra-se aquém da dos restantes países da União Europeia.

É verdade que se tem feito apelo à prática da actividade física como forma de criar estilos de vida saudáveis. No entanto, a importância do espectáculo desportivo tem tido como consequência negativa a modelação de formas desportivas alienantes de ocupação dos tempos livres (Constantino, 1992a). A crescente importância económica do «mercado dos lazeres» teve como consequência negativa a criação de um produto cujo acesso só está disponível para reduzidos sectores da população: os que têm capacidade financeira para os adquirir. Da primeira consequência, tem resultado o desprezo por tudo aquilo que o desporto tem de bom (a ética, as componentes higiénicas, recreativas e de desenvolvimento, etc.). Da segunda, origina-se uma

ausência de democratização no acesso social à prática desportiva. Neste domínio, a desresponsabilização do Estado tem sido total, deixando à iniciativa privada a promoção e oferta de actividades na ocupação do tempo livre do cidadão (Constantino, 1992a).

As políticas desportivas públicas não têm favorecido uma estruturação face às diferentes disposições da procura desportiva. Os hábitos desportivos dos portugueses apresentam-se muito baixos quando comparados com os restantes países da União Europeia, verificando, num estudo efectuado na época desportiva 1986/87, que são os homens, os jovens e os indivíduos de grupos sociais com níveis de capital económico e cultural mais elevados, e os habitantes de zonas urbanas os que praticam, proporcionalmente, mais desporto (Marivoet, 1998a). Neste estudo verificou-se que somente 27% da população portuguesa (18% nas mulheres e 37% nos homens) pratica desporto, e fá-lo da seguinte forma: 3% pratica desporto de competição; 24% desenvolve desporto no âmbito do lazer, sendo apenas 13% os que fazem desporto de uma forma organizada; 19% desenvolve a actividade de uma forma regular; 16% encontra-se inserida em instituições enquanto os restantes, 11%, exercem a sua actividade de uma forma não organizada.

Mas existem mais estudos que confirmam a reduzida participação dos portugueses na actividade desportiva. Assim, analisando o Inquérito Nacional de Saúde 1995/96, verifica-se também que somente 9.4% da população inquirida de 15 ou mais anos, faz exercício físico regular (Giraldes, 1998). Um estudo (Graça & Vaz de Almeida, 1998) que teve como objectivo avaliar as atitudes e comportamentos dos cidadãos da União Europeia face à actividade física, permitiu concluir que Portugal ocupa uma posição na retaguarda dos países europeus, sendo reduzido o número de pessoas envolvidas na prática física. Enquanto em Portugal 60% da população não participa em qualquer actividade, na população da U.E, em termos médios, isso acontece somente com 31%. Nos não praticantes predominam as mulheres, os mais idosos, os com menor nível de escolaridade e que vivem mais afastados dos grandes centros urbanos - Lisboa e Porto.

Verificamos pois que uma grande parcela da população portuguesa manifesta um total desinteresse pela prática desportiva, devendo-se esse facto, essencialmente, a uma questão de ordem cultural. A deficiente promoção, organização e estruturação do desporto no contexto do lazer verificada na sociedade portuguesa tem dificultado a aquisição de hábitos desportivos alicerçados nos novos valores de uma prática desportiva generalizada.

Nos últimos tempos tem surgido um conjunto de actividades denominadas "desportos radicais" que atraem cada vez mais não só os jovens mas também outros sectores da população. Estes parecem associar-se aos valores emergentes de uma sociedade pós-moderna", onde se deseja participar em práticas desportivas que produzam um elevado bem estar pessoal, valorizando-se o prazer da prática, o aspecto lúdico, o convívio e o prazer de estar junto da natureza (Almeida, 1998). No mesmo sentido, Neto (1995) afirma que as motivações para o desporto das novas gerações têm em conta as seguintes referências: práticas que valorizem o confronto com espaço natural; atracção por actividades em que exista imprevisibilidade no meio; práticas de actividades em que o risco e a aventura estejam presentes; liberdade de escolha das actividades de acordo com o tempo e as próprias regras de acção; desenvolvimento de uma cultura de convívio e solidariedade.

No que concerne ao desporto para deficientes, importa referir que comparativamente aos não deficientes a taxa de deficientes que praticam desporto ainda é muito baixa, apesar de haver em Portugal cerca de um milhão de deficientes. Segundo Carvalho (1998) as razões para tal facto são várias: (1) falta significativa de informação, aconselhamento e encaminhamento para a prática desportiva, por parte das pessoas que contactam de mais de perto com os deficientes; (2) as entidades com responsabilidades em matéria de informação (ex.: órgãos de comunicação social), formação (ex.: instituições formadoras), fomento e apoio ao desporto (ex.: autarquias e clubes) têm desprezado este sector da população. De qualquer forma há que referir que nos Jogos Paralímpicos de Atlanta 96, os nossos deficientes conseguiram 14 medalhas.

Relativamente ao desporto para os idosos, verificamos que responsáveis políticos e desportivos não lhe têm dedicado a atenção devida. No futuro, este tipo de população deverá ser uma preocupação desses responsáveis, uma obrigação das instituições de formação e um dos destinatários privilegiados dos esforços científicos e pedagógicos (Bento, 1999 b).

Por último, ao terminarmos a análise do desporto no âmbito do lazer e tempos livres, importa referir que nos últimos anos se tem verificado um crescimento do número de ginásios, embora esse aumento não tenha sido alvo de controlo em termos de qualidade dos serviços que prestam (Januário e Matos, 1996). Assim, e à semelhança do que se passa noutros países da Europa, é necessária a criação de um Certificado de Qualidade para este tipo de instalações (Sacavém & Casinhas, 1998) que avalie as

instalações, os equipamentos e a competência e formação profissional dos recursos humanos, de forma a que estas instituições possam prestar, efectivamente, um serviço de qualidade.

O sector da formação de quadros, será sempre um factor importante para o desenvolvimento desportivo. Quando falamos na formação de quadros não falamos somente do técnico desportivo, mas também dos outros agentes desportivos: praticantes, árbitros e juizes, dirigentes, administradores, médicos, massagistas, etc. Efectivamente em termos de formação de quadros têm-se verificado enormes carências, sendo urgente a exigência da formação como condição essencial no desempenho de funções técnicas, de direcção, de orientação, de condução e de organização da actividade desportiva (Bento, 1989; Constantino, 1992a).

Por outro lado importa referir que em Portugal se registou uma ausência de conhecimento durante muito tempo. Hoje poderemos dizer que a Educação Física e o Desporto são cada vez mais objecto de conhecimento, mas são áreas onde este não se aplica ou aplica muito pouco, verificando-se que alguns sectores do desporto demonstram uma grande aversão à formação e à ciência (Bento, 1989). "O desporto continua a ser um campo onde a formação específica é vista como intrusa e supérflua, merecedora de combate e rejeição" (Bento, 1998c).

A ausência de formação verifica-se a vários níveis. Assim, ela é bem visível em diversos titulares de cargos públicos e órgãos centrais do desporto (Bento, 1997a). Também grande parte dos membros dos organismos dirigentes (C.O.P., Federações, Ligas Profissionais, Associações, Clubes) são pessoas ligadas a áreas tradicionalmente avessas à inovação e é notória a ausência de uma formação adequada (Bento, 1998c).

A nível dos treinadores, verifica-se frequentemente que as pessoas que estão a dirigir as diferentes modalidades desportivas, são, em maioria, "ex-praticantes sem habilitações". A confirmar este facto veja-se o estudo efectuado pela Câmara Municipal do Porto (Dias, 1998).

Comparando a formação dos treinadores nas diversas modalidades, verifica-se que os treinadores de futebol têm um baixo nível de preparação profissional (Bento, 1998d). Os treinadores de futebol português, salvo raras excepções, não estão à altura da missão, porque não possuem um índice de escolaridade, geral ou específica, que possa demonstrar uma formação credível (Bento, 1998e).

No âmbito da formação dos árbitros e juizes há aspectos que merecem reflexão já que se verificou, recentemente, que existe uma enorme heterogeneidade de modelos de formação e de organização nas várias federações desportivas existentes em Portugal (C.E.F.D., 1999).

Centrando de seguida a nossa atenção no sector das instalações desportivas, é reconhecido que a questão dos equipamentos para a prática desportiva é um aspecto essencial em qualquer política nesse sector.

Qualquer política de programação de equipamentos desportivos implica a prévia identificação das necessidades, expressas pelos vários grupos e camadas sociais, dos seus hábitos desportivos, das expectativas e aspirações, dos obstáculos que enfrentam no acesso à prática e o tipo de regime de gestão que se pretende implementar (Constantino, 1992a). Este tipo de preocupações nem sempre existem e verifica-se com frequência que os dirigentes políticos, nomeadamente os autárquicos, têm tratado este aspecto com ausência de rigor, de conhecimento e de competência.

Em meados da década de 60 utilizava-se como método de planeamento de equipamentos desportivos o critério dos «standards» - $4m^2$/habitante. Hoje reconhece-se a insuficiência deste método, já que não tem em consideração factores de ordem local indispensáveis à correcta programação de equipamentos desportivos, designadamente à definição das tipologias dos equipamentos (Constantino, 1992a).

São escassos os estudos que se têm preocupado com as instalações desportivas no nosso País. Um estudo efectuado pelo Centro de Estudos e Formação Desportiva procurou efectuar um levantamento nacional das instalações desportivas em Portugal Continental, em 1997 (CEFD,1998). Utilizando como índice de referência internacional o valor de $4,0m^2$ de instalações desportiva por habitante, o estudo verificou que a média nacional é de $2,28m^2$ por habitante, o que demonstra que é ainda grande a carência de instalações desportivas no nosso país.

Importa, no entanto, reconhecer que existem modalidades que já estão suficientemente equipadas e que existem países com um desenvolvimento desportivo superior ao nosso que dispõem de um parque desportivo inferior (Constantino, 1992b).

Ao finalizarmos esta reflexão temos que reconhecer que sobre o desenvolvimento desportivo muito se tem feito nas últimas décadas. No entanto, no nosso entender, este sector tem sido influenciado por dois grandes equívocos:

1º - para o desenvolvimento desportivo a solução apontada tem sido mais apoios a nível das estruturas humanas (mais profissionalismo dos quadros administrativos, mais apoios para os seniores, mais técnicos, etc.), das instalações desportivas (mais e mais instalações modernas com equipamentos sofisticados) e dos quadros competitivos (mais participação em quadros competitivos internacionais, etc.). No entanto, este tipo de soluções de riqueza só são possíveis em países ricos. Sabemos que os recursos, em Portugal, são insuficientes, mesmo para manter o que existe. "Continuamos de facto a agir para mostrar sinais exteriores de riqueza, que não temos, quando se necessita, com urgência, de riqueza de soluções que nos conduzam a um efectivo desenvolvimento e firme progresso" (Lima, 1989). A ideia, defendida por muitos políticos e dirigentes, de que basta gastar mais dinheiro com o desporto para que este se modernize, é pura ilusão (Constantino, 1992b). Entendemos que com imaginação, inovação, criatividade, capacidade de adaptação, união de esforços, estudo, reflexão e debate é possível encontrar essa riqueza de soluções que tenham em conta não só alguns mas todos os portugueses, contribuindo assim, para um verdadeiro desenvolvimento desportivo;

2º - nos últimos tempos tem-se falado muito sobre a evolução do nosso desporto. No entanto, para análise dessa evolução tem-se centrado a atenção somente em indicadores de ordem quantitativa (aumento dos atletas, dos clubes, dos técnicos, das instalações, etc.), esquecendo-se "a característica fundamental de qualquer processo de desenvolvimento – a transformação qualitativa dos factores de desenvolvimento" (Lima, 1989). Efectivamente temos visto crescimento: crescem os subsídios estatais, os encargos, as competições, os conflitos (nomeadamente no futebol), os praticantes (em alguns casos), as dificuldades em termos de uma gestão desportiva correcta, etc. Apesar disso, são vários os indicadores qualitativos (melhoria do nível técnico, da capacidade atlética, da formação de todos os agentes desportivos, etc.) que evidenciam que ainda não se operou uma transformação efectiva no sistema desportivo português. O que significa que muito há ainda a fazer.

1.3.3. A Educação Física e Desporto

Em Portugal, com a revolução de 25 de Abril de 1974, os profissionais de Educação Física tiveram finalmente a oportunidade de alcançar o "grau de cidadania" a que tinham direito e, ao mesmo tempo, de afirmar a importância da sua área. O passo mais significativo foi dado com a criação dos ISEF's e a integração destes na Universidade (Decreto-lei 675/75, de 3 de Dezembro).

Com a publicação deste diploma dois grandes objectivos foram alcançados: a valorização da formação dos docentes e das suas carreiras profissionais. Também as distorções originadas pela criação das Escolas de Instrutores de Educação Física se esbateram de alguma forma, já que aos ISEF's passava a ser confiada a formação de bacharéis e de licenciados.

Graças aos esforços desenvolvidos e à qualidade da sua acção, os ISEF's deram passos seguros na sua afirmação não só no contexto cultural, educativo e desportivo do País mas também no tão difícil e fechado meio universitário.

Efectivamente se não seria de esperar que em pouco tempo resolvessem a carência de licenciados em Educação Física, já a expectativa de avanço no sentido de uma plena e qualificada implantação no seio das respectivas universidades foi plenamente conseguida.

Assim, depois da integração na Universidade, o ISEF de Lisboa, por Despacho Normativo do Ministro da Educação de 18 de Agosto de 1989, transformava-se em Faculdade de Motricidade Humana. Também o ISEF do Porto, integrado na Universidade desde 1975, passou, com a publicação do Despacho Normativo nº73/89, de 4 de Agosto, a designar-se Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Ambas as instituições lograram assim alcançar um grande objectivo: a credibilidade e o respeito no meio universitário e na comunidade científica em geral.

Ao longos dos anos estas Faculdades têm feito formação aos níveis de licenciatura, mestrado e doutoramento. Aqui obtiveram este grau académico profissionais portugueses e de outros países, nomeadamente dos de expressão oficial portuguesa. Em finais de 1999, era superior a 110 o número de profissionais portugueses doutorados. Este número é bem esclarecedor sobre a maturação académica que esta área vem conquistando ao longo das últimas décadas.

Estas instituições têm desenvolvido cooperação nos domínios da formação, investigação e intercâmbio de docentes, de estudantes e de documentação, com instituições de ensino superior de vários pontos do mundo. Isto para além da cooperação com outro tipo de instituições, nomeadamente desportivas e autárquicas.

Ao longo destes anos foram desenvolvidas todo um conjunto de acções que se traduziram em medidas legislativas no âmbito da formação e da gestão dos seus órgãos. As referidas medidas revelam uma maior abertura dos governantes a quem tem estado confiada a formação dos professores de Educação Física e ao mesmo tempo demonstram a tenacidade que os dirigentes destas instituições puseram na valorização dos cursos nelas ministrados.

Foram, assim, criadas condições para que estas instituições desenvolvessem uma acção cultural decisiva que, para além de elevar a formação dos futuros profissionais, divulgou conceitos que corriam o risco de nascer e definhar em estritos círculos fechados. De entre muitos exemplos podem apontar-se uma ampla edição de livros e revistas, a participação em reuniões nacionais e internacionais, algumas das quais organizadas pelas próprias instituições, como sucedeu em 1987, ano em que o ISEF de Lisboa promoveu a Conferência Mundial de Motricidade Humana, e em 1999, quando a FCDEF do Porto organizou o 1ºCongresso Internacional de Ciências do Desporto.

Nas últimas décadas, os sucessivos governos tentaram, através da actualização de conceitos, da publicação de diplomas legais, da valorização dos agentes de ensino e de restruturações no sector, contribuir para a evolução da Educação Física no nosso país.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) é dada grande atenção às questões da Educação Física e do Desporto Escolar. Assim, por exemplo, para o ensino básico, esta lei estabelece como um dos objectivos, proporcionar o desenvolvimento físico e motor, como parte integrante da formação geral do aluno e um meio de potenciar outros domínios do conhecimento. As escolas deverão, pois, possuir espaços específicos abertos e cobertos para a prática da educação física e das actividades desportivas, cabendo-lhes providenciar para que se organizem Clubes de Desporto Escolar, integrados no programa de actividades de acompanhamento curricular (Boal, 1997).

Na década de oitenta existiam situações que demonstravam que havia muito a fazer e isso era reconhecido pelos governantes. Assim, no Despacho nº157/ME/88, de

19 de Setembro, onde se institui a criação de um grupo de trabalho para a Educação Física e Desporto Escolar, refere-se a determinada altura: "A situação a que se chegou, com cerca de 40 por cento das escolas sem pavilhões e mais de 200 sem disporem sequer de espaços desportivos descobertos, além de enormes carências ao nível dos balneários, identifica uma situação cujo arrastamento não pode tolerar-se". Esta situação é o resultado de uma série de factores, dos quais não se pode alhear um célebre despacho do Secretário de Estado das Obras Públicas de 1981, que definia que as instalações destinadas à Educação Física nas escolas a construir não eram prioritárias, e cuja construção foi sucessivamente adiada (Melo de Carvalho, 1984). Tal facto implicou que durante muitos anos a situação em que se encontravam as escolas dos Ensinos Básico e Secundário, no domínio das instalações e equipamentos destinados à Educação Física, fosse de progressiva degradação. Há dados que indicam que ainda existem dezenas de escolas que não possuem qualquer instalação coberta (Monteiro, 1996). Este indicador traduz bem a desvalorização que a Educação Física tem tido no discurso político.

No âmbito da reforma do Sistema Educativo ficou consignado que a Educação Física fazia parte de todos os planos curriculares, do 1° ao 12° ano de escolaridade. Todos os programas foram alterados. Uma vez aprovados (Julho de 1991) e após um período experimental, desde o ano lectivo de 1991-92 que foram sucessivamente implementados.

De acordo com as Leis de Bases do Sistema Educativo e Desportivo, o Desporto Escolar passou a ser considerado como uma actividade educativa de complemento curricular, proporcionada pela Escola e de participação voluntária dos alunos.

O Desporto Escolar tem feito nas últimas décadas um percurso algo sinuoso, devido, essencialmente, à falta de vontade política e de visão estratégica ácerca da construção do futuro. Nos últimos anos têm-se dados passos importantes na concretização de um modelo estável e consistente do Desporto Escolar, o qual, tem sido alvo de uma série de medidas legislativas, de tomadas de posições políticas e de estudos diversos.

Apesar disso o Desporto Escolar ainda vive com algumas dificuldades. Assim, a década de noventa não permitiu, ainda, resolver de forma significativa a problemática das instalações/equipamentos das nossas escolas. O ritmo de crescimento observado

processou-se, ainda, aquém das reais necessidades de prática desportiva por parte da população escolar - cerca de 67 000 alunos praticantes regulares no ano lectivo de 1994/95 e cerca de 96 200 no ano lectivo de 1997/98 (Pina, 1998).

Com a publicação do Decreto-Lei nº258/97, de 30 de Setembro, é actualizado o regime da distribuição dos resultados da exploração do Totoloto, o permite, pela primeira vez, um financiamento do Desporto Escolar regular e autónomo em relação à administração pública desportiva. Esta fonte de financiamento parece-nos fundamental para eliminar uma das razões fundamentais que justificou o atraso no desenvolvimento deste sector.

Sendo assim, entendemos que o Desporto Escolar nos últimos anos vem dispondo de um quadro de intervenção e de um conjunto de condições que lhe permite alcançar resultados cada vez mais positivos, tudo dependendo, no entanto, do empenho e da qualidade dos professores e das escolas que o enquadram.

Actualmente, e em termos mundiais, há uma consciência generalizada da existência de uma crise de identidade do profissional de Educação Física (Andrews, 1993; Crum, 1993; Sobral, 1993b).

No âmbito da Educação Física e no panorama mundial das tendências do nosso século, Dufour (1992) afirma que se podem referir 6 orientações fundamentais: "la méthode naturelle; la tendance physio-morphologique; la tendance musico-esthétique; la tendance psycho-motrice; la tendance pédagogique; la tendance sportive".

A análise destas tendências é essencial para a compreensão da crise que a Educação Física atravessa em termos internacionais. Na opinião de Sobral (1992a) essa crise é visível a vários níveis: (1) de identidade, porque devido a questões epistemológicas, gerou-se uma situação de má consciência e autofagia, onde já poucos reconhecem as fronteiras da profissão e, dentro, delas, dificilmente se reconhecem a si próprios; (2) de objectivos, pelas hesitações teóricas e metodológicas que as questões epistemológicas vieram introduzir; (3) de impacto social, porque a comunidade e os poderes deixaram de ver no professor de Educação Física o condutor indispensável das actividades físicas, remetendo a outros, sem qualificação idónea, essa tarefa.

Relativamente ao nosso país não é muito difícil encontrar os principais responsáveis por tal situação. Sobral (1992a) aponta dois: (1) as universidades, donde

foram desferidos os primeiros golpes contra a Educação Física; em nome do reforço dos seus fundamentos acabaram por perder-lhe o rasto, primeiro, para depois a depreciarem como «matéria de aplicação», ao mesmo tempo que se viraram para o desporto de rendimento - sobre este aspecto entendemos referir que a Universidade do Porto sempre deu muita importância, nos seus planos de estudos, às "questões" e "matérias" relacionadas com a Escola. (2) os professores de Educação Física, que enquanto grupo profissional, têm demonstrado a letargia perante a coexistência de um variado leque de modelos de formação diferenciados e contraditórios; silêncio perante a proliferação de cursos de qualidade muito duvidosa; passividade perante a ausência de programas de formação permanente de qualidade; crónica subalternidade na definição das condições em que se deve exercer o ensino; etc.

Em termos de produção do conhecimento da área, actualmente em Portugal podemos encontrar duas grandes perspectivas ou correntes. Por um lado existe uma interpretação mais específica que limita o objecto de estudo da área apenas ao desporto. Por outro lado, existe uma abordagem considerada mais geral, onde a actividade física ou as manifestações da cultura física constituem o objecto de estudo (Nascimento, 1998).

Na primeira corrente, o campo disciplinar que aborda o desporto sob diferentes perspectivas é denominado Ciências do Desporto (Bento, 1994; Bento, 1995; Bento, 1999c; Sobral, 1993a) ou somente Ciência do Desporto (Amadio, 1993; Gaya, 1994; Marques, 1990). O campo de estudo disciplinar da actividade física e do movimento humano ou motricidade humana é denominado Ciência do Movimento (Arnold, 1994; Renson, 1990) ou Ciência da Motricidade Humana (Sérgio, 1987).

Poderemos, pois, dizer que, nos últimos anos, a área de Educação Física e Desporto pode ser caracterizada como um aglomerado cumulativo de várias ciências ou disciplinas, onde se tem estabelecido um entrelaçamento dialéctico de especialização e de integração (Bento, 1994).

A investigação sobre as actividades físicas, a Educação Física e o Desporto ainda não conseguiu conquistar o reconhecimento como área interdisciplinar específica no campo das ciências. "Infelizmente, o reconhecimento das Ciências do Desporto é, em Portugal, ainda escasso e os recursos financeiros são diminutos, ou nulos, e difíceis de obter. É bem exemplo desta situação, a não inclusão das Ciências do Desporto como

área científica pela Fundação de Ciência e Tecnologia" (Soares, 2001:30). Este aspecto é revelador de uma certa fragilidade do estatuto social e académico desta área profissional.

Durante muitos anos o profissional de Educação Física exerceu a sua actividade no ensino. Com o estudo de Sousa (1984) foi possível verificar que o referido profissional alargou a sua actividade para outros campos, de tal forma que a utilização da expressão "professor de Educação Física" cada vez se torna mais inadequada, ou pelos menos não expressa os diferentes e possíveis ofícios da profissão.

Devido à evolução social e económica novos estilos de vida têm surgido, bem como novas estruturas de prestação de serviços no âmbito das actividades físicas (Pires, 1994). Progressivamente o profissional, além de exercer sua actividade no ensino da Educação Física no sistema educativo, tem intervindo também em outras áreas (Crespo, 1992; Januário e Matos, 1996; Lima, 1987; Tojal, 1995) como o treino desportivo, a gestão do desporto, a animação e lazer, o turismo desportivo, as populações especiais, as autarquias e os centros de investigação. No IV Congresso Nacional de Educação Física, realizado em Novembro de 1997, reconheceu-se que o âmbito escolar foi o que sempre representou maior campo de recrutamento profissional e que existia a necessidade de se caminhar progressivamente para a estruturação de outras carreiras: de treinador e no âmbito do sector empresarial – saúde, lazer e bem estar.

Actualmente existe uma falta de clareza entre, por um lado, os empregos e ocupações das actividades físicas, e, por outro, o estatuto da profissão e dos profissionais capazes de assumir o trabalho técnico-pedagógico nesta área. Também não existem critérios de reconhecimento de qualificações e das competências apropriadas para um eficaz desempenho profissional nesses empregos ou serviços. Como tal, parece-nos urgente que as estruturas competentes do Estado, as instituições de formação, as associações profissionais, as associações empresariais, as associações autárquicas e as associações desportivas clarifiquem o estatuto, as carreiras e o regime de acesso e progressão das carreiras técnico-pedagógicas na área das actividades físicas e do desporto.

1.3.3.1. A formação profissional

Após a criação dos ISEF's de Lisboa e Porto, a componente de formação de professores deixou de ser privilegiada, uma vez que a formação pedagógica e a profissionalização para o ensino em Educação Física passaram a realizar-se segundo o modelo do estágio clássico e, mais tarde, segundo o modelo de profissionalização em serviço (Carreiro da Costa, 1991). Em 1983 o ISEF de Lisboa, actual Faculdade de Motricidade Humana, retomou a tradição da formação inicial de professores, opção que foi seguida mais tarde pelo ISEF do Porto, actual Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Entretanto, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, é permitido às Escolas Superiores de Educação (ESE's) ministrar cursos de Professores do Ensino Básico – variante Educação Física para o 1° e 2° Ciclos, ao passo que os cursos para Professores do 3° Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário efectuam-se, exclusivamente, nas Universidades.

Com a publicação da Lei n°115/97, de 19 de Setembro, prevê-se que a formação de Professores do Ensino Básico do 1°, 2° e 3° Ciclos possam ser ministrados nas ESE's, desde que estas instituições satisfaçam os requisitos legalmente estabelecidos, enquanto que os cursos para Professores do Ensino Secundário devem ser realizados, exclusivamente, nas Universidades.

A partir de finais da década de oitenta verificou-se uma grande proliferação de instituições universitárias e politécnicas, públicas e privadas, que efectuam a formação inicial de profissionais de Educação Física e Desporto. A par disso, verificaram-se inúmeras «reformas» e «inovações» nos planos de estudos dos cursos de algumas instituições. Assim, chegou-se a tal ponto que no ano lectivo 2000/2001 são os seguintes os cursos/instituições de formação inicial dos profissionais de Educação Física e Desporto (Direcção-Geral do Ensino Superior, 2000; Guia do Estudante, 2000):

<u>Ensino Superior Público Universitário</u>

Ciências do Desporto – Universidade da Beira Interior

Ciências do Desporto e Educação Física – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física/Universidade de Coimbra

Ciências do Desporto, menção Educação Física e Desporto Escolar – Faculdade de Motricidade Humana/U.T.L.

Ciências do Desporto, menção Gestão do Desporto - Faculdade de Motricidade Humana/U.T.L.

Dança - Faculdade de Motricidade Humana/U.T.L.

Desporto e Educação Física – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física/Universidade do Porto

Educação Física e Desporto – Universidade da Madeira

Educação Física e Desporto – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Ergonomia - Faculdade de Motricidade Humana/U.T.L.

Ensino Superior Público Politécnico

Ciências do Desporto, variante Gestão e Lazer – I. P. Bragança/E.S.E.

Desporto, variante Animação Desportiva, Recreação e Lazer – I. P. Santarém/Escola Superior de Desporto

Desporto, variante de Condição Física – I.P. Santarém/Escola Superior de Desporto

Desporto, variante de Treino Desportivo e Alto Rendimento – I P. Santarém/Escola Superior de Desporto

Professores do Ensino Básico, variante Educação Física: I. P. Beja/E.S.E.; I. P. Bragança/E.S.E.; I. P. Castelo Branco/E.S.E.; I. P. Coimbra/E.S.E.; I. P. Guarda/E.S.E.; I. P. Leiria/E.S.E.; I. P. Porto/E.S.E.; I. P. Viana do Castelo/E.S.E.; I. P. Viseu/E.S.E.; I. P. Viseu/E.S.E. (Pólo de Lamego); Universidade do Algarve (Politécnico).

Professores do 2° Ciclo do Ensino Básico, variante Educação Física: I. P. Santarém/ E.S.E.;

Ensino Superior Particular e Cooperativo – Universitário

Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Motricidade Humana – Universidade Fernando Pessoa (Ponte de Lima)

Ensino Superior Particular e Cooperativo - Outros Estabelecimentos

Educação Física e Animação Social – Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA – Bragança)

Educação Física e Desporto – Instituto Superior D.Afonso III (Loulé)

Educação Física e Desporto – Instituto Superior da Maia (ISMAI)

Educação Física, Saúde e Desporto – Instituto Superior de Ciências da Saúde/Sul (Monte da Caparica)

Educação Física, Saúde e Desporto – Instituto Superior de Ciências da Saúde/Norte (Gandra)

Gestão do Desporto - Instituto Superior da Maia (ISMAI)

Motricidade Humana – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Motricidade Humana – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu

Professores do 2ºCiclo do Ensino Básico, variante Educação Física - E.S.E. Almeida Garrett; E.S.E. de Fafe; E.S.E. Jean Piaget de Almada; E.S.E. Jean Piaget de Arcozelo; E.S.E. Jean Piaget de Viseu; E.S.E. Jean Piaget do Nordeste (Macedo de Cavaleiros); Instituto Superior de Ciências Educativas (Odivelas).

Perante uma oferta heterogénea e diversificada na formação inicial, na estrutura curricular e no conteúdo, algumas sem a qualidade desejada (Januário, 1995), os recém formados chegam ao campo da profissão formados por concepções e modelos diversos, com diferentes competências, linguagens e representações (Proença, 1998; Sobral,

1993b). O crescimento de ofertas de formação trouxe consigo a divisão e a desorientação – conceptual, metodológica e deontológica. Em nosso entender este foi um dos factores, que contribuiu para o actual estado de crise que o grupo profissional de Educação Física e desporto enfrenta.

A formação dos profissionais de Educação Física e Desporto apresenta ainda, em muitos casos, as seguintes lacunas (Bento, 1993): (1) tradição da unidimensionalidade - falta de ajustamento à pluridimensionalidade do campo profissional; (2) ausência de uma referência inequívoca a uma área científica específica; (3) insuficiência na incorporação das noções de "profissionalidade" e "competência profissional".

A formação inicial é um factor essencial para a constituição da comunidade profissional e sua identidade. Como tal, não deverá ser conduzida ao sabor das estratégias particulares das várias instituições de formação. Sendo assim, há que proceder a uma grande reflexão no sentido de se proceder a profundas alterações.

Neste aspecto o INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores - terá um papel de relevo a desempenhar. Este Instituto foi criado no âmbito do Ministério da Educação pelo Decreto-lei nº290/98, de 17 de Setembro, e tem como missão reconhecer e promover a qualidade profissional da formação inicial de professores.

Também as instituições de formação, em estreita ligação com as várias organizações profissionais, deverão trabalhar no sentido de se definir um conjunto de requisitos e parâmetros de referência para o reconhecimento da formação superior em Educação Física e Desporto, tendo em conta os vários campos de intervenção desta área.

No âmbito da formação contínua teremos que referir que já nas décadas de 50 e 60 o INEF desenvolveu um conjunto de iniciativas que se traduziram em cursos de Férias e de Verão, conferências, seminários e intercâmbio de professores e alunos com outras Escolas de Educação Física.

Nas últimas décadas têm sido organizadas acções de formação por instituições ligadas a associações sindicais e profissionais, por alguns Gabinetes ou Departamentos de instituições do Ensino Superior, por instituições privadas e ainda pela Revista *Horizonte*. No entanto, estas acções têm sido realizadas de uma forma esporádica, dispersa e não articulada.

No 1º Congresso Nacional de Educação Física, organizado pelo Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física, realizado na Figueira da Foz, em 1988, salientou-se a importância da Formação Contínua e, ao mesmo tempo, constatava-se que não existia um plano de desenvolvimento de formação contínua para os profissionais de Educação Física.

Reconhecida como um direito (Lei de Bases do Sistema Educativo) e como uma modalidade de formação (Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores do Ensino Básico e Secundário) a formação contínua acabou por ver reconhecido o seu Regime Jurídico (Dec.Lei nº 249/92, de 9 de Novembro).

Apesar disso, tem-se verificado nos últimos anos que continua a notar-se a ausência de um plano de desenvolvimento de formação contínua para os profissionais a exercer nos vários campos de intervenção.

A situação da formação contínua para a Educação Física nos últimos tempos pode-se caracterizar, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- desarticulação entre formação inicial e formação contínua; a existência de muitas instituições universitárias e politécnicas, públicas a privadas, que actuam na formação inicial com modelos de formação diferenciados e contraditórios, não tem permitido esse tipo de articulação, que deveria possibilitar uma oferta de formação coerente, flexível e diversificada (Gonçalves, 1994a);

- são muitas as acções desenvolvidas que não vão ao encontro das necessidades e interesses dos destinatários;

- várias são as instituições de formação do Ensino Superior que não consideram a formação contínua como aspecto relevante no seu projecto de desenvolvimento, apesar da legislação lhes conferir um papel importante neste âmbito, considerando-as especialmente vocacionadas para a formação contínua, e reservando-lhes a exclusividade de algumas acções (a nível de especialização), e a competência para a elaboração de programas de formação de formadores;

- divórcio e desconfiança entre os profissionais que efectuam investigação e os que estão no terreno; existe hoje um conjunto de conhecimentos originários da investigação desenvolvida no estrangeiro e no nosso país, que necessita de chegar junto dos profissionais que exercem no dia a dia a sua actividade em diversos contextos. Por

outro lado, estes debatem-se com um conjunto de questões que gostariam de ver estudadas e assim obter respostas científicas adequadas;

- são muitos os profissionais que buscam na formação contínua somente a obtenção de créditos para a ascensão profissional, estando ausentes valores que se prendem com o real desenvolvimento pessoal e profissional; efectivamente muitas vezes não há da parte dos profissionais empenho, interesse e uma apropriação crítica da formação recebida.

Como já referimos, a área da Educação Física e Desporto vive uma crise internacional, verificando-se uma assinalável perda de identidade e de afirmação profissional. Ora, entendemos que um plano adequado de formação contínua não vai resolver todos os problemas, mas contribuirá, de certeza, para dar credibilidade, melhorar a qualidade e reforçar as competências dos profissionais de Educação Física e Desporto.

1.3.3.2. Estatuto profissional

Durante o Estado Novo, a ideologia dominante e o peso das tradições conservadoras não permitiram que os diplomados pelo INEF ocupassem plenamente o lugar a que tinham direito entre os diplomados e licenciados de outras áreas do conhecimento. Por outro lado, o número de diplomados foi durante longo tempo muito diminuto, o que mais dificultou a sua afirmação.

A partir de 1974 o número de diplomados aumentou apesar de estar muito longe das necessidades. Assim, e segundo dados do gabinete de Estatística da Direcção Geral dos Desportos (Rosário, 1996), das vagas existentes para docentes do Ensino Secundário no ano lectivo de 1978/79, somente cerca de 40% estavam preenchidas. No Ensino Preparatório esse número rondava os 65%. Para além do reduzido número de docentes, também em termos de habilitações próprias se verificava uma enorme carência: no Ensino Secundário cerca de 33% dos docentes não tinham habilitação própria, enquanto que no Ensino Preparatório esse valor era cerca de 35%.

No ano lectivo de 1994/95, e segundo dados do Ministério da Educação (Boal, 1997), o número de docentes no 2º e 3ºciclos do Ensino Básico era de 2341. Destes, cerca de 8 % não tinham habilitação própria. Existiam ainda por preencher 22 vagas. Relativamente ao Ensino Secundário o número de professores com habilitação própria

era de 3746 e os que não tinham habilitação própria rondavam os 18%. Por preencher estavam 45 vagas.

Nos inícios da década de oitenta, um estudo efectuado por Sousa (1984) revela os tipos de actividades profissionais desempenhadas por bacharéis e licenciados na área da Educação Física e Desporto. Estas concentram-se, essencialmente, em três áreas: a Educação Física Escolar (com mais de metade das ofertas), o treino desportivo e a ginástica. Outras áreas surgem – os estudos e investigação, animação e recreação, etc. – mas não atingem dimensão relevante.

Nesse estudo é possível verificar também que o número de equiparados a bacharel suplantava o dos equiparados a licenciado, do mesmo modo que o número de bacharéis ultrapassava o dos licenciados. Refira-se a este propósito que eram equiparados a bacharel os diplomados com o curso de instrutores de Educação Física - Art.21° do Decreto-Lei n°675/75, de 3 de Dezembro,. Consideravam-se equiparados a licenciados em Educação Física os diplomados pelo INEF com três anos de serviço – Art.27° do Decreto-Lei n° n°675/75, de 3 de Dezembro.

Durante muitos anos a maior parte dos profissionais estiveram concentrados nas Zonas de Lisboa e Porto e em todo o país havia um empregador seguro, o Mistério da Educação.

Nas duas últimas décadas a qualificação melhorou e os profissionais desfrutaram de uma melhor aceitação, em parte devido à força da integração das escolas superiores de formação nas universidades. O número também aumentou, de tal forma que, no ano lectivo de 1999/2000, houve já muitos profissionais com dificuldades em obter colocação em alguns graus de ensino, nomeadamente no 2°Ciclo do Ensino Básico.

Nos primeiros anos da década de oitenta, os profissionais de Educação Física saboreavam ainda o estatuto universitário recentemente atribuído à sua formação. Os docentes equiparados a bacharéis dispunham de programas de formação complementar que lhes permitiam aceder à licenciatura, satisfazendo assim velhas aspirações.

Nos anos noventa vai surgindo progressivamente um conjunto de indicadores que contribuem para a diluição da Educação Física como disciplina escolar e como domínio do conhecimento. Entre eles podemos destacar: (1) o aparecimento de modelos de formação diversificados; (2) a ausência de diálogo verificada entre as principais instituições de formação, cada uma isolada e defendendo de um modo acérrimo o seu

modelo de formação; (3) a Educação Física deixou de ter um estatuto sem reserva no meio escolar; (4) a explosão de uma nova cultura de corpo, que originou novas actividades físicas; (5) o desinteresse cada vez mais acentuado dos jovens, principalmente nos anos terminais do ensino secundário, por uma Educação Física, que, em geral, não lhes tem apresentado propostas novas e interessantes nem tem respondido aos seus desejos particulares de participação desportiva;

O resultado de toda esta situação tem provocado, por um lado, um mal-estar profissional e, por outro, uma posição cada vez mais débil perante as decisões da Administração Central.

Tem sido tradição em Portugal que no âmbito da Educação Física e Desporto os vários tipos de poderes e de decisores sempre menosprezaram os profissionais, não os considerando «parceiros socais idóneos» para intervir na solução dos problemas que se relacionam com o desenvolvimento das actividades físico-desportivas no nosso país. Acresce que os principais lugares de direcção na administração pública desportiva, têm vindo, nas últimas duas décadas, a ser preenchidos, essencialmente, por pessoas cuja formação académica e profissional nada tem a ver com a Educação Física e Desporto.

Por outro lado a Educação Física de hoje parece não ter condições para responder às exigências sociais dos próximos anos (Lima, 1995). A evidente crise da Educação Física é a sua incapacidade de lidar com uma nova hierarquia axiológica (Garcia, 1999b). Veja-se o que se passa na Escola. Enquanto a sociedade já diversificou as práticas desportivas, esta mantém o mesmo estereótipo, quer ao nível da Educação Física curricular quer ao nível das actividades extra-curriculares.

No âmbito escolar, a Educação Física passa por uma involução alarmante à escala mundial. O estudo efectuado por Ken Hardman (2000) revela estatísticas e testemunhos alarmantes que testemunham um declínio do estatuto da Educação Física no mundo inteiro, sem distinções geográficas. Os resultados deste estudo foram apresentados à Cimeira Mundial de Educação Física ("Wold Summit On Physical Education", Berlim, Novembro, 3-5-1999), onde estavam presentes 250 delegados de 80 países representando organizações governamentais, intergovernamentais, não governamentais, estabelecimentos escolares e universitários de todas as regiões do mundo. Perante estes e outros indicadores, a Cimeira aprovou a "Berlin Agenda Action for Government Ministers" e o "Appeal to the General Conference of UNESCO", no sentido de alertar

as várias instituições mundiais para a situação preocupante que vive a Educação Física bem como para a necessidade de se proceder a medidas que garantam e valorizem a Educação Física.

A Educação Física encontra-se, pois, numa posição defensiva, marginalizada e subvalorizada pelas autoridades e pela opinião pública. Existe um grande sentimento de descrença e desmotivação por parte dos seus profissionais (Bento, 1999c).

O professor de Educação Física tem regido uma disciplina cujo valor a sociedade não reconhece ainda inteiramente (Garcia e Queirós, 1999). É subestimado por largos sectores da «inteligência», apesar de a formação e especificidades das suas tarefas pertencerem a esse estrato (Bento, 1986).

Sintomático do que acabámos de referir é o recente documento elaborado pelo Ministério da Educação, denominado "Gestão Flexível dos Currículos", que previa a possibilidade de redução da carga horária (de 3 para 2 horas semanais) da Educação Física nas Escolas do 2° e 3°ciclos do Ensino Básico. Perante isto, verificou-se uma generalizada oposição por parte dos profissionais de Educação Física em termos colectivos (I Congresso do Desporto Escolar-1998), em termos individuais (Bento, 1999d; Garcia e Queirós, 1999), por parte de instituições de formação (FCDEF/UP,1999) e de outras personalidades (Sampaio, 1998).

Estas tomadas de posição poderão ter contribuído para que tal medida não se viesse a concretizar: a proposta de revisão curricular para os Ensinos Básico e Secundário, apresentada pelo Ministério da Educação nos primeiros meses de 2000, contemplam 3 aulas semanais para a Educação Física.

Estudos internacionais indicam que existe mal estar na profissão docente em Educação Física, apontando-se como causas principais, a indisciplina dos alunos e o desinteresse pelas actividades (Andrews, 1993; Correia, 1996; Crum, 1993); a escassez de oportunidades de promoção do professor; o salário baixo; o excessivo número de alunos por turma; a falta de instalações e materiais; o excesso de tarefas; problemas de relação e comunicação na comunidade escolar; questões relacionadas com a avaliação dos alunos; falta de estatuto profissional e falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Sobre este aspecto importa referir ainda que actualmente, e cada vez mais, nas nossas escolas os docentes estão sobrecarregados de tarefas administrativas e burocráticas.

Para inverter esta situação será necessário que os profissionais de Educação Física: assumam o controlo da profissão; reorientem a disciplina onde exercem actividade; analisem as expectativas que a sociedade neles deposita e as representações que deles têm; identifiquem as causas e as consequências do mal-estar profissional; analisem os contextos em que decorre a sua actividade (Sobral, 1993b), bem como os contextos emergentes; lutem não só por direitos mas também por deveres; que a progressão na carreira seja efectuada pela competência demonstrada e pelo tipo de compromisso que cada profissional está disponível para assumir no seu local de trabalho.

Papel principal nesta análise da situação e definição de formas de revalorização da Educação Física em Portugal deverão ter as Faculdades. No entanto, temos algumas dúvidas, já que temos verificado que algumas "estão ocupadas com os cânticos de uma ciência descomprometida com a velha matriz profissional" (Sobral, 1993b:8) e muitos dos seus docentes estão mais preocupados com a carreira académica, com as investigações e publicações pessoais do que com a revalorização da área.

No âmbito da intervenção profissional em áreas extra-escola, são muitos os profissionais que têm desempenhado a sua actividade com muita competência, de tal forma que vários conseguiram projecção nacional. Veja-se o exemplo de alguns profissionais que exercem actividade no treino desportivo. Uma análise objectiva da realidade desportiva nacional permite verificar que o nível médio do rendimento da generalidade das modalidades desportivas evoluiu significativamente nos últimos anos. Entre outras modalidades, o Atletismo, o Futebol, o Voleibol, o Andebol, o Basquetebol, a Canoagem e o Judo têm alcançado resultados internacionais que demonstram sinais de progresso. Isso tem sido possível devido a vários factores, salientando nós a qualidade dos técnicos desportivos, que são, em maioria, profissionais de Educação Física e Desporto.

Em termos globais poderemos dizer que o mercado de trabalho na área de Educação Física e Desporto é caracterizado por profundas mudanças e diferenças, tanto ocupacionais como territoriais. Tal facto implica a necessidade de se efectuarem profundas investigações, já que são campos onde o que se ignora provavelmente será superior ao que se conhece.

Este mercado de trabalho apresenta, entre outras, as seguintes características: (1) a ausência de regulamentação específica da profissão, nomeadamente quando se actua no campo desportivo e recreativo (Nascimento, 1998); (2) sazonalidade, já que são muitas as situações em que o profissional exerce em tempo parcial e em diferentes períodos do ano; (3) saturação de profissionais, nomeadamente no campo educativo; (4) invasão constante de leigos e outros profissionais não habilitados (Sobral, 1992b).

Intimamente ligadas à indefinição conceptual dos profissionais de Educação Física, e fruto das mais recentes mudanças sociais, o profissional de Educação Física, nos últimos anos, tem-se visto confrontado com situações que poderão diminuir a sua área de influência e intervenção profissional (Garcia, 1999a). Assim, no âmbito do lazer, se até há pouco tempo era o responsável por várias práticas físicas vê hoje parte desse processo transferir-se para outros profissionais, como por exemplo os da «estética corporal», totalmente alheios ao fenómeno das práticas físicas e desportivas e respectivos valores. Também o esforço começa a deixar de estar na moda, aparecendo cada vez mais propostas para uma «construção» corporal sem esforço e sem actividade física.

Todas estas questões levam-nos a efectuar uma reflexão final. Durante várias décadas a Educação Física e o seu profissional definiram-se através da integração de actos, pensamentos e formas de agir que, embora submetendo-se a restaurações sucessivas, não eram objecto de conflitos radicais. As mudanças não atingiam a identidade profissional. As lutas situavam-se, essencialmente, no âmbito das condições de trabalho, na afirmação profissional e social.

Mais recentemente, na sequência das alterações do contexto político, dos progressos científicos e técnicos, da integração da disciplina no contexto universitário, das transformações teóricas e práticas, a questão da identidade, factor de unidade entre os profissionais, foi profundamente afectada. Surgem, assim, atitudes, comportamentos, desconfianças que põem em causa o sentido da profissão. E as dúvidas vão surgindo progressivamente, à medida que verificamos que muitas das mudanças teóricas surgidas não se subordinaram a autênticas mudanças culturais, não foram realizadas a partir das necessidades e aspirações da comunidade científica e profissional. Foram, antes, baseadas em artificialismos, aconteceram de fora para dentro, e abstiveram-se de ter em conta a memória colectiva da profissão.

Neste momento é urgente que os profissionais de Educação Física e Desporto adquiram novas condutas e novos saberes, no sentido de se proceder à restruturação de uma profissão – uma teoria, uma prática, uma ética (Crespo, 1992). Para tal, é necessário que exista uma profissão mais exigente, mais rigorosa, mais corporativa, mais solidária, mais política, menos facilitadora, menos defensiva, menos académica e menos sectorial, fiel à matriz identitária original e centrando as preocupações nas diversas movimentações sociais (Constantino, 1995b).

1.3.4. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Cristina Matos (1998). Desportos radicais. *Desporto*, nº4, Março.

- ALVES, F. Cordeiro (1994). A (in)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº1, 3-25.

- AMADIO, Alberto C. (1993). A ciência do esporte: aspectos da biomecânica. *Espaço*, Vol. 1, nº2, 5-9.

- ANDREWS, John (1993). O stress nos professores de Educação Física dos nossos dias. Uma perspectiva internacional. *Boletim SPEF*, nº7/8, Inverno/Primavera, 13-25.

- ARAÚJO, Jorge Miguez (1997). Educação Física, Desportos e desenvolvimento regional. *Horizonte*, Vol. XIV, nº79, Set./Out., 35-39.

- ARNOLD, Peter J. (1994). Kinesiology and professional preparation of the movement teacher. *International Journal of Physical Education*, Vol.31, nº4, 8-14.

- AZEVEDO, Joaquim (1994a). *Avenidas de Liberdade*. Lisboa: Ed. Asa.

- AZEVEDO, Joaquim (1994b). Educação e desenvolvimento: uma viagem à procura de novos horizontes. Revista *Colóquio Educação e Sociedade*, nº6, Julho, 135-158.

- BARREIRA, Cecília (1994). Os estilos de vida e convívio quotidiano. In António Reis (coord.), *Portugal 20 anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- BARRETO, António & PRETO Clara Valadas (1996). Indicadores da evolução social – educação. In António Barreto (org.) (1996), *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Ed. Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa.

- BARRETO, António (org.) (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Ed. Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa.

- BENTO, Jorge (1986). Acerca do papel do professor de Educação Física. *Horizonte*, Vol.III, nº 13, Maio/Junho, 3-6.

- BENTO, Jorge (1989). Programas para o desenvolvimento do desporto em Portugal. *Horizonte*, Vol.VI, nº34, Nov./Dez., I-XIII.

- BENTO, Jorge (1990). À procura de referências para uma ética do desporto. In J.Bento & A. Marques (ed.), *Desporto, Ética e Sociedade – Actas de Congresso* (pp. 23-39). Porto: F.C.D.E.F.-U.P.

- BENTO, Jorge (1993). Profissionalidade, ciência da profissão e competência profissional na formação do pedagogo do desporto e Educação Física. *Espaço,* Vol.1, nº5, 5-16.

- BENTO, Jorge (1994). Sobre o estado da ciência do desporto. *Horizonte*, Vol.XI, nº 64, Nov./Dez., 147-150.

- BENTO, Jorge (1995). *O outro lado do Desporto.* Porto: Campo das Letras, Ed. S.A.

- BENTO, Jorge (1997a). Uma pedrada no charco. *A Bola*, 11 de Outubro.

- BENTO, Jorge (1998a). *Desporto e Humanismo. O campo do possível.* Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

- BENTO, Jorge (1998b). Perguntas pela política desportiva, *A Bola*, 10 de Janeiro.

- BENTO, Jorge (1998c). Desporto no século XXI, *A Bola*, 30 de Maio.

- BENTO, Jorge (1998d). Compromisso com a consciência. *A Bola*, 14 de Novembro.

- BENTO, Jorge (1998e). Do treinador e do cheiro do balneário. *A Bola*, 31 de Outubro.

- BENTO, Jorge (1999a). Porque se pratica tanto desporto. *A Bola*, 12 de Junho.

- BENTO, Jorge (1999b). Para uma política da qualidade de vida dos idosos. *A Bola*, 2 de Outubro.

- BENTO, Jorge (1999c). Contexto e perspectivas. In J.Bento; R.Garcia & A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

- BENTO, Jorge (1999d). Da legitimação da Educação Física e do Desporto na Escola. *Diário do Sul*, 6 de Janeiro.

- BENTO, Jorge (2000a). Desporto impróprio para burocratas. *A Bola*, 25 de Novembro.

- BOAL, M. Eduarda (coord.) (1998). *Sistema educativo português: caracterização e propostas para o futuro*. Ministério da Educação – Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.

- BOAL, M. Eduarda (Supervisão) (1997). *Desenvolvimento da Educação. Relatório nacional de Portugal*. Ministério da Educação – Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.

- BRAGA DA CRUZ, M. et al. (1988). A situação do Professor em Portugal. *Análise Social*, 3ª série, Vol. XXIV, nº103/104, 1187-1293.

- CARNEIRO, Roberto (1992). Às portas do terceiro milénio. In Vários, *O Desporto no século XXI. Os novos desafios*. Ed. Câmara Municipal de Oeiras.

- CARNEIRO, Roberto (1994). Educação: conservação ou mudança? Revista *Colóquio Educação e Sociedade*, nº7, Dezembro, 117-138.

- CARNEIRO, Roberto (1999). A Escola na sociedade de informação. *JL/Educação*, Ano XIX, nº747, 19 de Maio.

- CARREIRA, H. Medina (1996). As políticas sociais em Portugal. In António Barreto (coord.), *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Ed. Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa.

- CARREIRO DA COSTA, F. et al.(1989). A formação de professores de Educação Física (Conclusão). *Horizonte*, Vol.V, nº 30, Março/Abri, 199-201.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. *Boletim SPEF*, nº1, Primavera, 21-34.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1994). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade*, nº6, Julho, 101-134.

- CARVALHO, António (1997). Professores em baixa: desmotivação ou profissionalismo? *O Professor*, nº 57, III Série, Out./Nov., 3-7.

- CARVALHO, Jorge (1998). Desporto para deficientes. *Desporto*, nº4, Março.

- C.E.F.D. (1998). *Instalações desportivas artificiais. Portugal Continental-97.* Ed.Secretaria de Estado do Desporto - Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- C.E.F.D. (1999). Caracterização do árbitro e do juiz. *Desporto,* nº 1-3, Jan./Fev./Mar.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1992a). *Desporto português, as soluções adiadas.* Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1992b). Barcelona 92. Portugal não mudou. *Horizonte,* Vol.IX,nº 51, Set./Out., 83-85.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1994). *Desporto e municípios.* Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1995a). A Educação Física, o Desporto e o desenvolvimento Regional. *Horizonte*, Vol. XI, nº 65, Jan./Fev., 163-168.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1995b). A profissão. *Horizonte*, Vol. XII, nº70, Nov./Dez., 123-131.

- CONTRERAS, Mónica (1999). Professores já recorrem ao rendimento mínimo. *Expresso*, 25 de Setembro.

- CORREIA, José Alberto (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, 7-30.

- CORREIA, Valdemiro (1996). *Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em Educação Física – O stress profissional.* Tese de Mestrado não publicada, F.M.H.-U.T.L.

- COSTA, Victor (2000). Portugal tem um atraso de 50 anos em relação à Europa. *Expresso,* 10 de Junho.

- CRESPO, Jorge (1992). A Educação Física. A reestruturação de uma identidade. *Horizonte,* Vol. VIII, nº 48, Março/Abril, 217-222.

- CRESPO, Vítor (1999). Sem demagogias. *JL/Educação*, Ano XIX, nº747, 19 de Maio.

- CRUM, Bart (1993). Crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 133-148.

- DIAS, Isilda (1998). Avaliar o presente... Ganhar o futuro. In Simpósio *Avaliar o presente... Ganhar o Futuro. O desporto na cidade do Porto* (pp. 31-53). Porto: Câmara Municipal do Porto.

- DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR (2000). *Candidatura ao Ensino Superior Público – 2000.* Lisboa: Ministério da Educação.

- DUFOUR, Walter (1992). 50 Ans d'Education Physique en Europe. *Boletim SPEF*, nº 4, Primavera, 79-97.

- DURÃO, Diamantino (2000). Não há política de investigação. *Expresso*, 10 de Junho.

- *EXPRESSO*, (1998). Colecção 25 Anos inesquecíveis. Fascículo: Os acontecimentos do mundo social. 18 de Julho.

- *EXPRESSO*, 11 de Setembro de 1999.

- *EXPRESSO*, 16 de Outubro de 1999.

- *EXPRESSO*, 18 de Setembro de 1999.

- *EXPRESSO*, 25 de Setembro de 1999.

- *EXPRESSO*, 9 de Outubro de 1999.

- FCDEF/UP (1999). Gestão flexível dos currículos. Posição da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. *Diário do Sul*, 6 de Janeiro.

- FERREIRA, J. Medeiros (1993). Portugal em transe (1974-1985). In José Matoso (Dir.), *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- FERREIRA, Miguel Nobre (1999). Mecenato desportivo, uma realidade. *Desporto*, nº1 a 3, Jan./Fev./Mar.

- FONTAINE, Pascal (1998). *A construção europeia de 1945 aos nossos dias.* Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

- GAGO, José Mariano (1994). A investigação científica. In António Reis (coord.), *Portugal 20 anos de Democracia* (pp. 436-442). Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- GARCIA, Rui (1998). *Da desportivização à somatização da sociedade. Análise centrada na relação do corpo com o jogo.* Lição de Síntese apresentada com vista à obtenção do título de Agregado. Porto: F.C.D.E.F.-U.P.

- GARCIA, Rui (1999a). Do jogo com esforço ao jogo sem esforço: análise através do corpo. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 89, Maio/Junho, 6-13.

- GARCIA, Rui (1999b). Educação Física: um problema cultural-2. *Diário do Sul*, 5 de Maio.

- GARCIA, Rui e QUEIRÓS, Paula (1999). Educação Física: pelo direito ao prazer de jogar. *Diário do Sul*, 3 de Fevereiro.

- GAYA, Adroaldo (1994). Das ciências do desporto à ciência do desporto: notas introdutória para uma epistemologia da ciência do desporto. *Horizonte*, Vol.XI, nº 63, Set./Out., 110-114.

- GERVILLA, Enrique (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes.* Madrid: Dykinson.

- GIDDENS, Anthony (1994). *A modernidade e a identidade pessoal.* Oeiras: Celta Editora.

- GIDDENS, Anthony (1995). *As consequências da modernidade* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.

- GIRALDES, Maria do Rosário (1998). Estilos de vida em Portugal, segundo o inquérito nacional de saúde 1995/96, a nível regional. *Análise Social,* Vol. XXXII (146-147), 611-615.

- GOMES, Rui (1993). A crise do professorado e a criação de novos pólos de identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº 2, 263-274.

- GONÇALVES, Carlos (1994a). Reflexões globais sobre a formação contínua dos professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 9, Inverno, 55-70.

- GONÇALVES, Carlos Alberto (1992a). A Educação Física e o Desporto em Portugal. *Horizonte*, Vol.VIII, nº 48, Março/Abril, I-VIII.

- GONZALEZ, Javier et al. (1988). La importancia del estudio de la demanda social en la planificacion deportiva: su relacion com la formacion del licenciado en Educacion Fisica. In F. Duran; J. Hernandez (Org.), *Humanismo y Nuevas Tecnologias en la Educacion Física y el Deporte* (pp.581-586). Madrid: INEF/AISEP.

- GRAÇA, Pedro & VAZ DE ALMEIDA, M.D. (1998). Atitudes e comportamentos de adultos europeus face à actividade física. *Horizonte*, Vol. XV, nº85, Set./Out., 9-16.

- GRILO, E. Marçal (1994). O sistema educativo. In António Reis (coord.), *Portugal 20 anos de Democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- GRILO, E. Marçal (1999 a). Certezas e preocupações sobre o ensino superior. In E. Marçal Grilo, *Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada*. Lisboa: Ministério da Educação.

- GRILO, E. Marçal (1999 b). A imagem da educação e as boas práticas. In E. Marçal Grilo, *Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada*. Lisboa: Ministério da Educação.

- GRILO, E. Marçal (1999c). Educação: a paixão segundo Marçal Grilo. In E. Marçal Grilo, *Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada*. Lisboa: Ministério da Educação.

- GUIA DO ESTUDANTE (1999a). *Expresso*, 19 de Maio.

- GUIA DO ESTUDANTE (1999b). *Expresso,* 17 de Julho.

- GUIA DO ESTUDANTE (2000). *Expresso*, 1de Julho.

- HAAG, Herbert (1994). *Theoritical foundation of sport science as a scientific discipline: contribution to a philosophy (meta-theory) of sport science.* Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

- HARDMAN, Ken (2000). An international survey of Physical Education in schools. *Conferência apresentada no 5º Congresso Nacional de Educação Física*, Lisboa, 30, 31 de Março e 1 de Abril.

- HOMEM, F. Teixeira (1998a). Contributo para o estudo do dirigente desportivo associativo. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 84, Julho/Agosto, 28-37.

- HOMEM, F. Teixeira (1998b).O sócio desportivo, da caracterização à participação na vida do clube. *Horizonte*, Vol. XIX, nº 83, Maio/Junho, 29-39.

- JANUÁRIO, Carlos (1995). Um conceito para a Educação Física. *Horizonte*, Vol. XI, nº 66, Março/Abril, 203-207.

- JANUÁRIO, Carlos e MATOS, Zélia (1996). A identidade profissional em Educação Física e Desporto. *Horizonte*, Vol.12, nº 71, 163-167.

- LEIRIA, Isabel (2000). Pós-graduações em expansão. *Público,* 13 de Setembro.

- LIMA, Teotónio (1987). Editorial: os significados da Educação Física. *Horizonte*, Vol.III, nº 18, Março/Abril, 182.

- LIMA, Teotónio (1989). *Educação Física e Desporto – Temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- LIMA, Teotónio (1995). O que é hoje a Educação Física? *Horizonte*, Vol.XII, nº 69, Set./Out., 82.

- LIPOVESTSKY, Gilles (1994). *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Pub. Dom Quixote.

- LYNCE, Vasco (1998). Os novos desafios. *Desporto*, nº 3; Fevereiro.

- MACEDO, J. Borges (1994). A experiência histórica portuguesa contemporânea. In *História Universal* (pp. 562-581) (2ºvol.). Lisboa: Selecções do Reader´s Digest.

- MARAGARIDO, Maria José (2000). Abandono escolar alarmante. *Diário de Notícias,* 6 de Junho.

- MARIVOET, Salomé & MALVEIRO, Olavo (1999). As relações entre o estado e o movimento associativo em Portugal (1984-1999). *Horizonte*, Vol. XV, nº 89, Maio/Junho, 25-32.

- MARIVOET, Salomé (1997). Investimentos sociais em carreiras desportivas. *Horizonte*, Vol. XIII, nº 76, Março/Abril, 26-31.

- MARIVOET, Salomé (1998a). *Aspectos sociológicos do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- MARIVOET, Salomé (1998b).Tempos e espaços de realização humana no contexto das novas necessidades sociais. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 81, Jan./Fev, 8-11.

- MARQUES, António (1990). Treino desportivo: área de formação e investigação: *Horizonte*, Vol. VII, nº 39, Set./Out., 97-106.

- MARREIROS, João (1992). O atletismo em Barcelona... *Horizonte*, Vol.IX, nº52, Nov./Dez., 126-128.

- MARTINS, Maria João (1999). O que mudou no ensino nos últimos anos. Uma história de futuro. *JL/Educação*, Ano XIX, nº 747, 19 de Maio.

- MARTINS, Maria João (2000). Júlio Pedrosa: primus inter pares. *JL/Educação*, Ano XX, nº789, 27 de Dezembro.

- MATEUS, C. & EIRAS, M. (1999) Cursos sem saída. *Expresso*, 18 de Setembro.

- MEDINA, J.P. (1993). Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. In Wagner Moreira (org.), *Educação Física & Esportes – Perspectivas para o século XXI* (pp.141-158). Campinas: Papirus.

- MELO DE CARVALHO, A. (1984). Mal-entendidos em Educação Física (I). *Horizonte*, Vol.1, nº 1, Maio/Junho, 3-7.

- MELO DE CARVALHO, A. (1997). *O dirigente desportivo voluntário.* Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- MONTEIRO, J. Eduardo (1996). O lugar da Educação Física: a situação (des)esperada. *Horizonte*, Vol. XIII, nº 73, Agosto/Setembro, 3-9.

- NASCIMENTO, Juarez Vieira do (1998). *A formação inicial universitária em Educação Física e Desportos: Uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses.* Dissertação de Doutoramento não publicada, F.C.D.E.F.-U.P.

- NETO, Carlos (1995). Desportos radicais ou radicalização do desporto? *Horizonte*, Vol. XII, nº 69, Set./Out., 83-85.

- NÓVOA, António (1991a). Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.

- NÓVOA, António (1992b). A pedagogia, os professores e as escolas: há tanta coisa que fazer nestes anos 90! In Vários, *A Educação em Portugal anos 80/90*. Porto: Edições Asa.

- NUNES, Eduardo (1985). *Contributo para o estudo da evolução da formação de professores de Educação Física em Portugal*. Tese de Doutoramento não publicada. I.S.E.F.-U.P.

- OLIVEIRA MARTINS, Guilherme (1998). *Educação ou barbárie?* Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

- OLIVEIRA, C. Barbosa (1999). Serviços de saúde lideram as queixas. *O Consumidor*, nº86, Julho/Agosto.

- P.N.U.D. (1999). *Relatório do desenvolvimento humano 1999*. Lisboa: Trinova Editora.

- PATRÍCIO, Manuel (1991). Educação, valores e vocações. In *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural* (pp. 65-109), promovido pela AEPEC e realizado na Universidade de Évora, nos dias 10,11 e 12 de Setembro de 1990. Edição AEPEC.

- PATRÍCIO, Manuel (1999a). O problema da qualidade no sistema educativo português – IV. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 6 de Janeiro.

- PATRÍCIO, Manuel (1999b). O problema da qualidade no sistema educativo português – V. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 3 de Fevereiro.

- PATRÍCIO, Manuel (1999c). O problema da qualidade no sistema educativo português – VI. A formação de professores. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 3 de Março.

- PATRÍCIO, Manuel (1999d). O problema da qualidade no sistema educativo português – VII. A formação dos professores no ensino superior. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 7 de Abril.

- PATRÍCIO, Manuel (1999e). O problema da qualidade no sistema educativo português – VIII. A avaliação do rendimento educativo escolar. *Diário do Sul– Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 5 de Maio.

- PATRÍCIO, Manuel (1999f). O problema da qualidade no sistema educativo português – IX. A investigação científica dentro do sistema educativo. *Diário do Sul– Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 4 de Junho.

- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1996*). A Escola Cultural – horizonte decisivo da reforma educativa* (3ªedição). Lisboa: Texto Editora, Lda.

- PEDRO, Fernanda (2001a). Jorge Araújo, reitor da Universidade de Évora: Professores universitários devem ser avaliados. *Expresso-Emprego*, nº1471, 6 de Janeiro.

- PEDRO, Fernanda (2001b). Braga da Cruz: o governo não explicou corte do subsídio. *Expresso-Emprego*, nº1475, 3 de Fevereiro.

- PEREIRA, E. Borges (org.) (1992). *A Comunidade Europeia e o Desporto* (1992). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

- PINA, Manuel (1995). Desporto Escolar na última década. *Horizonte*, Vol. XII, nº 69, Set./Out., I-VIII.

- PINA, Manuel (1998). Estrutura e dinâmica do Desporto Escolar. Levantamento e análise da situação em Portugal de 1990 a 1995. Do modelo à prospectiva. Comunicação apresentada no *I Congresso do Desporto Escolar* realizado em 26, 27 e 28 de Novembro.

- PINTO, R. Jorge (1999). Diplomas sem saída. *Expresso*, 11 de Setembro.

- PIRES, E. Lemos et al. (1989). *O ensino básico em Portugal.* Porto: Edições Asa.

- PIRES, Gustavo (1994). A organização do futuro: 10 megatendências. *Horizonte*, Vol.11, nº6 1, Maio/Junho, 3-13.

- PROENÇA, Jorge (1993). Formação inicial: complexidade, equívocos e paradoxos. *Horizonte*, Vol. X, nº 55, Maio/Junho, 3-6.

- PROENÇA, Jorge (1998). Formação e ensino. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 83, Maio/Junho, 3-6.

- *QCA – Quadro comunitário de apoio III. Portugal 2000-2006.* Ministério de Planeamento.

- REBELO, Rudolfo (1999). Portugal a 28 anos de distância. *Jornal de Noticias – Revista Notícias do Milénio*, 8 de Setembro.

- REIS, António (1994a). Portugal no século XX: a difícil conquista da democracia. In *História Universal* (pp. 530-549) (2ºvol.). Selecções do Reader's Digest

- REIS, António (coord.) (1994b). *Portugal 20 anos de democracia.* Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- RÉMOND, René (1994). *Introdução à história do nosso tempo. Do antigo regime aos nossos dias.* Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

- RENSON, R. (1990). From physical education to kinanthropology; a quest for academic and professional identity. *International Journal of Physical Education*, v.27, nº 3, 10-24.

- ROSÁRIO, Alberto T. (1996*). O Desporto em Portugal. Reflexo e projecto de uma cultura.* Lisboa: Instituto Piaget.

- SACAVÉM, António Pedro & CASINHAS, Ana Isabel (1998). Ginásios à margem da qualidade. *Desporto*, nº4, Março.

- SAMPAIO, Daniel (1996). *Voltei à Escola* (2ªedição). Lisboa: Editorial Caminho

- SAMPAIO, Daniel (1998). Educação Física: cada vez mais. *Notícias Magazine*, (pp.7), 13 de Dezembro.

- SANTOS, Boaventura Sousa (1996*). Pela mão de Alice. O social e o politico na Pós-modernidade* (5ªedição). Porto: Edições Afrontamento.

- SARAIVA, J.António (dir.)(1998). *Guia do Euro* (4 fascículos). Ed.Expresso / PBI.

- SEARA, Fernando (1999). Desafios do corpo e da vontade. In *Notícias do Milénio. Revista do Jornal de Notícias,* de 8 de Julho.

- SECRETARIA DE ESTADO DOS DESPORTOS (1999). *Anuário do Desporto 1996/98.* Ed: S.E.D.- Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- SÉRGIO, Manuel (1987). *Para uma epistemologia da motricidade humana.* Lisboa: Compendium.

- SERRA, João B. (1998). Desejo de progresso. Colecção 25 anos inesquecíveis: Fascículo as máquinas mais perfeitas. *Expresso*, 15 de Agosto.

- SOARES, J. (2001). A investigação em ciências do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto,* vol. 1, nº 1, 29-32

- SOARES, Mário (1998) História breve de um quarto de século. Colecção 25 anos inesquecíveis. Fascículo: os principais factos da política nacional. In *Expresso,* 19 de Setembro.

- SOBRAL, Francisco (1992a). Editorial. *Boletim SPEF*, nº4, Primavera, 5-7.

- SOBRAL, Francisco (1992b). A Educação Física na escola e na sociedade: crise e transfiguração. *Boletim SPEF*, nº5/6, Verão/Outono, 9-15.

- SOBRAL, Francisco (1993a). *Sobre a atitude e o método em Ciências do Desporto*. Lisboa: F.M.H.

- SOBRAL, Francisco (1993b). Abertura do congresso. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 5-12.

- SOUSA, Jorge (1984). *Estudo do campo de actividade dos profissionais de Educação Física.* Lisboa: I.S.E.F.-U.T.L.

- TENREIRO, Fernando (1997). O financiamento da actividade desportiva. *Horizonte*, Vol. XIII, nº 77, Maio/Junho, 3-6.

- TEODORO, António (1994). Da profissionalização da actividade docente à crise de identidade dos professores. Considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa. *Boletim SPEF*, nº 9, Inverno, 37-54.

- TOJAL, João (1995). O mercado de trabalho profissional de Educação Física: um estudo das necessidades e possibilidades. In Actas do *V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. Coimbra.

- TOURAINE, Alain (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- UNESCO (1998) *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação 1998.* Porto: Edições Asa.

- VÁRIOS (1992). *O desporto no século XXI.* Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

2 - A Profissionalização e Desprofissionalização da Área de Educação Física e Desporto

> *"Na geração dos nossos pais, as pessoas tinham uma profissão e um emprego para toda a vida. Na nossa, temos vários empregos dentro da mesma profissão. Mas ao longo da sua carreira, os nossos filhos terão vários empregos em diferentes profissões"* (António Guterres. In *Expresso,* 8 de Janeiro de 2000).

As transformações sociais, económicas e técnicas dos últimos tempos têm provocado constantes modificações no campo dos recursos humanos, implicando a supressão e o surgimento de profissões/ocupações ou a sua mudança, com a introdução de novos requisitos.

Efectivamente, têm surgido novas formas de organização económica e social que geram nova regulamentação do trabalho e dos rendimentos assim como novas necessidades sociais. E isso acontece porque vivemos num tempo onde tudo é efémero, nada é definitivo, muito menos as ideias, os sistemas e os homens (Baptista-Bastos, 1999).

É sintomático o facto de que a actual Classificação Nacional de Profissões, de 1994, contemplar 1.700 profissões, contrastando substancialmente em termos quantitativos com o previsto na 1ª versão dessa Classificação de 1980, a qual inseria cerca de 3.800 profissões (I.E.F.P., 1994). Este decréscimo tem subjacentes, entre outras, razões directamente relacionadas com a própria evolução do trabalho, nomeadamente, uma tendência crescente para a polivalência na execução das tarefas e uma delimitação mais correcta e rigorosa entre "profissão" e "posto de trabalho".

Também a profissão em Educação Física e Desporto não tem ficado imune a estas transformações. Numa fase inicial, o profissional de Educação Física e Desporto tinha a sua intervenção centrada apenas na docência ou ensino da Educação Física na escola. Com o passar dos tempos, a partir da evolução das necessidades da sociedade e do próprio conhecimento desenvolvido na área, o espaço de intervenção deste profissional é ampliado, passando a actuar em outras áreas de intervenção. Assim sendo, passa a ser

um profissional liberal que sofre influências e influencia o mercado de trabalho, procurando assegurar o seu espaço de intervenção, tanto no mercado formal como no informal, dentro de fortes pressões, concorrência e competição (Nascimento, 1998).

2.1. Conceito de Profissão

A tarefa de definir o conceito de profissão tem sido problemática, dura há já algum tempo sem que se tenha conseguido estabelecer uma definição consensual.

Como constructo social, só pode significar aquilo que uma sociedade ou um grupo social numa determinada cultura e num determinado tempo lhe atribuem. Daqui se infere que "profissão" é um conceito que não deriva nem de um dado adquirido nem de um fenómeno estável, mas que se inscreve num processo onde interagem o contexto histórico, económico e social, as decisões do Estado e as estratégias dos grupos ocupacionais. Algumas profissões atingiram um estatuto e prestígio elevados, devendo-se esse facto à combinação de factores (sociais, políticos, económicos) exteriores à própria ocupação, mas capitalizados pelos seus membros.

Se para alguns autores basta explicar apenas o que é uma profissão, sem saber como é que ela surgiu, para outros, parece ser importante apenas explicar como é que ela surgiu, sem saber o que ela é realmente.

Apesar de tudo, o termo "profissão" tem sido aplicado para outras ocupações de acordo com critérios diversos e muitas vezes difusos.

A primeira categorizarão de ocupações, segundo Glinow (1988), esteve de acordo com o factor prestígio, onde de uma forma arbitrária eram incluídas e excluídas ocupações.

Nesta concepção, também denominada de abordagem prescritiva da profissão, as categorias ocupacionais, ao serem formadas, expressam uma ordem de posição e prestígio (Faria Júnior, 1993). A título de exemplo, verificamos que as sociedades industrializadas estão frequentemente alicerçadas em duas categorias ocupacionais: (1) os trabalhadores de colarinho branco, cujas ocupações são desenvolvidas em gabinetes, requerem elevado nível de formação e possuem um estatuto social elevado; (2) os trabalhadores de colarinho azul, desenvolvem a sua actividade fora dos gabinetes e possuem um nível de formação e um estatuto inferior aos primeiros.

No âmbito da arquitectura de uma profissão na abordagem prescritiva, Carapinheiro e Amâncio (1995), identificam três processos sociais articulados que possibilitam explicar a hierarquização social das profissões nas sociedades contemporâneas em termos do seu prestígio e poder: especialização, credencialismo e autonomia.

Toffler (1992), afirma que as mudanças implementadas pela "economia supersimbólica" - onde a riqueza é totalmente dependente do conhecimento, da comunicação e desseminação de dados, ideias, símbolos (que nada mais representam do que outros símbolos existentes na memória e nos mecanismos de pensamento de pessoas e computadores) e simbolismo - tornaram obsoletos os conceitos de desemprego e de trabalho. Defende que é mais útil agrupar os trabalhadores em função do processamento simbólico ou de trabalho intelectual que realizam no desempenho das suas funções, independentemente do rótulo que usam ou da circunstância de o seu emprego ser num armazém, numa fábrica, num escritório ou num hospital. Neste sentido, salienta a importância crescente do trabalho intelectual na sociedade moderna, visualizada a partir da dependência cada vez maior da manipulação da informação nas profissões, e onde o conhecimento se transforma no recurso central de uma economia avançada.

Os critérios essenciais utilizados por Toffler (1992) na definição do "espectro do trabalho intelectual", têm muito a ver com a forma como a tarefa realizada implica processamento de informação, se é de rotina ou programável, qual o nível de abstracção envolvido, que acesso tem o empregado ao banco central de dados e ao sistema de informação da direcção, e de que autonomia e responsabilidade desfruta.

Como tal, no topo do "espectro do trabalho intelectual" situam-se o investigador científico, o analista financeiro, o programador de computadores e até o vulgar arquivista, cujo trabalho é mover e gerar informação; ou seja um trabalho totalmente simbólico. No meio do espectro encontra-se um grande grupo de postos de trabalho «mistos», onde se exige esforço físico e também a manipulação de informação. São postos de trabalho, como o operador de máquinas, o empregado de hotel e o enfermeiro, que consomem parte considerável do seu tempo, gerando, obtendo ou prestando informação. Na parte inferior do "espectro" situam-se as tarefas puramente manuais, que tendem a desaparecer, já que à medida que a economia simbólica se alarga, o «proletariado» transforma-se em «cognitariado».

A abordagem descritiva da profissão refere-se à identificação de características com que uma ocupação pode ser chamada de profissão ou não-profissão e na suposição de que uma profissão tem características peculiares que a distinguem de outras. Mais recentemente, esta ênfase tem recaído sobre um *continuum* de profissionalização, através do qual as ocupações são classificadas mais ou menos profissionalizadas de acordo com a extensão em que elas se movem neste *continuum* (Faria Júnior, 1993).

Sendo assim, o termo profissão significa um conjunto de ocupações que aplica um corpo sistemático de conhecimentos a problemas que são muito relevantes para uma sociedade (Mitchell,1989). Para António Nóvoa, profissão é o conjunto de 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 (1987a). Profissão pode ser definida também como um emprego fortemente valorizado, com uma autonomia, um prestígio e um poder que não se concede à maioria das ocupações (Januário e Matos, 1996).

Profissão pode ainda ser caracterizada por um conjunto de tarefas que concorrem para a mesma finalidade e que pressupõem conhecimento semelhantes (Nascimento, 1998). As tarefas podem ser acessórias quando realizadas esporadicamente, e também especializadas, quando se reportam a uma especialização da profissão e são executadas com maior frequência (Suleman, 1984). Então, para que uma determinada actividade seja considerada profissão, exigem-se, em geral, determinados requisitos.

A necessidade de possuir um **conjunto estruturado de conhecimentos**, tem sido defendida por Bondon et al.(1990), Chelladurai (1985), Faria Júnior (1993), Januário e Matos (1996), Marcotte e Larouche (1994), Nóvoa (1989a; 1995), Mitchell (1989) e Wilenski (1964).

Os autores afirmam que uma profissão está alicerçada num conjunto de saberes, de competências e de instrumentos conceptuais, organizados de uma forma sistemática resultante da formação profissional ou da sociabilização. O saber é específico, altamente especializado, tornando o grupo profissional pouco penetrável a quem não domine esse saber, o que favorece uma certa autonomia de desenvolvimento.

As profissões especializadas são facilmente identificadas por uma área de conhecimento. Na Educação Física e Desporto, a questão da designação da área científica está longe de gerar consensos, quer a nível nacional quer a nível internacional. A designação dos vários cursos existentes e respectivos planos de estudos é prova de tal facto. Esta grande diversidade é uma indicação clara de que se trata de um domínio academicamente muito jovem, multidisciplinar, à procura de consolidação.

Por conseguinte, há ainda que percorrer um longo caminho teórico, nomeadamente no campo paradigmático da filosofia e da epistemologia, por forma a definir e ordenar as principais tarefas científicas para a área da Educação Física e Desporto (Januário e Matos, 1996). Mas sem perder de vista as necessidades e aspirações da comunidade científica e técnica, e com uma atenção permanente à problemática da realidade (Crespo, 1992).

A busca contínua de conhecimentos exclusivos implica a existência de **programas de formação** (Bondon et al., 1990; Januário e Matos, 1996; Marcotte e Larouche, 1994; Mitchell, 1989; Nóvoa, 1995; Suleman, 1984; Wilenski, 1964).

A formação profissional, para estes autores, é fundamental para o desempenho da função que está atribuída a uma determinada profissão. Os programas de formação devem proporcionar fundamentação científica às necessidades e possibilidades de um grupo profissional, tendo em conta o progresso técnico que ocorre sistematicamente nessa área.

Efectivamente, a formação profissional constitui um processo de educação e de aprendizagem orientado para o exercício profissional, comprovado por títulos ou diplomas conferidos por instituições de formação especializadas para tal fim (Januário e Matos, 1996).

Na Educação Física e Desporto existe uma oferta heterogénea e diversificada na formação inicial, o que implica que os recém formados chegam ao campo da profissão, formados por concepções e modelos muito díspares (Proença, 1998; Sobral, 1993b), criando-se assim uma certa desorientação (conceptual, metodológica e deontológica) para o grupo profissional.

No âmbito da formação contínua e para o caso dos Professores dos Ensino Básico e Secundário existe legislação, de que é prova o Estatuto da Carreira Docente e o

regime jurídico da formação contínua, que regulamenta os mecanismos dessa formação. Apesar disso, verificou-se nas últimas décadas a ausência de um plano de desenvolvimento de formação contínua para os professores de Educação Física (Gonçalves, 1994a). Nos últimos anos, têm-se notado, a este nível, algumas melhorias.

Para o caso dos profissionais que exercem a sua actividade em outras áreas de intervenção, são várias as questões que se podem colocar quanto à sua formação contínua. Sublinhamos o facto de não abundarem dispositivos legais que a regulamentam, é reduzido o número de acções que ocorrem nosso país, e dessas, são várias as de qualidade duvidosa.

A criação de **associação profissional própria** que intervenha na defesa dos interesses e dos direitos dos seus membros é salientada por Estrela (1986), Faria Júnior (1993), Marcotte e Larouche (1994), Mitchell (1989), Nóvoa (1995) e Wilenski (1964).

Efectivamente, existem diversos movimentos associativos que actuam no âmbito da defesa e promoção das profissões, e que representam a consciência colectiva de uma classe. Esses organismos podem apresentar várias formas (Januário e Matos, 1996): (1) assumir um carácter de defesa dos direitos dos seus associados - os Sindicatos; (2) ter o poder de regular o exercício profissional dos seus pares e de filiação obrigatória – as Ordens; (3) ter um contorno de associação tipo mutualista, em que os associados podem usufruir de uma série de benefícios na área da providência, da solidariedade de socorro ou auxílio mútuo, como é exemplo a Associação Mútua dos Professores; (4) movimentos de carácter local ou regional, que defende interesses ou ideias comuns, tipo Associação de Comerciantes; (5) posicionar-se como associação de carácter científico, cujo exemplo é a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

No âmbito dos profissionais da Educação Física e Desporto existem, no nosso país, vários tipos de movimentos que se enquadram na classificação acima proposta. Como exemplo do tipo 1, apontamos os sindicatos dos professores; do tipo 2, a Pró-Ordem dos Professores e o INAFOP cumprem alguns desses objectivos; do tipo 3, desconhecemos a existência de algum movimento; do tipo 4, encontramos as Associações de Profisionais de Educação Física; e do tipo 5, a Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Estas associações são fundamentais para a construção e consolidação de uma identidade profissional, responsabilizando-a colectivamente e servindo de interlocutor válido perante a sociedade e os diversos tipos de poder.

A existência de um **código de ética,** ou uma deontologia, reguladores das actividades de uma profissão, apresenta-se como algo consensual para Bondon et al. (1990), Chelladurai (1985), Estrela (1986), Faria Júnior (1993), Januário e Matos (1996), Marcotte e Larouche (1994), Mitchell (1989), Nóvoa (1989a), Nóvoa (1995) e Wilenski (1964).

Em qualquer profissão, os aspectos deontológicos constituem uma dimensão do profissionalismo, um instrumento importante de preservação da imagem social da classe profissional. Actuam como reguladores da prática e das relações entre os profissionais entre si, constituindo-se como uma pauta de comportamentos perante o próprio, aqueles a quem serve, os colegas e a sociedade. Actuam também como uma garantia prévia sobre a honestidade da conduta profissional.

O profissional de Educação Física e Desporto, ao actuar em várias áreas de intervenção (escola, clubes, empresas, etc.), tem como principal missão, a formação. Uma intervenção orientada, prioritariamente, para a satisfação de uma das necessidades fundamentais do homem em sociedade: o aperfeiçoamento do corpo (Crespo, 1992). Então, ao actuarem sobre o *homem,* os profissionais têm em conta um conjunto de normas éticas (Bento, 1995; Bento, 1999c).

Sendo assim, entendemos que uma responsabilidade ética é fundamental para o reforço da dimensão profissão, que urge concretizar e dimensionar. Isto, porque os referidos profissionais têm sofrido, nos últimos tempos, fortes investidas contra as suas normas de conduta, até porque hoje em dia estamos inseridos num contexto social geral pouco sensível a comportamentos morais.

Um outro atributo definidor de uma profissão está relacionado com a especialidade do campo de trabalho criando-se assim um **monopólio de serviços** para um determinado grupo profissional, aspecto que é referido por Januário e Matos (1996), Marcotte e Larouche (1994) e Wilenski (1964).

O monopólio de serviços é um factor muito direccionador de uma profissão, de forma a uma determinada classe profissional possuir o exclusivo do seu exercício. Na área da Educação Física e Desporto, verificamos que os seus profissionais estão longe de deter a exclusividade dessa função, havendo alguma facilidade de acesso à função docente em Educação Física, e ausência de dispositivos legais e habilitações que determinem os requisitos a cumprir para se aceder aos outros campos de intervenção profissional. É urgente criar mecanismos que limitem o acesso à actividade ocupacional, aspecto perante o qual os profissionais e os seus vários tipos de movimentos associativos têm demonstrado alguma passividade e até desinteresse. Só dessa forma será possível construir e consolidar uma verdadeira identidade profissional.

Factor a ter em atenção, também, é o **reconhecimento social** para legitimar a sua acção e da capacidade diferencial do profissional em relação aos demais cidadãos, reconhecendo-se assim a sua competência pública; este requisito é assinalado por Chelladurai (1985), Faria Júnior (1993) e Januário e Matos (1996).

Sobre este aspecto, reconhecemos que na área da Educação Física e Desporto muito há ainda a fazer para que a profissão tenha um reconhecimento social inequívoco.

Por último, Marcotte e Larouche (1994) acentuam a importância da **identificação do indivíduo com a actividade** e com os outros profissionais, estabelecendo uma relação de confiança com a profissão e obtendo um certo grau de satisfação com a mesma. Nos últimos tempos estes aspectos nem sempre têm estado presentes, na acção e no pensamento dos profissionais de Educação Física e Desporto, bem como o gosto, o orgulho, o brio e a dignidade profissional.

2.2. O processo de profissionalização da área de Educação Física e Desporto

A ideia de analisar o processo de desenvolvimento das profissões, conduziu à ideia de profissionalização, termo que é relativamente novo e está na moda, mas que ainda não está definido em alguns dicionários e apresenta um sentido algo flutuante (Bourdoncle, 1991).

O termo profissionalização pode significar o processo de melhoramento individual e colectivo das capacidades e de racionalização dos saberes utilizados no exercício da profissão. O referido termo não diz respeito somente a conhecimentos e capacidades que a prática exige, significa também, a estratégia e o discurso manifestados quer pelo grupo profissional, quer a nível individual, para reivindicar uma elevação na escala das actividades e de melhoramento colectivo do estatuto social da actividade.

Bondon e Bourricaud (1993) defendem que no processo da profissionalização estão envolvidas algumas etapas distintas como a tendência à qualificação e a busca de estatuto. No entanto, advertem que nem sempre a profissionalização pode ser vista como uma tendência para a qualificação, já que pode ser, também, um movimento para a baixa produtividade, ligado muitas vezes à defesa de interesses corporativos.

No âmbito da conotação descritiva, a profissionalização baseia-se na ideia de um *continuum* ocupação/profissão (Figura 1). Esse *continuum* coloca num extremo o que a sociedade considera, indiscutivelmente, uma profissão, encontrando-se no outro, uma ocupação, distribuindo-se ao longo do mesmo, o que ela considera quase profissão, semi-profissão e profissão emergente (Faria Júnior, 1993).

Figura 1 – *Continuum* Ocupação/Profissão

OCUPAÇÃO	QUASE PROFISSÃO	SEMI PROFISSÃO	PROFISSÃO EMERGENTE PROFISSÃO

Fonte: Faria Júnior (1993:229)

Este *continuum* tem como base a teoria das características diferenciadoras que utiliza como critérios para a definição de uma profissão o desenvolvimento de habilidades especializadas, o desempenho de uma função social, a definição de um corpo de conhecimentos exclusivos, a existência de um período dedicado à formação e manter uma organização profissional.

Nesta abordagem descritiva, o processo de profissionalização da área de Educação Física e Desporto parece apresentar-se dinâmico. Para determinados critérios ela pode ser considerada uma semi-profissão, quando os profissionais intervêm no campo do

ensino (Januário e Matos, 1996); para outros, pode ser entendida como uma profissão emergente (Nascimento, 1998), talvez até uma profissão (Faria Júnior, 1993).

No entanto, a partir da análise do estado geral do processo de profissionalização da área, reconhecemos que existem algumas questões que devem ser alvo urgente de uma grande reflexão e resolução: (1) a procura de uma matriz curricular, ou pensamento de base, na formação inicial - a existência de uma grande heterogeneidade na formação inicial implica a busca de uma matriz curricular. Esta, teria, entre vários objectivos, assegurar a qualidade da oferta, bem como minimizar os grandes desfasamentos existentes. Isto nunca pondo em causa a diversidade formativa que é algo que a lei da autonomia universitária consagra; (2) o desenvolvimento de programas de formação contínua e sua articulação com a formação inicial; (3) a busca de Teorias da Educação Física e Desporto – tendo em conta que existem várias perspectivas de abordar a produção do conhecimento da área, deve-se procurar a construção de um corpo integrativo de conhecimentos capaz de abarcar as várias sensibilidades, com vista a ultrapassar, de certo modo, uma certa fragilidade teórica em que a profissão vive; (4) a necessidade de reconhecimento de outros campos de intervenção profissional, para além do ensino – esta redefinição do mercado profissional de trabalho teria como consequência a necessidade de se construírem novos perfis profissionais de forma a criarem-se comportamentos de autonomia e de adaptabilidade às novas situações e mudanças; (5) a criação de um código ético em Educação Física e Desporto.

2.3. A desprofissionalização da área de Educação Física e Desporto

Várias são as profissões que têm sido confrontadas por um conjunto de factores que têm dificultado a construção e consolidação da sua identidade profissional e que põem em causa o seu processo de profissionalização.

Os problemas que os profissionais de Educação Física e Desporto têm enfrentado nas últimas décadas são de índole diversa, desde o baixo estatuto que estes têm na escola e na sociedade em geral, a natureza rotineira do trabalho, o sentimento de impotência para a resolução de determinados problemas, até à falta de recursos físicos e materiais.

Todas essas questões contribuem para que a área da Educação Física e Desporto seja orientada para sentido contrário do da sua profissionalização, ou seja, para a sua desprofissionalização ou proletarização (Gomes, 1992; Nóvoa, 1995; Teodoro, 1994).

A desprofissionalização pode ser encarada como um retrocesso ao processo de profissionalização, significando assim que o indivíduo controla cada vez menos os aspectos técnicos e ideológicos do seu trabalho, ou ter mesmo, uma atitude de dessensibilização ideológica e uma exclusão do trabalhador das funções conceptuais do seu trabalho (Silva, 1991). A racionalização, a rotinação, a perda de autonomia e a subordinação são algumas das principais tendências deste processo.

Na área de Educação Física e Desporto, este processo é influenciado por diversos factores que podem variar consoante a forma, o momento e o contexto em que ocorrem. Entre os principais factores destacam-se (Nascimento, 1998):

- a incorporação de hábitos não profissionais; aqui há a salientar o facto de existirem muitos profissionais que demonstram um total desinteresse pela actualização e formação permanente, resistência à inovação e às novas tecnologias da comunicação e da informação. Estes profissionais, ao não atenderem às mudanças sócio-culturais, não percebem a importância dos novos conceitos, valores e expressões da cultura desportivo-motora. Dessa forma, põem em causa um esforço de inovação, que deveria contribuir para a redefinição da missão desta profissão; isto porque uma profissão que não procura adequar-se à evolução dos tempos corre o risco de, a prazo, se desvalorizar, se tornar pouco útil e até desnecessária (Constantino, 1995b). Só dessa forma é que poderá ser possível convencer os responsáveis políticos e a opinião pública da relevância do seu papel (Bento, 1999c).

Como consequência, estes profissionais exercem a sua actividade profissional de uma forma rotineira, desajustada aos novos contextos socais e profissionais, sem grandes implicações intelectuais; como forma de preencher o tempo, muitos tendem a orientar a sua intervenção para tarefas secundárias, como é o caso das administrativas, burocráticas e extracurriculares.

- a auto-percepção profissional negativa; o desempenho profissional na área da Educação Física e Desporto, assim como em qualquer outra área profissional, exige uma identificação positiva com a sua área, requer a demonstração de determinado grau de satisfação e orgulho profissional, uma motivação elevada (Bento, 1986) e uma

auto-percepção positiva da função que desempenha. Ora isso não se verifica num grande número de profissionais, especialmente os que exercem a sua actividade no ensino. Neste âmbito, verificam-se situações diversas como a de profissionais que procuram ascender a níveis de ensino considerados superiores aos que se encontram; profissionais que se situam no ensino porque ainda não surgiu a oportunidade de exercerem a sua actividade noutros campos; profissionais que, exercendo simultaneamente na escola e noutros campos de intervenção, concentram nestes a sua atenção, actuam naquela de uma forma desinteressada;

- o reforço institucional à desprofissionalização; os vários tipos de instituições através da sua intervenção, têm possibilidades de condicionarem e limitarem a actuação de grupo profissional, contribuindo assim para a sua desprofissionalização. Assim, e por exemplo, na área da Educação Física e Desporto, a legislação existente não define quais os requisitos a cumprir para o exercício profissional nos vários campos de intervenção desta área, algo impensável noutros sectores profissionais.

Ao concluirmos a reflexão sobre esta matéria gostaríamos de dizer que a área profissional atravessa uma grande crise de identidade. Ora as épocas de crise são propícias para desencadear processos de reflexão e pôr em causa toda uma série de ideias.

São muitas as instituições ou organizações que se têm preocupado em reflectir sobre o seu futuro. Os *leaders* dos negócios fazem estudos que lhes permitem obter indicações sobre as futuras tendências do mercado, e as organizações profissionais para preverem o espaço que a sua profissão irá ocupar no futuro. Na área da Educação Física e Desporto isso não tem acontecido como seria desejável. Apesar de se verificar, de vez em quando, alguns profissionais e algumas organizações a proceder a esse exercício, muitas vezes as soluções encontradas resultam em alguns campos de intervenção profissional, ou disciplinas, mas não se adequam à profissão em geral.

Efectivamente, a área pouco tem feito para preparar o seus profissionais para o futuro, e muitos, por sua vez, não têm também investido neste âmbito. Não tem existido a capacidade de distinguir entre tendências e «modas», e o que poderá acontecer no futuro. Sendo também uma área menosprezada institucionalmente, continua sem ter a capacidade de controlar ou determinar, minimamente, o destino profissional dos seus

membros (Massengale, 1987), o que tem consequências no exercício profissional diário de muitos elementos desta profissão. Pouco se tem feito, estes profissionais têm estado longe dos lugares de controlo e de decisão, deixando que outros decidam por eles, estando a profissão a sobreviver num contexto social, decidido por terceiros e onde os profissionais não têm, praticamente, qualquer controlo.

As mudanças são constantes e há que estar atento a elas. Por exemplo, as tendências demográficas terão efeitos significativos na área da Educação Física e Desporto (Sage, 1987), incidindo mais, nos campos de intervenção do ensino e da recreação (Ellis, 1987). Vai haver mudanças e a maior parte dos «clientes» tende a ser pessoas de todas as idades, principalmente por adultos e idosos. O campo de intervenção profissional vai ser influenciado por variados tipos de pessoas que esperam que lhes seja prestado um serviço de uma alta qualidade.

A profissão de Educação Física e Desporto desenvolveu-se no período da modernidade, que entretanto faliu. A sociedade ocidental caminha para um período pós-modernidade que desafia e põe em causa os princípios da modernidade, e que vai implicar mudanças em todos os aspectos da nossa vida, incluindo a profissão. Para ultrapassar um conjunto de desafios, para sobreviver e prosperar no novo período, a profissão necessita de mudar. Para a sua redefinição neste novo período são necessários novos conceitos, novas atitudes, novas formas de estar, e, sobretudo, uma posição crítica sobre os tradicionais papéis e objectivos da nossa profissão no campo do movimento humano (Fernández-Balboa, 1997).

Trata-se pois, de uma reformulação radical no que diz respeito à discussão e implementação de novos princípios, objectivos e estratégias para a actuação do profissional de Educação Física e Desporto na sociedade.

Os profissionais de Educação Física e Desporto são um corpo profissional muito heterogéneo, fruto, eventualmente, do tipo de formação que possuem e do campo onde exercem a sua actividade. É importante referir que a criação de um código unificador dos seus elementos poderia ser um factor essencial para a dignificação e para o seu prestígio social. Cada profissional tem de se sentir membro de um grupo dentro do qual é possível mobilidade. Este sentimento de pertença a uma comunidade profissional poderia favorecer um exercício mais autónomo e mais responsável.

O que constrói este grupo como profissão não pode ser, somente, o estatuto de funcionário público que lhe é concedido pelo Estado, de «fora para dentro». Isto porque ao longo de várias décadas o Estado constituíu-se como o seu principal empregador. Há que inventar uma nova maneira de ser profissional de Educação Física e Desporto, edificar uma nova identidade profissional de «dentro para fora», a partir da relação de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de interesses comuns.

2.4. Referências Bibliográficas

- ADELINO, Jorge (1991-92). A importância da formação. *Horizonte*, Vol. VIII, nº 46, Dezembro/Janeiro, 137-148.

- BAPTISTA-BASTOS, Armando (1999). O instante da máquina do destino. *Jornal de Noticias – Revista Notícias do Milénio*, 8 de Setembro.

- BENTO, Jorge (1986). Acerca do papel do professor de Educação Física. *Horizonte*, Vol.III, nº 13, Maio/Junho, 3-6.

- BENTO, Jorge (1995). *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras Editores, S.A.

- BENTO, Jorge (1998). *Desporto e humanismo. O campo do possível.* Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

- BENTO, Jorge (1999c). Contextos e Perspectivas. In J. Bento, R. Garcia e A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

- BONDON, R. et al. (dir.) (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- BONDON, Raymond e BOURRICAUD, Francois (1993*). Dicionário crítico de sociologia.* São Paulo: Ática.

- BOURDONCLE, Raymond (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises e américaines. *Revue Française de Pedagogie*, nº94.

- CARAPINHEIRO, Graça e AMÂNCIO, Lígia (1995). A ciência como profissão. In J.Jesuíno (coord.), *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX: comportamentos, atitudes e expectativas* (pp. 47-71). Oeiras: Celta Editora.

- CARAPINHEIRO, Graça e RODRIGUES, Maria de Lurdes (1998). Profissões: protagonismos e estratégias. In José Viegas e António Costa (org.), *Portugal, que modernidade* (pp. 147-164)? Oeiras: Celta Editora.

- CARREIRO DA COSTA, Francisco (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. *Boletim SPEF*, nº 1, Primavera, 21-34.

- CHELLADURAI, P. (1985). *Sport management – macroperspectives*. Canadá: Sports Dynamics.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1995b). A Profissão. *Horizonte*, Vol. XII, nº 70, Nov./Dez., 123-131.

- CRESPO, Jorge (1992). A Educação Física. A reestruturação de uma identidade. *Horizonte*, Vol.VIII, nº 48, Março/Abril, 217-222.

- ELLIS, Michael (1987) The business of physical education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 69-84). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- ESTRELA, Maria Teresa (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX.

- EXPRESSO, 8 de Janeiro de 2000.

- FARIA JÚNIOR, Alfredo (1993). Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In W. Wey Moreira (org.), *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI* (pp.227-238) (2ªedição). São Paulo: Papirus Editora

- FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel (1997). Introduction: the human movement profession – from modernism to postmodernism. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 3-10). Albany: State University of New York Press.

- GLINOW, Mary (1988). *The new professionals*. Boston: Harver & Row.

- GOMES, Rui (1992). Especialistas (e) profissionais? Ou a impossibilidade do dom da ubiquidade. *Boletim SPEF*, nº 5/6, Verão/Outono, 147-164.

- GONÇALVES, Carlos (1994a). Reflexões globais sobre a formação contínua dos professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 9, Inverno, 55-70.

- HARDMAN, Ken (2000). An international survey of Physical Education in schools. Conferência apresentada no *5ºCongresso Nacional de Educação Física*, Lisboa, 30-31 de Março e 1 de Abril.

- I.E.F.P. (1994). *Classificação nacional das profissões*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

- JANUÁRIO, Carlos (1996). Um conceito para a Educação Física. *Horizonte*, Vol. XI, nº 66, Março/Abril, 203-207.

- JANUÁRIO, Carlos e MATOS, Zélia (1996). A identidade profissional em Educação Física e Desporto. *Horizonte*, Vol. XII, nº 71, Jan./Fev.,163-167.

- LOUREIRO, Manuel (1997*). A docência como profissão. Cultura dos professores e a (in)diferenciação profissional.* Tese de Mestrado não publicada, U.T.L.-F.M.H.

- MARCOTTE, G. e LAROUCHE, R. (1994). Ser treinador: uma profissão que começa a surgir. *Horizonte*, Vol. X, nº59, Jan./Fev., 163-169.

- MASSENGALE, John (1987). Considering the future of physical education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 1-7). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- MATOS, Z. (1990). Professor de Educação Física. Aspectos éticos da sua profissão. In J.Bento & A.Marques (eds*), Desporto, Ética e Sociedade* (pp. 161-166). Porto: F.C.D.E.F.-U.P.

- MITCHELL, G. Duncan (1989). *Novo dicionário de sociologia*. Porto: Rés Editora Lda.

- NASCIMENTO, Juarez V. (1998). *A formação inicial universitária em Educação Física e Desportos: Uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de Doutoramente não publicada, U.P.-F.C.D.E.F.

- NÓVOA, António (1987a). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIII-XX siècle).* Vol. 1. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- NÓVOA, António (1989a). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 435-456.

- NÓVOA, António (1995). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34) (2ªed.). Porto: Porto Editora, Lda.

- PROENÇA, Jorge (1998). Formação e ensino. *Horizonte*, Vol. XIV, nº83, Maio/Junho, 3-6.

- RODRIGUES, Maria de Lurdes (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora.

- SAGE, George (1987). The future and the profession of physical education In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 9-23). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- SILVA, Lurdes (1991). Professor, uma profissão eticamente responsável. *O Professor*, nº18 (3ªsérie), 12-21.

- SOBRAL, Francisco (1993b). Abertura do congresso. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 5-12.

- SULEMAN, Fátima (1984). A emergência de perfis profissionais em Portugal. In SPCE (ed.), *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação* (pp. 313-330). Lisboa.

- TEODORO, António (1994). Da profissionalização da actividade docente à crise de identidade dos professores. Considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa. *Boletim SPEF*, nº 9, Inverno, 37-54.

- TOFFLER, Alvin (1992). *Os novos poderes*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- WILENSKY, H. (1964). The profissionalization of everyone. *American Journal of Sociology,* 70(2), 137-158.

3. A Excelência Profissional

"Fernão Capelo Gaivota não era um pássaro vulgar.
A maior parte das gaivotas não se querem incomodar a
aprender mais que os rudimentos de voo,
como ir da costa à comida e voltar.
Para a maior parte das gaivotas, o que importa
não é saber voar, mas comer. Para esta gaivota,
no entanto, o importante não era comer, mas voar.
(...) Mais que tudo, Fernão Capelo Gaivota adorava voar.
(...) Vê mais longe a gaivota que voa mais alto."

(Richard Bach, 1983)

Ao longo da história da humanidade existiram indivíduos cujos excepcionais desempenhos contribuíram para o desenvolvimento e evolução da mesma (Albert, 1992).

Nas últimas décadas, segundo Toffler (1992), o poder tem assentado em três pilares fundamentais: a força, o dinheiro e o saber. À medida que caminhamos para maiores inovações tecnológicas e científicas, aumenta o pilar do saber e do conhecimento. Enquanto que os poderes baseados na força e no dinheiro são de «baixa qualidade», os poderes alicerçados no saber e no conhecimento são considerados de «alta qualidade».

Fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade é a promoção de estratégias baseada no saber. Para tal é necessário uma melhor educação. O que implica encontrar novas formas de ensinar e de aprender, em que têm que estar envolvidos os «media», os computadores, a escola, os professores, as famílias, etc.

No mesmo sentido, Crozier (1995) defende que há que investir na inteligência, o que significa investir no futuro. Uma inteligência capaz de compreender o Homem na sociedade. Também as instituições de formação deverão ter essa preocupação: a procura da qualidade e da excelência, consagradas às ideias de inovação e criatividade.

Em qualquer sociedade actual a existência de recursos humanos qualificados constitui factor determinante no seu desenvolvimento global. Nesse sentido, o sistema educativo e formativo tem um papel decisivo a desempenhar, na medida que contribui para a formação do indivíduo, através de um conjunto de acções que visam a formação

pessoal e de cidadania, bem como o desempenho de um papel útil na sociedade, já que têm a capacidade de modelar, influenciar as atitudes e as capacidades dos vários agentes sociais e económicos.

O nível de qualificação da população portuguesa, que é um dos mais baixos da Europa, constitui um grave obstáculo para a implementação de estratégias e medidas que visem a modernização do país.

Num contexto de internacionalização da sociedade portuguesa os indivíduos com um desempenho excelente nos vários domínios da actividade humana têm um papel fundamental a desempenhar, já que deverão estar implicados no aproveitamento e exploração das oportunidades resultantes da nossa integração europeia. Por outro lado, a sociedade necessita de produzir profissionais excelentes, sem o que ficará inteiramente dependente da capacidade de automatização espontânea de outras organizações, o que será sempre um factor limitativo e um factor de tensão. Há que realizar uma selecção dos elementos mais criativos, com desempenhos excepcionais, nas mais diversas instituições e entidades, públicas e privadas, de forma a estabelecer centros de excelência que venham a constituir-se como factores de criatividade e de inovação a serem projectados para todos os sectores da sociedade. Existe a necessidade de promover os profissionais excelentes que substanciem a qualidade e «discernam a relevância», condição essencial para conceber e realizar grandes transformações estruturais da sociedade portuguesa. A sobrevivência de uma sociedade assenta na capacidade de promover e conservar, em todos os tempos, indivíduos de excepção.

Temos de admitir que existem dificuldades em criar profissionais excelentes, que, no dizer de Simão (1994), sejam capazes de acender o engenho e fomentar o estudo, e que, numa relação de harmonia, favoreçam um clima de pensamento criativo e proporcionem um trabalho produtivo e inovador.

A excelência de uma organização, instituição ou grupo é a excelência dos seus funcionários ou membros; as organizações ou instituições podem ser informatizadas, certificadas, automatizadas, mas se os seus funcionários ou membros não forem excelentes, o produto ou serviço final nunca é excelente. A qualidade do desempenho de um indivíduo tem a ver com o grau de excelência que o mesmo lhe coloca.

A única hipótese de Portugal sobreviver condignamente na Europa reside na alta qualidade demonstrada pelos trabalhadores dos vários sectores da economia. Para ser

possível criar e desenvolver aquela excelência, as mais diversas instituições (públicas e privadas) e empresas deverão repensar os seus métodos de trabalho.

São muitas as razões que nos levam a salientar a importância do estudo dos indivíduos com desempenhos excelentes. As suas realizações, os seus actos podem tocar ou influenciar todo e qualquer aspecto do mundo em que vivemos, até as nossas próprias vidas.

Quando é possível examinar as suas vidas, a sua infância e juventude, é possível obter ideias sobre como é que eles passavam o seu tempo, que experiências tiveram, e assim podemos começar a tentar encontrar explicações que nos ajudem a compreender o porquê e o como, sobre os conhecimentos e técnicas que lhe proporcionaram mais tarde realizar ou criar algo que os tornaram salientes ou diferentes. Indivíduos que, em determinados contextos, tiveram a capacidade de concretizar realizações excelentes, como consequência das suas qualidades pessoais, da dedicação extrema a esses seus interesses, e uma certa sorte que proporcionou a conjugação favorável de vários factores e circunstâncias, tornando-os assim necessários e valiosos no seu tempo (Howe, 1996).

Precisamos de estudar os profissionais de excelência que são indivíduos que para além de efectuarem excelentes desempenhos, têm a capacidade de os aperfeiçoar sistematicamente. Há que estudar os mecanismos ou processos cognitivos, psicológicos e emocionais que poderão explicar os seus altos desempenhos. Estudarmos também a forma como eles optimizam as suas vidas de forma a destinar o máximo de tempo e de energia às suas «práticas» profissionais. Analisar os seus comportamentos actuais e as experiências por que passaram ao longo das suas vidas. Enfim, todas estes aspectos oferecem um potencial sobre um novo fenómeno que tem grandes implicações para a educação em geral assim como para a preparação e treino de futuros "experts" (Ericsson, 1996b).

3.1. Definindo excelência profissional em Educação Física e Desporto

Na pesquisa por nós efectuada não encontramos qualquer tipo de definição sobre excelência. Encontramos sim vários termos e conceitos que lhe estão directamente relacionados, tais como, "mestria" ("expertise"), liderança, carisma, elite e "eminence".

Ao estudarmos o conceito de **"expertise"** como algo que traduz uma alta e excelente performance num domínio específico (Sonnentag, 1998), muitos têm sido os

estudos efectuados em vários campos, como por exemplo, as artes, em certas áreas técnicas (Berg, 1998; Schaper & Sonntag, 1998), as ciências, a educação, o ballet, o xadrez, a Educação Física e o Desporto (Dodds, 1994; Ericsson, 1996b; Gryffey & Housner, 1996; O'Sullivan & Doutis, 1994; Pieron & Carreiro da Costa, 1995).

Esses estudos têm-se preocupado em compreender o que é e o que distingue os indivíduos com desempenhos excepcionais relativamente a outros. O seu desempenho é facilmente visível, sendo caracterizado por ser efectuado sem esforço, fluído, automático e com nível muito superior à grande parte dos seus colegas de profissão. As conclusões dos referidos estudos indicam que essas características eram mais adquiridas do que inatas, num domínio específico, levando muito tempo a adquirir.

A **"liderança"** é um aspecto determinante na vida do ser humano, assumindo especial importância na abordagem dos fenómenos individuais que estão associados aos fenómenos do grupo, da multidão ou da sociedade. Reto e Lopes (1991) afirmam que numerosos estudos, bem como teorias produzidas, têm contribuído para o reconhecimento da realidade complexa e multifacetada dos processos e fenómenos da liderança. Apesar disso este tema ainda é pouco entendido (Leitão, 1999).

Sendo um conceito de difícil definição, e existindo um grande número delas, optamos pela definição de Jesuíno (1998), por ser aquela que nos parece estar mais relacionada com o tema do nosso estudo. No âmbito de um projecto internacional relacionado com a liderança, esta foi definida como a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar os outros a contribuir para a eficácia e êxito das organizações de que são membros (Jesuíno, 1998).

Aspecto essencial que poderá explicar o sucesso de muitos gestores, executivos e supervisores tem a ver com a forma como a liderança é exercida (Blake & Mouton, 1985). O estudo efectuado por Rushton, Murray and Paunonen (1992) concluiu que os professores e investigadores de sucesso eram caracterizados por possuírem, em comum, atributos de liderança.

Reto e Lopes (1991) definiram a existência de quatro períodos dominantes nos estudos sobre a liderança. No primeiro, até aos anos quarenta, predominam as teorias centradas nos traços de personalidade do líder; no segundo, que vai até aos anos sessenta, centrou-se o estudo sobre os comportamentos do líder; no terceiro, foram desenvolvidas teorias que interpretaram a liderança mais como um processo interactivo

do que como um comportamento e que surgiram entre os anos cinquenta e os anos setenta; no último período, o conceito de interacção permanece, mas agora mais direccionado para os factores de personalidade do líder e com uma ênfase especial colocada no conceito de carisma (Leitão, 1999).

Durante muito tempo o tema «**Carisma**» não foi muito popular na psicologia em geral, e na psicologia social em particular. Talvez devido ao facto de ter predominado uma visão limitada sobre este tema, relacionada com um certo carácter místico ou mágico que lhe era atribuído (Molero, 1995). Nos últimos tempos, numerosos psicólogos têm-se dedicado ao estudo deste tema, não só porque se tem procurado responder a questões como o que possuem de comum os indivíduos carismáticos, mas também pelo facto deste tema ter uma profunda relação com outros, como a influência social, a mudança de atitudes, comportamentos de grupo e ainda as emoções.

Das várias características próprias de um líder carismático salienta-se a capacidade de auto-concentração e de autodomínio, a coragem, a tenacidade, a facilidade de comunicação, uma grande energia física e psíquica, a devoção total a uma causa ou objectivo, forte empenho na concretização do mesmo e gestor da mudança mais do que o *status quo* (Leitão, 1999; Reto e Lopes, 1991).

No que se refere à ideia de **"Elite"**, poderemos dizer que a palavra francesa "elite" vem de «eslit» significando «elire», eleger. Em português a palavra elite, importada do francês, significa o escol, a nata, a flor de uma sociedade; em inglês significa "the best", "the choice"; em latim o radical «elect...» tem um sentido semelhante, escolher, eleger, seleccionar.

Portela (1994) sublinha a palavra "escol", com o fim de descrever aqueles que, pelas suas obras, a história irá confirmar um dia como merecedores de não serem esquecidos. Na opinião do mesmo autor, embora "elite" e "escol" correspondam a conceitos distintos, em todas as épocas podem existir indivíduos que fazem parte destes dois grupos. As principais diferenças são: 1) as "elites" são visíveis e bem inseridas na sociedade. Os membros do "escol" podem ser desconhecidos da população, talvez porque a sua obra se destina a futuras gerações, que apreciarão e seguirão os seus conselhos; 2) as "elites" têm de ter audiência para sobreviver, enquanto que os membros do "escol" não buscam o reconhecimento imediato nem as audiências; 3) uma vez que alguns membros do "escol" podem pertencer à "elite", há que saber se aqueles podem

ter, ou não, influência nos restantes elementos da "elite". Em caso afirmativo, os restantes confrades desempenham a função de «caixa de ressonância» e ou de amplificadores de mensagens e assim o pensamento e ensinamento do "escol" será divulgado, mas, se não influentes, aliás a situação mais corrente, então a sua voz será abafada pela dos restantes confrades da "elite" e a sua vida decorrerá sem ou com reduzida notoriedade; 4) uma vez que, só com a passagem do tempo, podem os membros do "escol" ser identificados, a "elite" assume-se como "escol". A concluir poderemos dizer que a "elite" é uma pluralidade e daí ser susceptível de classificação nos vários domínios: indústria, artes, ciência, política, religião, letras, profissão, etc. Em todos estes domínios os seus membros visam atributos: notoriedade, audiência, poder e comando.

O conceito de **"Eminence"** (Albert, 1992a; 1992b) diz respeito a um desempenho ou realização que é reconhecido como de grande nível por aqueles que têm conhecimentos e experiências para apreciar tais perfomances ou resultados. Essas realizações demonstram uma grande criatividade, relevância, e vão sobreviver para além do envolvimento em que foram realizadas.

Ao tentarmos encontrar uma definição para excelência constatamos a existência de uma diversidade conceitos ou termos, o que pode dificultar uma caracterização segura, bem como a existência de crítica aos seus pressupostos.

Apesar de não existir um consenso geral sobre a definição operacional de excelência profissional em Educação Física e Desporto, pode ser aceitável defini-la como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem uma actuação de nível superior ou excepcional, no âmbito dos vários campos de intervenção onde se pode encontrar um exercício profissional dos diplomados na área da Educação Física e Desporto - que segundo Januário e Matos (1996) são: o ensino, o treino desportivo, a reflexão/investigação/formação, a administração (direcção e gestão) e lazer/animação. Esta caracterização implica que o profissional necessita possuir profundos conhecimentos nas diferentes dimensões (cultural, social, económica...) da sociedade envolvente, bem como um grande nível de conhecimentos específicos dos conteúdos necessários para o seu desempenho profissional. Apresentar disposição e capacidades para continuadamente aperfeiçoar o seu desempenho, perseguindo a

dignidade profissional. Possuir uma grande capacidade de inovação e de criatividade e de dominar habilidades que o capacitem para o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas que contribuam para o evoluir e desenvolvimento da profissão. Além disso, necessita de ter uma grande dedicação e paixão pela profissão, actuar de uma forma crítica, respeitando, sempre, princípios éticos e morais.

3.2. Processos ou mecanismos que explicam os desempenhos excelentes

Ao pretender-se perceber os processos e os mecanismos que influenciam os desempenhos excelentes, muitas investigações científicas foram efectuadas.

Os fenómenos empíricos podem ser estudados por métodos científicos através de critérios bem definidos (Ericsson, 1996b). O primeiro está relacionado com o facto desse fenómeno, ou desempenho, ocorrer em situações bem específicas e observáveis; o segundo tem ver com a possibilidade desse desempenho poder ser reproduzido em laboratório através de condições bem controladas; terceiro, ele pode ser descrito através de várias formas de medida (ex: no desporto, a corrida dos 100m).

Existem desempenhos relevantes em que é relativamente fácil recolher elementos para estudo, como é caso de criações na área da arte ou publicações científicas. No entanto, o processo psicológico que esteve por detrás desse desempenho é mais difícil de investigar e explicar de uma forma científica. Outra dificuldade que se coloca aos investigadores, está relacionada com a natureza criativa do indivíduo, e um dos maiores problemas para a investigação científica que se dedica ao estudo de desempenhos extraordinários tem a ver com o facto de muitas criações serem únicas, e portanto não replicáveis.

O estudo da "mestria"("expertise") é baseada na ideia de que as diversas formas de performance superior podem ser explicadas teoricamente por um número limitado de mecanismos. Esse tipo de estudo tem sido influenciado pelas pesquisas desenvolvidas por de Groot (1965) e Simon & Chase (1973).

De Groot (1965), ao estudar a mestria no xadrez, defendia a ideia de que aquela era explicada pela maior capacidade para uma pesquisa cuidada para as alternativas de jogo necessárias que esses especialistas tinham relativamente aos outros. Por outro lado, Simon & Chase (1973) defendiam a ideia de que existiam padrões básicos que podiam ser recuperados, relembrados, que permitiam uma selecção superior dos tipos de

movimentos de peças a efectuar e memorizar essas posições sem violar as capacidades gerais dos limites da capacidade de processamento de informação do ser humano.

Nesse sentido, estes autores afirmavam que essa performance superior, em qualquer domínio da actividade humana, era o resultado de um grande número de conhecimentos e padrões básicos que podiam ser recuperáveis, todos eles adquiridos ao longo de muitos anos de experiência numa determinada actividade. Ou seja, esses "experts" não só tinham mais conhecimento, mas também esse conhecimento estava melhor organizado. Numa primeira fase esse conhecimento é adquirido, e depois organizado de forma a que no futuro possa responder às questões ou dificuldades colocadas. Por outro lado, quando esses "experts" são solicitados, de uma forma inesperada, a apelar à informação sobre uma determinada tarefa, verifica-se que a sua memória está melhor preparada, que os não "experts".

Assim os mestres em xadrez podem ter um rápido acesso a um número superior de alternativas de jogo que podem ser jogadas sem demora. Em vários domínios (medicina, desporto) verificou-se que os "experts" têm a capacidade de seleccionar as acções mais apropriadas e executá-las de uma forma mais rápida (Ericsson, 1996b). Os "experts" têm a capacidade de adquirir e preservar representações altamente adaptadas que os vai ajudar mais tarde na planificação, predição e avaliação das tarefas a executar.

Poderemos pois dizer que os vários estudos efectuados sobre o tema concluem que existem processos cognitivos que medeiam os desempenhos superiores (Dodds, 1994; Ericsson, 1996b; O´Sullivan & Doutis, 1994).

Ao tentarmos agrupar os estudos realizados neste âmbito, entendemos que as investigações sobre a competência ("expertise"), passaram por duas gerações (Holyoack, 1991). Na primeira, a competência dependia do conhecimento detalhado do domínio, reflectido numa habilidade especializada da memória e modelos de inferência. A recordação, a precisão e a direccionalidade do raciocínio eram vistos como essenciais para uma melhor compreensão do problema.

Os estudos da segunda geração centraram-se na solução de problemas complexos, especialmente os componentes básicos de memória, atenção e raciocínio. As conclusões desses estudos sugeriram que a competência envolvia a solução relativamente rápida de problemas, incluindo a noção de automaticidade de prática para uma tarefa consistente.

Tendo em conta as limitações e insatisfações decorrentes de resultados sobre o desempenho competente que ainda não foram explicados, e as dificuldades encontradas para medir de forma apropriada os esquemas cognitivos utilizados, Holyoack (1991) aponta para o aparecimento de uma terceira geração de pesquisa sobre a competência. No entanto, devido ao facto desta geração ser muito recente existem, ainda muitas possibilidades futuras e questões em aberto sobre os desempenhos de excepção.

Ericsson (1996b) entende que, para se alcançar um desempenho de grande nível, é necessário: i) executar tarefas bem definidas e com um grau de dificuldades apropriado ao seu nível; ii) a presença de um mestre competente; iii) uma série de oportunidades para repetir e corrigir os erros. A todo este conjunto da factores o referido autor apelida de «deliberate pratice». Estes factores são importantes para a aquisição e manutenção dos desempenhos superiores. É fundamental que esse tipo e tempo de prática decorra num contexto de intenso esforço, de alta concentração e de grande gosto ou prazer. Estudos efectuados com atletas olímpicos, músicos de classe mundial e grandes mestres de xadrez demonstram que uma característica comum a todos eles é a capacidade de se motivarem de forma a cumprirem implacáveis rotinas de treino (Goleman, 1996). E com o aumento constante do grau de excelência exigido para se ser um executante de classe mundial, esse treino rigoroso tem que começar cada vez mais cedo. Existem indivíduos que para obterem altos desempenhos na sua actividade passaram a maior parte das suas vidas a melhorar a sua performance. Muitos iniciaram e dedicaram-se a sério à sua actividade, desde muito novos, alguns até antes dos 5 anos.

Aspecto fundamental para a excelência profissional tem, pois, a ver com as motivações individuais. Nem a influência do meio envolvente, nem a acção das aptidões naturais teriam podido desenvolver-se e frutificar sem a participação activa dos indivíduos. Nenhuma é bastante forte na ausência de uma grande motivação. São várias as personalidades de excelência que explicam o seu sucesso através de palavras tais como perseverança, tenacidade, gosto pelas tarefas que fazem, força de vontade e muito trabalho (Girard, 1970).

Uma análise da informação disponível sobre os mais altos níveis de perfomance, permitem verificar que esse pico é obtido muitos anos depois do momento em que a maturidade física está completa, mesmo em alguns tipos de desportos. Os dados de

vários domínios indicam-nos que esse pico da perfomance surge à volta de 10 anos de intensa preparação (Ericsson, 1996b). Em vários domínios da sociedade verifica-se uma tendência maioritária das tais perfomances surgirem a partir dos 40/50 anos (Girard, 1970; Ericsson, 1996b).

Fundamental também é tipo de envolvimento que esse indivíduo tem desde a sua infância e juventude até ao ambiente onde e com quem trabalha e se aperfeiçoa. Albert (1992a) e Girard (1970), alertam-nos para a influência que a família pode vir a ter neste âmbito, já que diversos aspectos com ela relacionados, como por exemplo, o nível académico, social e económico e o tipo de profissão dos pais, o ambiente familiar, a ocorrência de um divórcio entre os pais ou a morte de um deles, tende a influenciar o futuro profissional de um indivíduo bem como o seu desempenho. Zuckerman (1992) afirma ainda que, são muitos os indivíduos laureados com um Prémio Nobel, desde muito cedo procuraram trabalhar com os melhores especialistas do seu ramo.

Um outro factor a ter em conta é o facto de que os grandes centros urbanos tendem a proporcionar melhores condições para grandes desempenhos (Girard, 1970).

Todas estas condicionantes devem ser tidas em conta, já que recentes investigações demostraram que os mecanismos relacionados com desempenhos superiores reflectem extremas adaptações às exigências oriundas das tarefas que possibilitam essa mestria. Estas adaptações surgem devido a uma demorada prática específica, deixando pouco lugar às influências das capacidades inatas (Ericsson, 1996b). Assim, a aquisição de um alto nível de desempenho num determinado domínio é algo que só poucos indivíduos conseguem aceder depois de ultrapassadas numerosas dificuldades, leva muitos anos a obter e é fruto de um gradual aperfeiçoamento.

As ideias apresentadas por Goleman (1996; 1999) permitem-nos uma outra visão sobre esta temática. As regras do trabalho nos últimos anos encontram-se em mutação. Durante muito tempo ensinou-se que as habilitações literárias e técnicas constituíam um bilhete para o êxito. Hoje em dia as pessoas começam a compreender que o êxito exige mais do que a excelência intelectual ou a competência técnica e que precisam de um outro tipo de capacidades para sobreviver no mercado de trabalho do futuro. Qualidade pessoais como a empatia, a resistência, a iniciativa, o optimismo, a capacidade de persuasão e adaptabilidade estão a receber uma nova valorização.

Numa época em que não existem garantias de segurança no emprego, em que o próprio conceito de emprego está a ser substituído pelo de «perícias portáteis», estas são qualidades fundamentais para o acesso e manutenção de um emprego. Mencionadas ao longo de décadas com diversos nomes vagos, desde «carácter» e «personalidade», até «qualidades pessoais» e «competência», há finalmente uma compreensão mais precisa destes talentos humanos e um novo nome para eles: **inteligência emocional.**

«A inteligência emocional define-se como a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações. Refere-se a qualidades distintas mas complementares da inteligência académica, as capacidades cognitivas mediadas pelo QI» (Goleman, 1999: 323). Aliás, já Damásio (1995) nos tinha explicado como as emoções podem afectar os comportamentos sociais.

Goleman (1999) define cinco competências emocionais e sociais básicas: autoconsciência, auto-regulação, motivação, empatia e aptidões sociais.

Segundo o autor são muitos os estudos que concluem que a inteligência emocional desempenha um papel muito maior no desempenho profissional, superior que às capacidade cognitivas e aos conhecimentos técnicos especializados. Ou seja, o QI fica em segundo lugar, a seguir à inteligência emocional, na determinação de um desempenho extraordinário. Na melhor das hipóteses, o QI contribui com cerca de 20% para os factores que determinam o êxito na vida, restando 80% para outras características relacionadas com a inteligência emocional (Goleman, 1996), como: a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir apesar das adversidades e frustrações; de controlar os seus impulsos; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugue a faculdade de pensar; de sentir empatia e ter esperança.

A preocupação de se estudar indivíduos com excelentes desempenhos profissionais não é recente. Goleman (1999) ao apresentar-nos a evolução e tendências desses estudos, afirma que em inícios do século XX, com o trabalho de Frederick Taylor, os especialistas da eficiência taylorista estudaram os movimentos mais eficientes que o corpo de um trabalhador podia reproduzir. A bitola do trabalho humano era a máquina. Na esteira do taylorismo surgiu um outro padrão de avaliação: o teste de QI. Segundo os seus proponentes, a medida correcta da excelência era a capacidade da

mente humana. Entretanto, com o surgir do pensamento freudiano, um conjunto de especialistas defendeu, que para além do QI, a personalidade também constituía um ingrediente da excelência. Assim nos anos 60, os testes de personalidade e as tipologias – por exemplo, uma pessoa introvertida ou extrovertida, do tipo «sensorial» ou «intelectual» - faziam parte das escalas de medida padrão do potencial laboral. Porém, veio a verificar-se que os testes de personalidade pouco serviam para prever a capacidade de um bom desempenho profissional. Também os testes de QI revelaram-se falíveis, já que existiam pessoas com elevado QI que revelavam com frequência um fraco desempenho profissional, enquanto que outras com um QI moderado, obtinham desempenhos muito bons.

Em 1973, o professor David McClelland, de Harvard, ao publicar o artigo "Testing for Competence Rather than Intelligence" veio introduzir novidades no estudo desta temática ao afirmar que a aptidão académica, as habilitações literárias não poderiam antecipar o bom desempenho de uma pessoa num emprego ou se teria êxito na vida. Em seu lugar, defendia a ideia que um determinado conjunto de competências, incluindo a empatia, a autodisciplina e a iniciativa, distinguia os mais bem sucedidos dos outros.

A partir daí, efectuaram-se, nas últimas décadas, investigações com centenas de milhares de trabalhadores, que ocupavam os mais diversos lugares, desde os lugares mais baixos até aos do topo, em organizações ou empresas com poucas pessoas até aquelas que tinham milhares de empregados. Essas pesquisas permitiram demonstrar a existência de um núcleo comum de capacidades pessoais e sociais que provou constituir o ingrediente-chave do êxito: a inteligência emocional.

Ao contrário do que acontece com o QI, não existe ainda forma de medir a inteligência emocional; mas esta pode melhorar ao longo da vida. No decurso normal de uma vida, a inteligência emocional tende a aumentar à medida que nos tornamos mais conscientes dos nossos estados de espírito, que aprendemos a dominar melhor as nossas emoções negativas, a escutar e a ter empatia; em suma, à medida que ganhamos maturidade. Em grande parte, a maturidade em si descreve este processo de um indivíduo se tornar mais inteligente em relação às suas emoções e relações.

3.3. A excelência na educação em Portugal

O recente interesse pela excelência em educação pode ser considerado como um movimento de crítica às grandes reformas do ensino dos anos 60 e 70 nos países da OCDE, quando ocorreu um crescimento quantitativo dos sistemas educativos e o alargamento do acesso a novos grupos de população. Mas para além deste movimento pendular natural que determina a que um ciclo de quantidade se siga outro de qualidade, e que depois de uma época de crescimento surja uma de consolidação, existem vários motivos de ordem económica e cultural que podem explicar o interesse pela qualidade do ensino.

O primeiro motivo refere-se à necessidade da procura constante de mão de obra qualificada. Enquanto que nos anos 60 havia a ideia de que qualquer instrução favorecia o emprego e o desenvolvimento económico, nos anos 70 com o aparecimento de vagas de desemprego, esta ideia veio a ser posta em causa. Devido às grandes inovações tecnológicas operadas nos últimos tempos existe a percepção de que uma economia não se desenvolve se os trabalhadores não tiverem uma formação de grande qualidade que lhes permita a contínua reciclagem e a educação permanente.

O segundo motivo de natureza económica que leva os países da OCDE a interessarem-se pela qualidade do ensino assenta na ideia de que uma mão de obra menos instruída e qualificada pode provocar perda de competitividade comercial. Fruto da rapidez das mudanças verificadas na economia mundial geraram-se pressões sobre os países para que se ajustassem a um ambiente económico global mais competitivo, no qual a "inteligência educada" da população de um país – "capital humano"- começava a ser vista cada vez mais como um recurso estratégico (UNESCO, 1998).

O terceiro motivo é de ordem mais cultural, embora tenha surgido da literatura da administração e gestão de empresas. Tem a ver com as novas exigências de qualidade dos produtos e serviços por parte dos cidadãos que adquiriram nova consciência dos seus direitos como consumidores e utentes. Por exemplo, o livro de Peters e Austin (1985), *A passion of excellence. The leadership difference,* retracta bem essa nova consciencialização.

Os motivos que explicam a actual "paixão pela excelência" nos países da OCDE têm-se reflectido nas últimas décadas em Portugal.

Primeiramente ocorreu uma fase de expansão quantitativa, iniciada em 1963 com o aumento da escolaridade obrigatória para seis anos; seguindo-se o surto de democratização da educação promovido pelo Ministro Veiga Simão e de novo estimulada após o 25 de Abril de 1974, pela grande preocupação de promover a igualdade de oportunidades educativas em todos os sectores da população. Coincidindo com estes acontecimentos, verifica-se um aumento da natalidade e, mais tarde, um afluxo significativo de retornados de África.

O sistema educativo português viveu, na década de 70, do ponto de vista da qualidade do corpo docente das escolas, uma situação catastrófica (Patrício, 1999b), porque a maioria das escolas do ensino preparatório, unificado e secundário, tinha uma percentagem muito reduzida de professores qualificados, científica e pedagogicamente.

A última reforma educativa que teve início com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo pode ser considerada uma reforma do tipo qualitativo e de promoção da excelência (Cunha, 1997). Todo o diploma insiste na promoção de princípios como a qualidade e de desenvolvimento integral dos alunos. Embora não menosprezando todos os aspectos quantitativos de crescimento que dela necessariamente derivaram. Veja-se, por exemplo, a extensão da escolaridade obrigatória até ao 9ºano do ensino básico.

Várias medidas foram tomadas que atestam essa vontade da procura da qualidade e da excelência. Entre elas podemos apontar o Despacho 162/ME/91, de 9 de Setembro, um diploma sobre a avaliação dos alunos que se preocupava com a promoção da qualidade dos resultados escolares, o mesmo acontecendo com o Despacho Normativo nº102/90, de 3 de Agosto, que criava os Quadros de Valor e Excelência.

Ethier (1989) depois de ter efectuado uma revisão da literatura sobre a excelência em educação, indica que, embora seja muito difícil definir a natureza da excelência educativa, esta, no entanto, refere-se a três parâmetros: 1) à qualidade dos recursos humanos, materiais e financeiros; 2) à qualidade do processo educativo; 3) à qualidade dos resultados académicos, mas sobretudo aos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Todos estes aspectos devem merecer a nossa atenção, já que um sistema de sucesso, é um sistema onde todos os seus elementos se completam numa relação de harmonia, se apoiam e contribuem com a sua especificidade para os objectivos globais desse mesmo sistema.

Centrando a nossa atenção nos recursos humanos, poderemos dizer que quanto mais qualidade tiverem esses recursos, mais probabilidade haverá de os resultados serem excelentes. Essa qualidade depende de uma grande variedade de factores, dos quais salientamos os seguintes: a formação inicial e contínua dos docentes, os métodos de recrutamento e de colocação, os métodos de gestão das escolas, as condições de trabalho, os salários, os sistemas de inspecção, apoio, sensibilização e mobilização para a inovação e criatividade.

Para além destes existe um outro factor que acrescenta ou retira o potencial de qualidade a todos os outros: a deontologia dos docentes (Cunha, 1997), factor omnipresente implícito, não legislável, e portanto difícil de explicitar. Para este autor, "a deontologia consiste no conjunto de deveres a que o docente está obrigado pelo mero facto de ter aceite esta profissão. Deveres para consigo próprio, para com os alunos, colegas e a comunidade"(1997:107). Também Patrício afirma que a deontologia pode ser definida como a ciência ou tratado dos deveres (1993).

Sendo a docência uma profissão de serviço e de relação, a deontologia estende-se a todos os aspectos, desde a necessidade de actualização científica e pedagógica, até ao empenho demonstrado no processo de ensino-aprendizagem. Tendo sempre em conta que "profissional é aquele que sabe o que faz e porque faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível"(Zabalza, 1994:31).

Paradoxalmente, o debate deontológico tem estado afastado das preocupações, deliberações e debates das instituições ligadas aos docentes, sejam elas de cariz sindical, científico, pedagógico ou académico, não existindo assim um código ético que previna os desvios e contribua para a identidade profissional (Estrela, 1986).

Ora, ao focarmos a questão da deontologia da profissão docente, entendemos ser importante analisar algumas das ideias que nortearam a deontologia do docente durante o Estado Novo, as que têm norteado a deontologia desde o 25 de Abril de 1794 até aos nossos dias, e reflectir sobre a deontologia do futuro.

Segundo Cunha (1993) existem três grandes características que podem definir o paradigma deontológico do docente no Estado Novo: 1) O professor encontra-se ao serviço da Verdade – essa Verdade é determinada pelo ideologia do regime e é um misto de idealismo rural e de tradicionalismo heróico que é necessário transmitir às novas gerações; 2) é testemunha e exemplo vivo da virtude – as virtudes mais

importantes, a honestidade e a integridade, levando uma vida sóbria, austera, e dedicada à profissão; 3) realiza-se no cumprimento do Dever - os deveres da pontualidade e assiduidade eram fundamentais e por eles se media um bom professor, isto para além do dever de cumprir os programas e as normas emanadas do Ministério.

Podemos dizer que este paradigma deontológico vivia sob o império da moral e ao serviço da sociedade constituída. Moral enquanto conjunto de normas e regras de conduta que é preciso obedecer, sem grande espaço para a criatividade e a inovação. Neste período, a ordem é um valor absoluto, e a inovação causa uma certa desordem; logo é deontologicamente desvalorizada.

Durante o período que vai desde o 25 de Abril de 1974 até aos nossos dias, o paradigma deontológico é marcado, principalmente, pela insatisfação, falta de empenhamento (Estrela, 1986), a dúvida e a ambiguidade. Três aspectos podem caracterizar tal paradigma (Cunha, 1993):

1) muitos professores manifestam um certo desencorajamento pela intervenção pedagógica e um relativo desinteresse pela busca da excelência – o desencorajamento é explicado pelo facto de o professor ter a noção de que o insucesso escolar depende de uma grande variedade de factores alheios a ele próprio (da sociedade, do Ministério, da falta de apoios, e em último caso do aluno) levando-o a deixar cair os braços e a desculpabilizar-se pela sua não intervenção. O desinteresse ou até «uma grande repugnância» pela busca da excelência é visível por um relativo abandono dos bons alunos a si mesmos, a falta de estímulo para a organização de produtos académicos de qualidade (como exposições, peças de teatro, etc.) e um certo desinteresse pelas boas notas e dos mecanismos de reconhecimento da qualidade. Se por um lado não sente motivação para se dedicar aos bons alunos, também não adquiriu mais capacidade e interesse para trabalhar com alunos com mais dificuldades. Existem professores que vêm os alunos como uma fonte de cansaço, de problemas e até de «terror»;

2) aspira à sua realização social – o professor sente desprezo pelo carácter estóico das virtudes defendidas durante o Estado Novo; A realização pessoal é procurada, em primeiro lugar, através de um certo clima de facilidade em relação aos alunos, mostrando que é um ser humano como os outros; em segundo lugar, por uma certa secundarização dos interesses das escolas e dos alunos às suas necessidades pessoais e familiares, o que explica a menor sensibilidade para valores como a assiduidade e a

pontualidade. Em terceiro lugar, a luta por melhores condições salariais e de trabalho, adquire significado principalmente quando o docente se compara com outro tipo de licenciados que trabalham em empresas ou outras organizações. Também uma certa ausência de valores que norteiam a sua actuação bem como a desconfiança de instituições antigas, como a religião;

3) concentra-se nos seus interesses corporativos – esta entrega tem como finalidade a afirmação e conquista do carácter propriamente profissional. Ou seja, não é uma questão de realização pessoal, mas sim uma exigência do prestígio da profissão. Para tal, adoptam-se «formas de luta», como a greve às aulas e até às avaliações, sem grande debate filosófico sobre a sua legitimidade deontológica. Também se foge ao debate sobre a ética profissional, receando que daí resultem considerações que possam fragilizar a luta pelas questões corporativas ou sindicais. No entanto, entendemos que, se o prestígio da profissão passa por uma intervenção profissional com qualidade e pelo exercício da actividade dentro de elevados padrões de ética, ele passa também por níveis salariais adequados e por condições de trabalho dignificantes (Estrela, 1993). Apesar de tudo, o desencanto tem permanecido presente. Nem as conquistas salariais, sempre insuficientes, nem a melhoria das condições de trabalho, sempre aquém das expectativas, têm garantido a satisfação profissional, o prestígio social e a consciência de pertença a um grupo de profissionais unidos por ideais e objectivos comuns.

Verificamos pois, que nos dois períodos anteriores não existiu um favorecimento de uma educação com qualidade. Ao tentar fazer uma reflexão que nos projecte sobre o futuro há que procurar quais os indicadores ou atitudes que nos possibilitem essa renovação educativa. Nesse sentido, seria importante que surgisse um paradigma deontológico dos professores marcado pela integração e pela maturidade. Esse paradigma seria caracterizado por um conjunto de atitudes (Cunha, 1993) em que o professor se encontra:

1) centrado sobre a pessoa humana do aluno – assim o docente sente que cada aluno merece a atenção pedagógica cuidada do professor para que se desenvolva de acordo com as suas potencialidades. O professor acolhe cada aluno com a sua especificidade própria, é sensível à sua história e à sua dinâmica única e, deste encontro,

planeia a resposta pedagógica. O professor sente como exigência da ética profissional, o dever de ir ao encontro de cada aluno com grandes expectativas e motivações;

2) fascinado pela busca da Verdade e do Belo – daqui nasce uma série de deveres como seja o dever da formação contínua, o dever da partilha e consulta de informação; estes deveres são obrigações que nascem do desejo de saber e do fascínio pelo objecto do conhecimento, embuído de um espírito crítico-construtivo, tanto em relação ao saber como à própria sociedade – é o tema do «professor reflexivo» (Schon, 1992; Zeichner, 1993); a expressão estética é também uma das novas exigências éticas da função docente;

3) dinamizado por uma nova consciência de profissionalismo e exigência de qualidade – por profissionalismo poderemos entender uma variedade de exigências a que o profissional tem que se submeter para desempenhar as tarefas da profissão com dignidade, justiça e eficiência. Exigências como a isenção, assiduidade, a pontualidade, a boa preparação das aulas, o apoio às tarefas administrativas e lúdicas da escola são vistas como decorrendo directamente da profissão que livremente assumiu; o tema da qualidade e da excelência exerce também uma grande atracção. O docente na sua intervenção procura contribuir para um ambiente de qualidade que possa estar presente em todos os actores e situações da escola. Esta exigência de qualidade não é uma exigência imposta pela autoridade mas um requisito interior de quem se identifica com a sua profissão. Este novo paradigma poderá estar, pois, relacionado com a noção de um profissional empreendedor, inovador, independente e autónomo.

Ao finalizarmos esta análise sobre a excelência na educação, não podemos deixar de expressar três ideias finais.

Em primeiro lugar, há que salientar o papel que a ética tem num desempenho profissional. A ética é uma das formas de qualificação dos actos e dos comportamentos humanos. O referencial de um comportamento ético é o Bem, o Correcto, o Certo. A postura ética é a postura axiológica fundamental. A postura axiológica fundamental do homem é a relação ética com o bem (Patrício, 1993). Para este autor a experiência ética da pessoa humana tem a ver com uma lei defendida por Jesus nos Evangelhos : «ama o próximo como a ti mesmo». A relação ética é, pois, uma relação altruísta. A projecção desta posição na relação pedagógica transforma o educando no objecto e centro dos

cuidados éticos e pedagógicos do educador. O educando, no fundo, é alguém que é entregue ao educador, que se lhe entrega, e em quem confia plenamente. Ao aluno não basta simplesmente que o professor goste dele, mas que esteja preparado para o ajudar a aprender. Então a dimensão ética da actividade do professor aparece como garantia da excelência da sua prestação (Matos, 1990). A simples execução do dever profissional é para o professor manifestamente insuficiente, mas não negligenciável. Há que criar pressupostos para um bom exercício profissional para que se possa dar ao que faz a dimensão moral e ética que se deseja.

Em segundo lugar, defendemos que a alta qualidade colocada no desempenho profissional do docente é de grande relevância. É uma questão de ética e moral, de credibilidade e dignidade profissional e, até, um problema de sobrevivência profissional. Acima de tudo é um dever. E sobre este aspecto, "Pensamos que nenhuns direitos (...) poderão subsistir sem a simetria dos deveres que lhe correspondem... Com a mesma veemência com que reivindicamos direitos, reivindiquemos também o dever dos nossos deveres" (Saramago, 1998).

Por último, a Excelência na escola depende muito da alta qualidade manifestada por docentes competentes (Morgan, 1999). No entanto, estes têm que ser reconhecidos e apoiados pelos governantes e pelos pais. Sobre este aspecto concordamos com Berliner quando afirma, *"(...) The nation is blassed that small number of those teachers become expert at what they do. Their display of virtuosity in the classroom is no different that show by the concert violinist in a concerto, or the chess master in a tournament. (...) Society, however, seems to value it so much less than exemplary performances in other areas. And that is a shame"* (Berliner, 1992:54).

3.4. Investigação sobre excelência

Jesuíno, Pereira & Reto (1993) estudaram 50 dos melhores gestores de topo de empresas portuguesas com currículo público consagrado. Concluíram que esses gestores no âmbito dos atributos cognitivos predominavam a visão, a inteligência, a criatividade, a capacidade de diagnóstico, a imaginação e a competência técnica. No âmbito dos atributos afectivos salientou-se o carisma, a coragem, a competência interpessoal, a autoconfiança e a persistência.

Um estudo efectuado por Rushton, Murray & Paunoven (1992) com investigadores e professores universitários de sucesso, concluíu que nos primeiros emergiam características como: menos sociáveis do que a média, líders, propensão para serem mais sérios, inteligentes, agressivos, dominantes, independentes, introvertidos e uma imaginação radical. Quanto aos professores surgem aspectos como dinamismo, inteligência, sociabilidade, criatividade, estabilidade em termos emocionais e uma liderança responsável.

Barron (1992) investigou um conjunto de escritores de relevo concluindo que as características que mais emergiam eram: grande capacidade intelectual, dão grande importância a valores como a independência e a autonomia, gosto pelos valores estéticos, grande produtividade, grande interesse por problemas filosóficos (religião, valores, sentido da vida, etc.), alto nível de aspiração pessoal, grande variedade de interesses, no lidar com os outros são simples e francos e comportam-se de uma forma ética.

Para este autor, estes escritores, no essencial, omitindo os aspectos específicos da sua actividade, não são diferentes de outros indivíduos também muito criativos noutros domínios de actividade.

Schaper & Sonntag (1998) desenvolveram uma pesquisa que visava estudar a alta perfomance em domínios técnicos ligados com a manufacturação. Concluíram que os indivíduos com alta performance eram caracterizados por serem mais eficientes em detectarem os erros e dispendiam menos esforços em acções irrelevantes.

Berg (1998) procurou examinar a importância de determinadas competências para certos trabalhos no domínio da "business computer science". Concluíu que existem competências específicas para a execução de um determinado papel ou trabalho no âmbito de uma profissão, o que significa que existem determinados "experts" numa área que não o são noutra.

Sonnentag (1998) pretendeu estudar se a identificação dos indivíduos com alta performance, efectuada pelos seus colegas, podia ser explicada pela simpatia que os primeiros demonstravam. Os participantes neste estudo pertenciam a várias equipas que desenvolviam sistemas de *software* para actuar em vários domínios. Concluíu que as pessoas com mais altas perfomances eram ao mesmo tempo descritas como sendo mais

simpáticas do que as outras. No entanto, a diferença de perfomance não pode ser explicada, apenas, pela diferença em termos de simpatia.

3.5. Estudos sobre excelência no ensino e no desporto

Um dos maiores impulsos dados na reforma educativa das últimas décadas em várias regiões dos Estados Unidos foi a procura do professor excelente. Diversos tipos de incentivos foram oferecidos de modo a que esses docentes fossem identificados. Por outro lado, várias medidas foram tomadas de modo a controlar os comportamentos dos docentes, alunos e administradores, com o objectivo de garantir a excelência nas escolas e entre as pessoas. No entanto, os legisladores e governantes só mais tarde compreenderam que a excelência não pode ser obtida por coacção e por medidas legislativas. "Excellence is a condition or state to which individuals may aspire" (White, 1991:93).

Encontraram também dificuldades em obter dados, ou critérios exaustivos que permitissem avaliar o professor excelente, apesar das muitas tentativas feitas. Aliás, a pesquisa para identificação de critérios para um bom ensino foi durante 40 anos uma questão que preocupou a pesquisa educacional.

Ao fim desses anos de pesquisa sobre a excelência no ensino, concluiu-se que actualmente as características específicas sobre esse aspecto ainda são pouco seguras. A procura da definição de tais características que possibilitem medir o professor excelente continuará a ocorrer de uma forma entusiasta nos próximos anos. Talvez uma razão de grande importância para tal, seja o facto desse tipo de desempenho resultar da conjugação, ou aliança, entre a ciência e a arte. Ao tentar avaliar ou estudar esse tipo de ensino através de várias metodologias de investigação científica, ao formular e testar hipóteses, esses tipos de metodologias têm tido muitas dificuldades em moverem-se num mundo onde a inovação, a criatividade, as relações pessoais estão presentes, têm muita importância, mas são de difícil delimitação.

Segundo uma análise bibliográfica efectuada verificou-se que o professor mestre ("the master teacher") tinha entre outras as seguintes características: uma preparação superior, estratégias de ensino excelentes, habilidades de motivação e de comunicação e habilidade na gestão das ocorrências da classe (White, 1991).

Bastos & Colla (1994) efectuaram uma análise a um conjunto de biografias de professores «mestres» da região do Rio Grande do Sul (Brasil), efectuadas na década de 50. Das características apontadas a esses mestres salientam-se: (1) dedicação incondicional, o que implicava exaustão, sacrifícios, privações, não esperando por remunerações significativas, recebendo somente, muitas vezes, gratidão e reconhecimento; (2) a contribuição que deixaram para a posteridade, através de obras como livros, discursos, peças de teatro, etc.

Gryffey & Housner (1996) afirmam que, relativamente aos não "experts", os "experts" têm a capacidade de ter em conta o objectivo central de uma operação enquanto que lidam simultaneamente com os detalhes do problema a ser resolvido; demonstram ainda uma grande sensibilidade para as subtilezas e aspectos específicos da tarefa a realizar. Os "experts" estão dotados para um determinado campo, onde apresentam extraordinárias aptidões e capacidades. Em larga medida é a riqueza do seu conhecimento específico e a forma como esse conhecimento está ordenado que os distingue dos outros.

Nas investigações sobre a "mestria" ("expertise") no ensino, existem investigadores que têm procurado identificar, descrever e comparar o processo cognitivo usado pelos docentes competentes e os novatos nas situações de ensino-aprendizagem. Eles baseiam-se, essencialmente, nos conceitos e pressupostos da psicologia cognitiva, ao considerarem a mestria no ensino relacionada com os esquemas cognitivos ou estruturas de conhecimento dos professores.

O´Sullivan & Doutis (1994) afirmam que as técnicas utilizadas para melhor representar os esquemas cognitivos dos professores competentes são bastantes variadas, como os protocolos de «pensar em voz alta» e mapas semânticos.

No entanto, há que ter em conta que os resultados destes estudos apresentam muitas limitações, já que as abordagens da competência efectuadas no âmbito de um paradigma de processo cognitivo ignoram demais aspectos como atitudes, crenças, conhecimentos e comportamentos sobre todo o mundo envolvente que são fundamentais para um desempenho excelente do professor (O´Sullivan & Doutis, 1994).

Dodds (1994) refere a existência de vários problemas metodológicos encontrados no estudo da "mestria" ("expertise") no ensino. Esses problemas estão relacionados com

a dificuldade em distinguir entre competência, experiência e eficácia; dificuldade em encontrar um critério relevante para definir competência; a proliferação de rótulos para professores competentes e as dificuldades do professor em verbalizar tudo o que sabe e faz.

Embora reconheça que existem algumas metodologias para evitar as possíveis discrepâncias entre a cognição e a acção do professor, o autor acredita que ao ser estudada a especificidade do domínio é necessária a utilização de uma concepção mais alargada para a obtenção de aspectos mais significativos do ensino da Educação Física.

Ao analisarem o problema colocado por Dodds (1994), especialmente sobre a compreensão limitada do aspecto "mestria" ("expertise") no ensino da Educação Física, O'Sullivan & Doutis (1994) afirmam que as discussões realizadas são ainda incipientes, embora as críticas efectuadas não são suficientemente relevantes para abalar pesquisas recentes. Defendem também a necessidade de procurar uma definição mais ampla de "mestria" ("expertise").

Housner & French (1994), ao analisarem os resultados obtidos das pesquisas sobre "mestria" ("expertise") pedagógica e desportiva, verificaram que os estudos efectuados levantaram ainda mais questões, ou dúvidas, do que, propriamente, solucionarem problemas. Afirmam que as pesquisas sobre "mestria" ("expertise") pedagógica apontam para o seu carácter de multidimensionalidade e evidenciam a importância do sistema de convicções de professores.

Estas autoras apontam como principiais direcções para pesquisas futuras nesta área, a necessidade de identificar os vários tipos de conhecimentos que servem como base para um bom ensino da Educação Física; a necessidade de melhor compreender a aquisição e modificação de conhecimentos e convicções como uma função de experiência de ensino em vários contextos; a necessidade de melhor compreender a transmissão de conhecimentos e convicções nos programas de formação em Educação Física e Desporto.

Silverman (1991) ao estudar a competência dos professores de Educação Física verificou que os mais competentes apresentam maior variedade de comportamentos de ensino do que os não competentes; efectuam o planeamento da gestão de turma e aprendizagem dos alunos; antecipam situações e fazem planos de contingência; recorrem a mais informação antes de planear; possuem um vasto repertório de estilos de

ensino e sabem quando os utilizar; providenciam explicações e demonstrações precisas e ajustadas; destinam tempo adequado para a prática e, ao mesmo tempo, procuram maximizar adequadamente essa prática e o empenho do estudante.

Onofre & Carreiro da Costa (1994) e Onofre (1995) ao reconhecerem que a competência pedagógica está fundamentada no conhecimento e na capacidade do professor analisar as circunstâncias particulares de cada situação educativa e de decidir sobre os meios mais adequados para a obtenção do sucesso, distinguem quatro dimensões de intervenção pedagógica : a dimensão-instrução (medidas que favoreçam a qualidade da introdução, acompanhamento, e avaliação geral das actividades); a dimensão-organização (medidas que favoreçam a qualidade de gestão de tempo, dos espaços, dos materiais e da turma); a dimensão-disciplina (medidas que favoreçam a promoção ou prevenção da disciplina e o controlo e remediação da indisciplina); a dimensão-clima relacional (medidas que favoreçam a promoção de uma relação positiva dos alunos entre si, do professor com os alunos e dos alunos com as actividades desenvolvidas).

No entanto, este tipo de medidas não esgotam as soluções de intervenção que podem ajudar a qualidade de ensino do professor. Já que uma das fontes mais ricas de medidas de intervenção se encontra na forma como cada professor é capaz de construir e ensaiar diferentes soluções para aumentar a qualidade das ajudas a prestar à aprendizagem dos seus alunos, bem como avaliar os efeitos de cada uma delas (Onofre, 1995).

Carreiro da Costa (1996) afirma que os professores com uma grande competência pedagógica caracterizam-se por terem um profundo conhecimento dos conteúdos de ensino, o domínio de conhecimento pedagógico de conteúdo, a utilização de mais informações e tomada de mais decisões no planeamento de ensino, possuírem um vasto repertório de técnicas de ensino, a apresentação de uma grande motivação para uma aprendizagem contínua e a preocupação permanente para o desenvolvimento e melhoria da sua qualidade de ensino.

Berliner (1995) efectuou uma descrição, composta por cinco fases de desenvolvimento, que permite situar os professores a diversos níveis de mestria profissional: 1) o principiante (estudante e professor de 1°ano); 2) o principiante avançado (professor de 2° e 3°ano); 3) o professor competente (3° ou 4° ano ensino e

alguns professores experientes); 4) o professor eficaz (alguns com cinco anos de prática e outros mais experimentados); 5) o professor "expert" (somente alguns atingem este patamar). Este ensina intuitivamente, possui um sentido global da situação, respondendo com fluidez, sem pensar, agindo de uma maneira quase inconsciente até que um problema específico se coloque exigindo uma intervenção do seu pensamento analítico.

A mestria no ensino das actividades físicas e desportivas combina elementos análogos aos do ensino em geral e outros que podemos comparar às habilidades desportivas de tipo aberto. Cada um passa por diversos estádios do seu desenvolvimento profissional, desde a prática pedagógica na sua formação até à sua experiência. Não esquecendo, porém, que antiguidade ou experiência pedagógica não significam, necessariamente, mestria no exercício da profissão. "Experts attain their status through experience of a special kind. In the domains in which they are acquiring their abilities, developing experts learn more from experience than do other people" (Berliner, 1995: 46-47). A mestria não é, pois, acessível a todos. Podemos mesmo compará-la ao nível superior dos desportistas, os campeões.

Para Piéron (1996) os professores "experts", relativamente aos outros docentes, possuem uma análise mais pormenorizada e completa das situações de ensino, uma capacidade de identificar os elementos significantes de uma situação, uma tomada de decisão mais rápida, nomeadamente quando se trata de uma intervenção de feedback ou de controlo da aula e de obtenção de comportamentos apropriados. Um conhecimento mais aprofundado da matéria que ensinam, caracteriza-os igualmente.

Piéron & Carreiro da Costa (1995) efectuaram uma revisão biliográfica que permitiu detactar muitas diferenças entre professores experts e professores que estão no início da carreira. Foram encontradas diferenças relacionadas, essencialmente, com a qualidade e quantidade de conhecimentos, com determinados comportamentos pedagógicos, com a percepção de situação de ensino e seu mecanismo de tomar decisões pré-interactivas e interactivas.

Na pesquisa sobre a competência nos desportos Thomas e Thomas (1994) encontraram dois aspectos que não se encontram no estudo da competência na maioria das outras áreas.

As decisões na maior parte das modalidades desportivas têm que ser tomadas no mais curto espaço de tempo. Efectivamente, em outras áreas a velocidade na tomada das

decisões não é uma qualidade essencial para o seu sucesso enquanto o desportista para ter sucesso deverá tomar decisões muito rápidas sobre a natureza da acção a ser desempenhada.

Também o conhecimento e o desempenho motor podem não estar relacionados necessariamente. No desporto é possível saber o quando e como fazer um movimento, ainda que o indivíduo não seja capaz de o executar com êxito. Ou seja, o desportista pode ser considerado inapto no desempenho das habilidades motoras mesmo tendo um conhecimento profundo sobre as mesmas. Sendo assim, poderemos afirmar que o desempenho desportivo é uma combinação de conhecimentos e habilidades, os quais podem não estar desenvolvidos da mesma forma.

Os mesmos autores referem que existem outros factores que podem influenciar o sucesso no desempenho desportivo, além de características genéticas e a capacidade e sensibilidade para perceber as informações sobre as situações com as quais é confrontado.

Abernethy, Burgess-Limerick e Parks (1994) criticam a utilização excessiva da abordagem da psicologia cognitiva no estudo do desempenho competente em habilidades motoras e sugerem que as investigações futuras nesta área tenham em conta conhecimentos desenvolvidos na área do controlo e aprendizagem.

Ao comparar o desempenho de desportistas competentes e novatos, McPherson (1995) concluiu que os desportistas de sucesso executavam decisões sofisticadas somente em 50% das vezes, indicando desta forma que as componentes de execução da habilidade podem levar mais tempo para se desenvolver do que as componentes da decisão.

Os resultados de diferentes estudos indicam também que os desportistas de excelência parecem ser capazes de resolver os problemas mais rapidamente e com menos erros do que os novatos (Ericsson, 1996b).

No âmbito do treino desportivo têm-se efectuado alguns estudos sobre a "mestria" ("expertise") dos treinadores. No entanto, o estudo da relação entre aquela e o sucesso desportivo dos treinadores ainda está por realizar (Rodrigues, 1997a). Ou seja, será que os treinadores com maior capacidade ("os mestres") são os treinadores que melhores resultados desportivos obtêm? Qual a relação que o rendimento desportivo tem com

competência dos treinadores? Este tipo de questões está de certa forma relacionada com a especificidade desta actividade, que a torna muito diferente perante as demais.

A "mestria" ("expertise") numa interpretação comportamentalista, adaptada ao Treino Desportivo, poderá ter as seguintes características (Siedentop & Eldar, 1989): 1) capacidade de resposta mais rápida e apurada; 2) um repertório técnico mais apurado e extenso; 3) capacidade de analisar as situações para além do imediatismo que o estímulo apresenta; 4) capacidade de adaptação às circunstâncias da realidade; 5) capacidade de auto análise e crítica da sua própria competência; 6) capacidade de análise e de avaliação das situações mais finas e precisas.

Shigunov, Pereira & Manzotti (1993), a partir da revisão de literatura que efectuaram apresentam como vertentes básicas do comportamento dos treinadores de sucesso (1) o conhecimento do desporto e das ciências que lhe estão ligadas, (2) a motivação para ser um bom técnico e (3) a empatia ou atenção para os aspectos afectivos na inter-relação.

Ao concluirmos esta reflexão sobre a excelência profissional, poderemos dizer que, ao longo dos tempos, temos verificado em todos os domínios da actividade humana, um aperfeiçoamento e ou descoberta de novos conhecimentos e habilidades. Também o desempenho excepcional de muitos indivíduos tem contribuído para a evolução dessa actividade; veja-se o caso do que se passa no desporto, em que cada vez mais se estabelecem novos records. Na música tem-se verificado que a introdução de novas técnicas no plano de estudos de alguns instrumentos musicais, exigem mais anos de estudo do que técnicas usadas em décadas anteriores.

Estes são exemplos que expressam o facto de que é cada vez mais difícil alcançar desempenhos de excepção, isto porque o nível de conhecimentos e as habilidades a dominar, evoluem, surgindo, em alguns casos, a um ritmo alucinante. No entanto, essa procura tem que continuar uma vez que só a transcendência permitirá levar o homem mais longe.

Acreditamos que um grupo profissional eleva o seu estatuto profissional quando consegue definir, organizar e demonstrar com clareza a sua competência específica na satisfação de certas necessidades sociais (Carreiro da Costa, 1991), o que implica que

todos os profissionais devem colocar na sua actuação quotidiana, a preocupação por uma intervenção de grande qualidade. No entanto, a paixão pela excelência tem um preço, não é para «fracos do coração». Aspectos como boas ideias, inovação, coragem, respeito próprio, são essenciais para a paixão pela excelência. O preço pela excelência é tempo, energia, atenção, dedicação, num ambiente de grande gosto e prazer por aquilo que se faz (Peters e Austin 1985).

Na nossa revisão da literatura obtivemos informações que nos indicam que a excelência profissional depende de uma grande variedade de factores. Destes destacamos, os aspectos ligados a processos cognitivos, à inteligência emocional, ao tempo e à motivação dedicados ao seu aperfeiçoamento, ao envolvimento em que decorre essa prática, e o ambiente familiar que o profissional teve na sua infância e juventude. Bem como a importância que a ética deve ter no comportamento do referido profissional. Verificámos também que sectores da sociedade, como a administração e gestão de empresas, e instituições relacionadas com a educação e a formação dos indivíduos, têm feito investimentos (de vários tipos) na busca da excelência.

A pesquisa que efectuámos permitiu-nos constatar que a investigação sobre a excelência profissional, em geral, e sobre a excelência profissional em Educação Física e Desporto, é ainda muito reduzida. São várias as questões para as quais encontramos reduzida, e em alguns casos nula, informação na consulta bibliográfica realizada.

Tivemos oportunidade de verificar que os indivíduos que têm desempenhos excelentes em várias áreas, apresentam um conjunto de características comuns, como por exemplo, um domínio profundo sobre os conhecimentos e técnicas da sua área, uma grande motivação, dedicação, entrega e paixão por aquilo que fazem, dinamismo, criatividade e inovação, persistência, empatia e estabilidade emocional. Será que em Portugal os profissionais excelentes da Educação Física e Desporto também apresentam estas características? Há que salientar o facto de que os estudos a que tivemos acesso centraram-se unicamente no âmbito do ensino. O que se passará com os profissionais que exercem a sua actividade noutros campos?

Verificámos que ao longo das últimas décadas em Portugal o ambiente político, social e educativo não favoreceu a excelência no âmbito educativo, isto para além de outros factores de relevo, tais como, os baixos níveis salariais, deficientes condições de trabalho e o baixo prestígio social da profissão docente. Todos estes aspectos também

afectaram os profissionais de Educação Física e Desporto. Apesar de tudo sabe-se da existência de profissionais que pautaram a sua actuação com grandes níveis de desempenho. Como explicar tal facto? O que é que os levou a tal? Mesmo existindo muitas limitações, como é que conseguiram ?

Já foi sublinhada, anteriormente, a influência que a família, a infância e a juventude têm na formação geral do indivíduo. Quais os aspectos relacionados com a família que podem determinar ou influenciar um indivíduo a que no futuro tenha um desempenho profissional de excepção? Que tipo de situações ou experiências vividas na infância ou juventude podem «marcar» um indivíduo e «encaminhá-lo» para a excelência?

Também é notório que um desempenho de excelência surge ao fim de alguns anos de actividade profissional. Quais os acontecimentos, situações ou experiências, que podem concorrer para que um profissional venha a obter desempenhos de grande relevância?

Todo e qualquer profissional de qualquer área norteia a sua intervenção por um conjunto de princípios. Que tipos de princípios «guiam» os profissionais de excelência ? São princípios profissionais, éticos, morais, filosóficos ou religiosos?

Existem profissionais excelentes em vários domínios em Portugal. Sabemos também que existem profissões que têm mais prestígio social que outras. Será que os profissionais de excelência de Educação Física e Desporto se sentem acarinhados, apoiados, reconhecidos e valorizados pelos governantes, sociedade em geral e pelos seus colegas?

São, pois, muitas as interrogações, o que justifica plenamente a necessidade de se efectuarem pesquisas sobre tal temática, motivando-nos assim, para a realização de um estudo no âmbito da excelência profissional em Educação Física e Desporto.

3.6. Referências Bibliográficas

- ABERNETHY, B.; BURGESS-LIMERICK, R. & PARKS, S. (1994). Contrasting approaches to the study of motor expertise. *Quest,* v. 46, nº2, 186-198.

- ALBERT, Robert (1992b). A developmental theory of eminence. In R.Albert, *Genius and Eminence* (second edition) (pp. 3-17). Oxford: Pergamon Press.

- ALBERT, Robert (org.) (1992a). *Genius and eminence* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.

- BACH, Richard (1983). *Fernão Capelo Gaivota.* Nem Martins: Publicações Europa-América, Lda.

- BARRON, F. (1992). Creative writers. In R.Albert, *Genius and Eminence* (second edition) (pp. 315-324). Oxford: Pergamon Press.

- BASTOS, M. & COLLA, A.(1994). Retratando mestres: a idealização do professor na representação da docência. *O Professor*, nº39, 3ªserie, 3-12.

- BERG, Peter van den (1998). Competencies for work domains in business computer science. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(4), 517-531.

- BERLINER, D. (1992). Exemplary performances: studies of expertise in teaching. In *Collected speeches, National Art Education Association Convention.* Reston: National Art Education Association.

- BERLINER, D. (1995). Teacher expertise. In L.Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 46-52) (2nd ed.). U.K.: Pergamon

- BLAKE, R. & MOUTON, J. (1985). *The Managerial Grid III.* Houston: Gulf Publishing Company.

- BOTHWELL, Lin (1991). *A arte de liderança.* Lisboa: Editorial Presença.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. *Boletim SPEF*, n º1, Primavera, 21-34.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, nº 14, Outono, 7-32.

- CROZIER, Michel (1995*). La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer.* Paris: InterEditions.

- CUNHA, Pedro d'Orey da (1993). Para uma nova deontologia da profissão docente (Manuscrito). Comunicação apresentada no encontro sobre a Reforma Educativa, Viseu.

- CUNHA, Pedro d'Orey da (1997). Excelência e qualidade em educação. In Pedro d'Orey da Cunha (coord.), *Educação em Debate* (pp. 83-111) (1ª Edição). Lisboa: Universidade Católica Editora.

- DAMÁSIO, António (1995). *O erro de descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- de GROOT, A. (1965). *Thought and choice in chess*. Netherlands: Mouton.

- DODDS, Patt (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching Physical Education. *Quest*, Vol. 46, nº 2, 153-163.

- ERICSSON, K.Anders & SMITH, J. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In K. Ericsson & J. Smith (Org.), *Toward a general theory of expertise: prospects and limits* (pp. 1-38). New York: Cambridge University Press.

- ERICSSON, K.Anders (ed.) (1996a). *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- ERICSSON, K.Anders (1996b). The acquisition of expert performance*: An introduction to same of the Issues.* In K.Anders Ericsson (ed.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp.1-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- ESTRELA, Maria Teresa (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX.

- ESTRELA, Maria Teresa (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, nº 4, Dezembro, 185-210.

- ETHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en education*. Quebéc: Press de L'Université du Québec.

- GIRARD, Alain (1970). *O êxito social*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais Lda.

- GOLEMAN, Daniel (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais Lda.

- GRYFFEY, David & HOUSNER, Lynn (1996). The study of teacher cognition in sport pedagogy. In Paul Schempp (ed.), *Scientific Development of Sport Pedagogy* (pp. 103-122). New York: Waxmann.

- HOLYOACK, Keith (1991). Symbolic connectionism: toward third-generation theories of expertise. In K. Ericsson & J. Smith (Org.), *Toward a general theory of expertise: prospects and limits* (pp. 301-335). New York: Cambridge University Press.

- HOUSNER, Lynn & FRENCH, Karen (1994). Future directions for research on expertise in learning, performance, and instruction in sport and physical activity, *Quest*, Vol. 46, nº2, May, 241-246.

- HOWE, Michael (1996). The childhoods and early lives of geniuses: combining psychological and biographical evidence. In K.Anders Ericsson (ed.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 255-270). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- JANUÁRIO, Carlos e MATOS, Zélia (1996). A identidade profissional em Educação Física e Desporto. *Horizonte*, Vol. XII, nº 71, Jan./Fev., 163-167.

- JESUÍNO, Jorge Correia (1998). A cultura e liderança: o projecto Globe. In Vários, *A Psicologia na Viragem do Século – Actas do IV Encontro Nacional de Psicólogos* (pp. 39-47). SNP e Climepsi Editores.

- JESUÍNO, Jorge; PEREIRA, Orlindo & RETO, Luís (1993). Características dos gestores de topo: uma abordagem qualitativa. *Análise Psicológica,* 2 (XI), 179-199.

- LEITÃO, J. Carlos (1999). *A relação treinador-atleta. Percepção dos comportamentos de liderança e de coesão em equipas de futebol.* Dissertação de Doutoramento não publicada, F.C.D.E.F.-U.C.

- MATOS, Z. (1990). Professor de Educação Física. Aspectos éticos da sua profissão. In J.Bento & A.Marques (eds*), Desporto, Ética e Sociedade* (pp. 161-166). Porto: F.C.D.E.F.-U.P.

- McPHERSON, Sue (1995). Expertise in women's collegiate tennis: development of knowledge and skill. *Journal of Sport & Exercise Psychology,* v. 17, 79.

- MOLERO, Fernando (1995). El estudio del carisma y del liderazgo carismático en las ciencias socials: una aproximación desde la psicología social. *Revista de Psicologia Social,* (10), 1, 43-60.

- MORGAN, Ivor (1999). Managing excellence in physical education and dance. *The Bulletin of Physical Education*, Vol. 35, nº3, 191-202.

- NASCIMENTO, Juarez Vieira do (1998). *A Formação Inicial Universitária em Educação Física e Desportos: Uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses.* Dissertação de Doutoramento não publicada, F.C.D.E.F.-U.P.

- NÓVOA, António (1991a). Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento, Lda.

- O´SULLIVAN, Mary & DOUTIS, Panayiotis (1994). Research on expertise: guideposts for expertise and teacher education in Physical Education. *Quest*, Vol. 46, nº2, 176-185.

- ONOFRE, Marcos (1995). Prioridades na formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 12, Inverno/Primavera, 75-97.

- ONOFRE, Marcos e CARREIRO DA COSTA, F. (1994). O sentimento de intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF,* nº9, Inverno, 15-26.

- PATRÍCIO, Manuel (1993). *Lições de axiologia educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

- PATRÍCIO, Manuel (1999b). O problema da qualidade no sistema educativo português – V. *Diário do Sul,* nº8152, 3 de Fevereiro.

- PETERS, Tom & AUSTIN, Nancy (1985). *A passion of excellence. The leadership difference.* New York: Random House.

- PIÉRON, Maurice (1996). *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica.* Cruz Quebrada: Edições F.M.H.

- PIERON, M. & CARREIRO DA COSTA, F. (1995). L´expertise dans l´enseignement des activites physiques et sportives. *Revue de l´Education Physique*, Vol. 35, 4, 159-171.

- PORTELA, António Gouvêa (1994). Sociedades. Elites. Gestores. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade*, nº7, Dezembro, 91-116.

- RETO, Luís & LOPES, Albino (1991). *Liderança e carisma*. Lisboa: Editorial Minerva.

- RODRIGUES, José (1997a). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influência do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol*. Cruz Quebrada: Edições F.M.H.

- RUSHTON, J., MURRAY, H. and PAUNONEN, S. (1992). Personality, research creativity, and teaching effectiveness. In Robert Albert (org.) (1992), *Genius and eminence* (2nd ed.) (pp. 281-300). Oxford: Pergamon Press.

- SARAMAGO, José (1998). O discurso de Saramago. *JL - Jornal de Letras, Artes e Ideias,* Ano XVIII, nº 736, de 16 a 29 de Dezembro.

- SCHAPER, N. & SONNTAG, K. (1998). Analysis and training of diagnostic expertise in complex technical domains. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(4), 479-498.

- SCHON, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os profesores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- SHIGUNOV, V.; PEREIRA, V. & MANZOTTI, O (1993). Percepção de atletas quanto á influência do comportamento de treinadores nos seus sentimentos. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, A. Paula Brito (eds), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto* (pp.890-893). Lisboa.

- SIEDENTOP, P. & ELDAR, E. (1989). Expertise, experience and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education,* Vol.8, 254-280.

- SILVERMAN, Stephen (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quartely for Exercise and Sport*. V. 62, nº4, 352-364.

- SIMÃO, José Veiga (1994). A importância das elites. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade,* nº7, Dezembro, 127-138.

- SIMON, H. & CHASE, W. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403

- SINDERMANN, Carl (1985). *The joy of science. Excellence and its rewards.* New York: Plenum Press.

- SONNENTAG, Sabine (1998). Expertise at work: research perspectives and pratical interventions for ensuring excellent performance at the workplace. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(4), 449-454.

- SONNENTAG, Sabine (1998). Identifying high performers: do peer nominations suffer from a likeability bias? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(4), 501-515.

- THOMAS, Katherine & THOMAS, Jerry (1994). Developing expertise in sport: the relation of knowledge and performance. *International Journal of Sport Psychology*, nº 25, 295-312.

- TOFFLER, Alvin (1992). *Os novos poderes*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação 1998.* Porto: Edições Asa.

- WHITE, William (1991). Search for the excellent teacher and the emergence of the master teacher. *Journal of Instructional Psychology*, Vol.18,nº 2, 93-102.

- ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula.* Porto: Porto Editora.

- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

- ZUCBERMAN, H. (1991). The scientific elite: nobel laureates´mutual influences. In R.Albert, *Genius and Eminence*(2nd ed.) (pp. 157-169). Oxford: Pergamon Press.

PARTE 2

METODOLOGIA

1. Campo de Estudo

O nosso estudo vai incidir sobre um grupo de profissionais de Educação Física e Desporto que, pelo seu percurso valioso e multifacetado, são considerados personalidades com currículo excepcional e, como tal, têm um lugar de destaque no panorama da área da Educação Física e do Desporto em Portugal.

Após a nossa decisão em estudar profissionais de excelência, procedemos à sua selecção, tendo como critério garantir a maior diversidade possível de experiências e de características pessoais. As personalidades escolhidas surgem como resultado de uma auscultação que foi por nós efectuada a um vasto número de profissionais com percursos diversificados e com currículos variados.

À data das entrevistas (1998) o conjunto dos indivíduos escolhidos para o estudo apresenta a seguinte caracterização: i) são 7 indivíduos do sexo masculino; ii) possuem idades variadas, entre os 48 e os 79 anos, estando uns no activo e outros na reforma – embora continuando a desenvolver actividades no âmbito da profissão; iii) contam com uma vasta obra publicada (livros, artigos em revistas e em jornais); iv) são portadores de formação profissional diferenciada (2 bacharéis, 2 licenciados e 3 doutorados, 2 dos quais professores catedráticos); v) ao longo das suas vidas todos eles actuaram em vários campos de intervenção da Educação Física e Desporto em Portugal.

Passaremos de seguida, e depois de devidamente autorizados, a identificar cada um, bem como, em nossa opinião, o campo de intervenção profissional onde obtiveram maior notoriedade.

José Manuel Constantino - Desporto e Autarquias;

Jorge Bento - Ensino Superior e Investigação;

Carlos Gonçalves - Ensino Secundário e Desporto Formação;

António Paula Brito - Ensino Superior e Investigação.

Teotónio Lima - Instituições de Gestão e Administração na área desportiva, Desporto de Alto Rendimento e de Formação.

Moniz Pereira - Desporto de Alto Rendimento

José Esteves - Ensinos Preparatório e Secundário

É de salientar que há profissionais neste grupo que já se encontraram, ou encontram nos últimos tempos, em posições de "topo" - quer na vertente do conhecimento, da experiência ou de posição profissional - no nosso país, nas suas áreas de intervenção. Por outro lado, praticamente todos os entrevistados foram objecto de reconhecimento social do Estado Português e de outras instituições, públicas e privadas (Universidades, Escolas, Autarquias, Federações, Clubes, etc.), tendo já, alguns, sido agraciados com medalhas de mérito e/ou outras.

A opção pelo estudo das referidas personalidades tem a ver com a importância de se efectuarem estudos sobre profissionais excelentes. Por outro lado, e tal como nos diz João Lobo Antunes (1998), é preciso fazer a defesa de um certo elitismo. É importante escutar e aprender com pessoas cuja experiência e sabedoria é por demais reconhecida e elogiada. Os seus colegas, actuais e futuros, muito poderão aprender com o seu saber (conhecimentos), com o seu "saber-fazer" (técnicas e metodologias) e com o seu "saber-estar"(atitudes).

2. Instrumento

A técnica de investigação que utilizámos neste estudo foi a das "Histórias de Vida". Nas "História de Vida" pede-se a um indivíduo que se conte, que descreva a sua história pessoal. É a técnica da entrevista semidirectiva que serve de base à recolha deste tipo de informação (Poirier et al., 1995). Neste tipo de entrevista, o investigador estabelece antecipadamente um guião com questões abertas e flexíveis que submete ao entrevistado durante uma conversa que se pretende amigável e o mais possível informal (Quivy & Campenhoudt, 1992). Estas questões servem para encaminhar a atenção do entrevistado para os assuntos considerados pertinentes e sobre os quais é necessário obter informações.

Tendo em conta o âmbito e objectivos do estudo bem como referências bibliográficas, construímos um "guião "orientador das entrevistas a realizar. A versão final deste guião ficou definida após ter decorrida uma fase de experimentação em que tivemos oportunidade de entrevistar 5 profissionais de Educação Física e Desporto.

A fase de experimentação decorreu do seguinte modo:

- entrevistaram-se 4 profissionais, com idades diferenciadas e com percursos profissionais díspares nos vários campos de intervenção da Educação Física e do

Desporto. Após cada entrevista, e depois de se efectuar a sua transcrição na íntegra, seguiu-se uma análise da mesma no sentido de se melhorar e/ou ajustar o guião da entrevista. A partir daí, partiu-se para uma nova entrevista;

- após esta operação e depois de definido o grupo de indivíduos a ser estudado – 7 profissionais com currículos considerados excepcionais – fez-se uma nova entrevista experimental a um profissional de Educação Física e Desporto também com um currículo excepcional, mas que não fazia parte do referido grupo dos 7. Depois da análise dessa entrevista e da concretização dos respectivos ajustamentos, ficou definido o "guião definitivo" da entrevista, partindo-se então para as entrevistas dos indivíduos da nossa amostra.

Neste estudo, fizemos a opção de estudar poucos indivíduos, efectuando assim, entrevistas em profundidade de forma abranger a totalidade da vida dos mesmos (Gonçalves, 1997a). Foram colocadas questões, sugeridas por Atkinson (1998), que abordavam muitos aspectos da vida do entrevistado, como por exemplo: contextos familiares, físicos, educacionais, culturais, políticos e sociais de vários períodos de vida como a infância, a adolescência e a profissão; momentos, acontecimentos ou períodos históricos ou significativos na vida de cada um, quer no âmbito profissional quer no pessoal; a reforma, se for o caso; aspectos relacionadas com a vida interior e espiritual, como valores, crenças e ideais; questões que proporcionavam uma reflexão sobre a análise global das suas vidas; reflexões relacionadas com o seu futuro pessoal e profissional.

2.1. As Histórias de Vida

Na bibliografia consultada em vários idiomas verificamos a existência de uma diversidade terminológica que se insere na ideia global de "Histórias de Vida".

Em francês, encontramos o termo "Récit de Vie" (Araújo & Magalhães, 1999; Bertaux, 1997; Legrand, 1992; Legrand, 2000) e "Histoire de Vie" (Bourdieu, 1986; Dominicé, 1996; Ferrarotti, 1983; Gaulejac, 2000; Josso, 1992; Le Grand, 1988; Leray, 1995; Leray, 1996; Nóvoa, 1988a; Peneff, 1988; Pineau & Marie-Michèle, 1983).

No idioma inglês encontramos o termo "Life Story" (Atkinson, 1998; Sparkes & Templin, 1992; Wallace, 1994), "Life History" (Carter & Doyle, 1996; Cohen &

Manion, 1994; Measor & Sikes, 1992; Plummer, 1983; Sparkes, Templin & Schempp, 1993).

Na língua portuguesa encontramos o termo "Histórias de Vida" (Araújo, 1990; Araújo, 1995; Carmo & Ferreira, 1998; Cavaco, 1990; Cavaco, 1993; Couceiro, 1984; Nóvoa, 1993; Rocha-Trindade, 1995; Sarmento et al., 1990), "Abordagem Biográfica" (Gonçalves, 1997a; Gonçalves, 1997b) e "Método Autobiográfico" (Nóvoa, 1988b; Nóvoa, 1992c). Verificámos mesmo, em algumas circunstâncias, na mesma obra a utilização de vários termos, como por exemplo: "Histórias de Vida" e "Método (auto)biográfico" (Cavaco, 1990; Nóvoa, 1988b); "Histórias de Vida" e "Método Biográfico"(Finger e Nóvoa, 1988); "Histórias de Vida e Abordagem Biográfica" (Couceiro, 1996).

Para este estudo utilizámos o conceito de "História de Vida", tendo em conta a definição de Atkinson. "*A life story is the story a person chooses to tell about the life he or she has lived, told as completely and honestly as possible, what is remembered of it, and what the teller wants others to know of it, usually as a result of a guided interview by another*" (1998:8).

Entendemos ser necessário expressar e clarificar aqui os conceitos de "Biografia", "Autobiografia" e "Etnobiografia". Assim a "Biografia" é o relato da vida de um determinado indivíduo, reflectindo no seu aparecimento e evolução, o ambiente social e cultura das épocas em que viveu. A "Autobiografia" é uma biografia de uma pessoa feita pela própria (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

Na autobiografia, forma escrita e autoreflexiva, o sujeito efectua de uma forma solitária uma visão retrospectiva sobre a sua vida "...passée la considére en totalité, et comme une totalité" (Bertaux, 1997:34). Por outro lado, na "História de Vida", forma oral e mais espontânea, em diálogo, o sujeito é convidado pelo investigador a considerar as suas experiências de vida através de um filtro. Esse filtro é criado ou constituído a partir do momento em que o investigador informa o sujeito sobre quais os interesses e objectivos do seu estudo (Bertaux, 1997), os quais vão assim centrar e balizar a narrativa do sujeito.

No que se refere à "Etnobiografia", esta visa a utilização de relatos de vida como instrumento e meio de conhecimento da sociedade ou de um determinado grupo,

possibilitando assim, a procura e apreensão dos seus modelos culturais, modos de vida e de pensamento (Gonçalves, 1992b).

Verifica-se na bibliografia uma profusão de concepções e de estratégias que se inserem na designação de "Histórias de Vida". Assim como a existência de uma heterogeneidade de modos de trabalho e técnicas de investigação, dos quais Nóvoa (1992c) aponta os seguintes: utilização de materiais já existentes (memórias, diário, etc.) ou desenvolvimento de uma produção (auto)biográfica com objectivos específicos; reflexão baseada em materiais escritos ou orais; número de casos em que se baseia o estudo (existindo estudos centrados numa única história, em duas... até 800); o contexto e a forma de produção do material (individual, em grupo, etc.); as técnicas utilizadas para as "Histórias de Vida" (narrativas, diários, fotografias, dramatizações, etc.); as técnicas de análise dos documentos (análise de conteúdo extensiva ou intensiva, microanálise, etc.).

É, pois, bem claro que não existe somente um método ou técnica de "História de Vida" mas sim uma variedade de estratégias (Sparkes & Templin, 1992). Esta grande variedade de perspectivas e estratégias constitui uma das grandes qualidades da abordagem deste tipo, já que possibilita a utilização e/ou conjugação de uma vasta gama de interacções, técnicas e de enquadramentos.

A "História de Vida" inicia-se com uma entrevista, que é gravada, sendo depois transcrita. A partir daí segue-se um conjunto de procedimentos que visam completar a narrativa, ocorrendo por fim a interpretação da mesma (Atkinson, 1998; Poirier et al., 1995). É um método de pesquisa qualitativa que permite obter informação de natureza subjectiva sobre a vida de um indivíduo.

Lyotard (1989) sublinha a importância que a narrativa tem nos dias de hoje. Para o autor o saber não é a ciência. O saber não se reduz à ciência nem mesmo ao conhecimento. A ciência é constituída por enunciados denotativos. Mas pelo termo saber não se entende somente este tipo de enunciados, misturando-se nele as ideias de saber fazer, de saber viver, de saber escutar. O saber é aquilo que torna a pessoa capaz de proferir «bons» enunciados denotativos, mas também «bons» enunciados prescritivos, «bons» enunciados avaliativos, etc. Outra característica do saber é a sua afinidade com o costume e cultura de um povo. A narração é a forma por excelência deste saber, e isto em vários sentidos. A narração tem hoje um lugar de destaque já que

proporciona uma variedade discursiva, de tal forma que não se pode ajuizar nem da existência nem do valor da narrativa a partir do científico, nem o inverso.

2.1.1. As Histórias de Vida e as Ciências Sociais

Os estudos sobre a vida humana têm sido efectuados através de formas diversas, de acordo com a sua natureza e alcance. Da simples recolha do "relato de vida", longo é já o caminho percorrido em termos de tratamento e conceptualização do "vivido humano", nas suas diversas dimensões. E isso justifica-se, porque segundo Franco Ferrarotti, "O homem é o universo singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva. (...) Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universo e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual" (1988:26-27).

A tradição dos "relatos de vida" renasceu nos anos sessenta como tentativa de resposta à interrupção da "cadeia de transmissão da tradição oral", intrínseca à própria génese das sociedades humanas (Poirier et al, 1995). A referida interrupção é consequência da revolução tecnológica, dos fenómenos da industrialização, de um processo crescente de urbanização, massificador e determinante de relações humanas cada vez mais distantes e impessoais.

Nas comunidades tradicionais do passado as "histórias" que eram contadas tinham um papel de relevo na vidas das pessoas. As histórias contadas de geração em geração transmitiam, de uma forma profunda, valores variados bem como "lições de vida".

A abordagem biográfica comporta, no plano formal, e em termos de construção primária, duas formas: a biografia a autobiografia.

Do ponto de vista terminológico, são ambas relativamente recentes - datam do século XVIII, a segunda, mesmo do início do século XIX - mas a tradição biográfica, enquanto prática, é bem mais antiga, remontando à antiguidade greco-latina, que constitui a sua idade de ouro (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

No plano da biografia, Platão, nos seus "Diálogos" relata-nos a vida de Sócrates, e Xenofonte consagra-lhe o seu "Memoráveis".

Por seu lado, as "Vidas Paralelas", de Plutarco, será determinante na criação de um género de escrita, fazendo este autor autêntica escola. A tradução de "Vidas Paralelas", em meados do Século XVI, por Amyot, marcará histórica e ideologicamente a literatura francesa, enquanto que a "biografiomania" do século XVIII, que dará origem a obras como "As confissões" de Rosseau, terá, igualmente, Plutarco, como paradigma (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

Durante todo o século XIX, alterado o plano conceptual, de Châteaubriand a Michelet, passando por Lamennais e Saint-Simon, todos eles, sem que nunca tenha sido afirmado, fazem a "narração da vida do seu herói favorito: Cristo" (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

Na actualidade, o género biográfico tornou-se tão popular que se pode afirmar que o "público tem sede de vida" que a "biografia é a vida". Sendo a "vida", não se estranhará que evolua com ela e, que, por conseguinte, se democratize, tanto na forma como no conteúdo (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

Nos nossos tempos, tem-se dado muito importância às biografias de personagens célebres, procurando-se aí elementos que são essenciais para a compreensão das suas obras. Assim, como compreender a música grandiosa e emotiva de Beethoven sem conhecer a crise espiritual provocada pelo aparecimento de uma surdez que o privava, em termos auditivos, de fruir as suas próprias criações? Como entender a compaixão e o amor de Dickens pelas crianças e pelas pessoas indefesas, se não se conhecer a triste situação dos pobres, das classes trabalhadoras, a cruel exploração da mão-de-obra infantil que se vivia na Inglaterra vitoriana, situação que o próprio Dickens viveu na sua infância?

Deste modo, à vida dos homens célebres e dos heróis, em cuja selecção se comprazia um humanismo individualista, sucede-se a narração da vida dos "comuns", sobretudo a partir de Flaubert (1821-1880) que, corporizando o movimento realista, colocará a literatura ao serviço dos "homens e das mulheres da rua" dando, em suma, testemunho da "vida do povo" (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

No que à autobiografia concerne, o "De Bello Gallico", de Júlio César, documento simultaneamente autobiográfico e etnográfico da sociedade gaulesa, constitui a mais antiga manifestação de "auto-testemunho pessoal" digna de menção.

Intimamente ligada ao já aludido humanismo individualista e à "crença no valor do Eu", a autobiografia tem profundas raízes na cultural ocidental, como o atestam obras célebres, como as "Confissões" de Santo Agostinho, os relatos das viagens da Marco Polo e a "Peregrinação" de Fernão Mendes Pinto. As "Confissões" de Rosseau, já referidas, marcam um relançamento do género, nos finais do século XVIII (Pineau & Marie-Michèle, 1983).

Na história recente dos "relatos de vida", podem distinguir-se três períodos ou fases.

O primeiro teve início com as "life histories" ou "life stories", nos Estados Unidos da América, nos anos vinte, quando uma massa enorme de emigrantes se viu confrontada com um "novo mundo" tão diferente daquele que até aí tinha sido o seu, sentindo necessidade de preservar algumas tradições da existência anterior e, por outro lado, se tornou necessário favorecer a sua inserção na sociedade americana (Poirier et al., 1995).

Após um hiato que vai de 1940 a 1960, a abordagem biográfica ressurge, na Europa, na tentativa de preservar um conjunto de valores culturais, tradicionais, postos em causa por uma autêntica ruptura histórico-sociológica-cultural.

Esta situação, radicalmente nova, faria com que a transmissão da "herança cultural" pelas gerações ascendentes, às descendentes, se deixasse de fazer, irreversivelmente, por via oral.

Rompia-se, desta forma, a perpetuação dos modelos culturais tradicionais, mercê de um conjunto de complexos factores, de efeitos cumulativos, tais como (Poirier et al., 1995):

- o desaparecimento de uma civilização "tradicional", tornados obsoletos os seus valores e modelos culturais face aos "milagres" da tecnologia e às transformações económicas. As novas ideias passam a consubstanciar-se na busca da inovação e do progresso, considerando como retrógrado tudo o que dependia da tradição;

- a revolução tecnológica que confina o homem a um "novo universo", fruto de mudanças decisivas tanto no modo de vida e na economia, como nos modos de pensamento e sistema de valores. Há uma sociedade que desaparece e cujos testemunhos estão ainda à nossa disposição;

- a inversão de modelos culturais, desaparecendo o antigo "princípio do valor da idade", segundo o qual os jovens modelavam os seus comportamentos pelos mais "velhos", em beneficio de um novo princípio de valorização da juventude;

Assiste-se pois, à desagregação da família tanto no plano topográfico, como sociológico. Colocados em confronto dois universos, radicalmente distintos, o tradicional, aliado ao modelo repetitivo, ligado a estereótipos e arquétipos, fenece e cede o lugar a outro, baseado no modelo cumulativo e na valorização da mudança (Poirier et al., 1995).

Na actualidade, a abordagem biográfica assumiu um estatuto científico e passou a ser sistematicamente utilizada como método de investigação. Para tal, muito concorreram as contribuições de três áreas científicas, ainda que por formas separadas, pois as mesmas pouco fizeram no sentido de uma harmonização ou convergência de esforços. Foram elas a psicologia psicoanalítica, a sociologia interaccionista e a tradição antropológica.

Passaremos de seguida a efectuar uma análise muito sucinta sobre a forma como estas áreas de pensamento intervieram na abordagem biográfica tendo em conta os três períodos de tempos atrás definidos.

a) Dos anos 20 a 1940

No que se refere à Psicologia, e tendo em conta a ideia de que o psiquismo constitui um factor de explicação histórica e a história pode constituir-se também como um factor de explicação psíquica, então se compreende a psicobiografia (Pineau & Marie-Michèle, 1983), a qual utiliza duas correntes principais: 1) a corrente psicanalítica – nesta surgem essencialmente duas tendências; uma que defende que a vida é praticamente determinada pelos acontecimentos dos primeiros anos, tem defensores como Freud. A outra tem como principal defensor Binswanger que entende que a vida é produto de duas dimensões extremas de vida: a biológica (relacionada com a noção de função vital) e a simbólica (relacionada com a história interna de vida, ligada

ao problema da compreensão). Nesta perspectiva, a vida seria o produto destas duas dimensões, ou seja, da articulação entre percursos e discursos, tentando os discursos compreender os percursos biológicos e sociais; 2) a corrente dos ciclos de vida – no início do século XX, Herman Swoboda, psicólogo vienense, e Wilhein Fliess, médico berlinense, dedicaram-se ao estudo do aspecto biológico dos ciclos de vida, os bioritmos; nos anos trinta, Cherlotte Buhler, inaugura um novo domínio de pesquisa sobre a história de vida, ao procurar determinar se, para além das variações individuais, não existiria também uma sequência regular, nas experiências, acontecimentos e nas realizações de vida.

No âmbito da Sociologia, a biografia constitui, desde o início do século XX, um instrumento metodológico do nascimento de "uma sociologia" que coloca no centro das suas preocupações a sua ligação ao social. Duas tradições sociológicas se perfilaram então (Pineau & Marie-Michèle, 1983): 1) a "escola de Chicago" – a introdução da biografia como método sociológico de observação participante ficou a dever-se, essencialmente, a William Thomas e Florian Znanieck, cuja obra "The Polish Peasant in Europe and América", editada em 1918, constitui a primeira utilização sistemática da abordagem biográfica na sociologia; as obras destes autores vão permitir considerar a abordagem biográfica como método de pesquisa que coloca o sujeito no ponto de encontro da experiência pessoal com as forças sociais; 2) a "tradição polaca" – esta forjou-se numa dupla perspectiva, a de Znaniecki, que coloca ênfase na análise, no subjectivo, e a de Krzywicki, de tendência marxista, que se centra na explicação das condições objectivas.

No que à Antropologia diz respeito, a utilização sistemática da abordagem biográfica pelos antropólogos inicia-se em 1926, com a publicação de "Crasching Thunder", de Paul Radin, verdadeira autobiografia do índio Winnebago. Iniciava-se assim uma tradição "culturalista" americana utilizando a biografia como método de pesquisa, dada a relação existente entre indivíduo e cultura (Morin, 1980). A idade de ouro da biografia nos Estados Unidos da América perdurará entre 1926 e 1945, sendo de destacar nesse período as seguintes obras: "Son of Old Man Hat", de Dyk, publicada em 1938; "Smoke from their fires", de Ford, datada de 1941 e "Sun Chief", de Leo Simmons, editada em 1942. Uma outra linha de estudo, foi entretanto, desenvolvida pelos "trabalhos de campo" da etnologia francesa. Olhada com desconfiança, ou com

ambiguidade, pelos antropólogos, a biografia não deixou de ser apoiada, por alguns autores da denominada "antropologia francesa", como é caso de Marcel Mauss, Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide (Morin, 1980; Gonçalves, 1992b).

b) O eclipse de 1940 - 1960

A abordagem biográfica será objecto de um verdadeiro eclipse entre 1940 (mais concretamente após o fim da segunda guerra mundial) e 1960.

Neste período, dá-se o "confronto" entre os métodos quantitativos e os qualitativos. Os primeiros, acabam por vencer tentando impor às ciências sociais o modelo das ciências "físicas"; fazendo assim as biografias atravessarem uma fase de esterilidade.

c) O "Renascimento" dos anos 60-70

A partir de 1960, as ciências sociais redescobrem a abordagem biográfica, tanto ao nível da sua utilização como método, como no do aprofundamento epistemológico de que ela carece. Uma grande variedade de utilizações do método biográfico verificaram-se tanto na América do Norte como na Europa.

Na América do Norte podemos considerar a utilização deste método a três níveis:

1) Autobiografia de grupo primário – a obra determinante deste âmbito é "The Children of Sanchez. Autobiography of a Mexican Family", de Oscar Lewis, editada em 1961. Aqui é traçada a autobiografia de uma família de um bairro pobre da Cidade do México, reunindo-se num relato único as entrevistas feitas a quatro membros da mesma família. Esta obra apresenta assim numa dupla dimensão – a biografia individual e a biografia de grupo – sendo aqui a família considerada como um "grupo restrito ou primário". O grupo torna-se, neste sentido, objecto da praxis sintética dos seus membros, constituindo-se cada um como a mediação fundamental entre o social e o individual (Ferrarotti, 1983);

2) Questionário biográfico – resulta da utilização combinada da biografia com o questionário (instrumento típico dos métodos quantitativos), usado em estudos longitudinais permite uma nova utilização da biografia, tanto em termos de pesquisa metodológica como de pesquisa social (Pineau & Marie-Michèle, 1983);

3) Método Etnohistórico - nos inícios dos anos setenta foi promovido, no Instituto Superior de Ciências Humanas da Universidade de Laval, um programa de investigação que visava conhecer a história vivida do passado recente da sociedade do Québec, circunstância que determinou a utilização da biografia como método etnohistórico (Pineau & Marie-Michèle, 1983). Durante cinco anos efectuou-se uma profunda reflexão sobre o processo de análise das 150 "Histórias de Vida" recolhidas, as quais vieram a ser analisadas sob três perspectivas: a da história, a da etnohistória e a da psicossociologia em profundidade. Este trabalho, entre várias contribuições importantes ao aprofundamento teórico do método biográfico, veio dar ênfase às possibilidades de exploração etnohistórica das "Histórias de Vida", nas quais se procurará não uma verdade objectiva mas uma realidade cultural.

Na Europa, constitui-se, sem qualquer tipo de ligação ao movimento surgido na América do Norte, uma autêntica teoria da biografia como ciência do indivíduo singular. Nesta teoria, o esforço de conceptualização insere-se no âmbito do paradigma marxista (Pineau & Marie-Michèle, 1983), o que confere à biografia um "estatuto central", o de ciência da produção do homem concreto. Neste quadro de teorização destacam-se autores como Jean-Paul Sartre, Lucien Sève, Maurice Catani e Daniel Bertaux.

Ao finalizarmos esta análise poderemos dizer que, quando abordamos o estudo do método biográfico, e em particular, das "Histórias de Vida", encontramos uma grande variedade de obras que se inscrevem numa tradição heterogénea (Araújo & Magalhães, 1999). Finger (1989) sistematiza-a em quatro tipos de abordagens das "Histórias de Vida".

A primeira destas abordagens está relacionada com a história oral, onde as biografias são consideradas como representações de uma determinada cultura. São vistas como um dispositivo importante para investigar culturas em vias de extinção. A obra "Histórias de Vida", de Poirier et al. (1995), é o exemplo dum estudo que utiliza este tipo de abordagem.

A segunda está relacionada com a Escola de Chicago. Estando preocupados com as mudanças profundas que se operavam na sociedade americana, as "Histórias de Vida", servem de instrumento para estudar os problemas sociais, procurando–se

encontrar soluções que possibilitem melhorar a vida em sociedade. Nesta perspectiva, não existem preocupações explícitas com o estatuto do sujeito, nem com a sua especificidade.

A terceira abordagem é "... la sociologie du cours de vie" de Bertaux (Araújo & Magalhães, 1999). Este autor utiliza as "Histórias de Vida" para pesquisar as estruturas que produzem não só os percursos de vida bem como toda a vida dos sujeitos. As "Histórias de Vida" são utilizadas como técnicas para estudar as estruturas sociais e suas leis. Bertaux designa a sua abordagem de "structuraliste-positiviste" (Finger, 1989). O sujeito aparece como um produto da estrutura social e como consequência não há lugar aqui para a subjectividade.

A quarta abordagem tem como base as contribuições de Ferrarotti, o teórico mais importante do método biográfico (Finger, 1989). A preocupação fundamental de Ferraroti é estabelecer a autonomia do método biográfico, defendendo que este poderá contribuir para uma renovação metodológica provocada pela crise generalizada de instrumentos heurísticos da sociologia, já que existem técnicas cada vez mais sofisticadas mas que não trazem nada de novo ao conhecimento sociológico (Ferrarotti, 1983). Para esta renovação segue essencialmente três vias: 1) criticando as perspectivas dominantes nas ciências sociais, isto é, as correntes positivistas (Araújo, 1990); 2) distanciando-se da utilização, frequente entre historiadores sociais, das "Histórias de Vida" como um recurso entre muitos outros (Araújo, 1990); 3) demonstrando as potencialidades do método biográfico em trazer a subjectividade dos sujeitos envolvidos, tanto a do grupo analisado como o analista, para o campo das Ciências Sociais, e clarificando as implicações deste método (Araújo & Magalhães, 1999; Araújo, 1990; Finger, 1989).

Outra sistematização proposta por Finger (1989) é a apropriação especifica que é feita das "Histórias de Vida" na formação e a que é efectuada pelos autores feministas.

A primeira perspectiva defende as "Histórias de Vida" como uma metodologia rigorosa que ao interpretar as experiências de vida possibilita uma reflexão sobre a formação (Josso, 1991). Neste sentido, as "Histórias de Vida" proporcionam ao seu autor uma responsabilidade e uma implicação na sua própria formação. Marie-Christine Josso, um dos maiores expoentes desta corrente, articula a construção do saber, com o domínio da educação de adultos, numa perspectiva de uma educação permanente, tendo

como contexto um projecto pedagógico centrado no conceito da autoformação (Josso, 1991). Seguem esta corrente autores como Dominicé (1996), Maria de Loureto Couceiro (1984; 1996) e Pineau & Marie-Michèle (1983).

Nas perspectivas feministas e as histórias de mulheres, as "Histórias de Vida" são um forma de exprimir a voz feminina que a ciência clássica "boicotou", não deixando assim ouvir as experiências e subjectividades de mulheres. Obras como a de Araújo & Magalhães (1999) procuram ouvir as múltiplas posições que as mulheres experimentam ao longo das suas vidas, bem como o tipo intervenção que têm tido nas sociedades.

2.1.2. Riquezas e dificuldades na utilização das Histórias de Vida

A necessidade de renovação metodológica (Ferrarotti, 1983) e a crítica aos dois axiomas fundamentais que caracterizam a epistemologia sociológica, a objectividade e a intencionalidade nomotética - preocupação na formulação de leis universais (Araújo, 1990) - vieram contribuir para a valorização de uma metodologia alternativa, as "Histórias de Vida".

Das potencialidades que este método apresenta passaremos a salientar as seguintes:

1 - este método permite que seja concedida uma grande atenção aos processos pelos quais as pessoas se formam, permitindo ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação (Finger & Nóvoa, 1988; Josso, 1988; Josso, 1991; Sarmento et al., 1990);

2 - permite a auto-formação participada e permanente, e a investigação-acção; o esforço pessoal de explicitação de uma determinada trajectória de vida obriga a uma grande implicação e interiorização, e possibilita uma tomada de consciência individual e colectiva (Couceiro, 1996; Finger & Nóvoa, 1988a; Nóvoa, 1988b; Pineau, 1988; Sarmento et al., 1990);

3 - concede ao sujeito o duplo papel de actor e de investigador, proporcionando condições para que a formação se faça na produção do saber e do conhecimento - conhecimento esse feito de saberes múltiplos e conhecimento de si próprio - e não no seu mero consumo, como até aqui acontecia (Couceiro, 1996; Josso, 1988; Josso, 1991; Nóvoa, 1988b; Sarmento et al., 1990);

4 - ao ter em atenção os contextos sócio-políticos, económicos e culturais, permite mostrar como é que esses factores marcaram a história de vida de um indivíduo e verificar as condições em que se desenvolveu um determinado tipo consciência, seja ela profissional, social ou política (Finger & Nóvoa, 1988b; Finger, 1988; Gonçalves, 1997a; Sarmento et al., 1990);

5 - tem um papel de relevo na formação de formadores, isto porque o formador dificilmente poderá intervir na formação dos outros sem antes ter procurado compreender o seu próprio processo de formação (Chené, 1988; Couceiro, 1984; Dominicé, 1988; Finger e Nóvoa, 1988a; Nóvoa, 1988b; Sarmento et al., 1990);

6 - do ponto de vista epistemológico, efectua uma crítica, ao defender a mediação da história individual à historia social (Ferrarotti, 1983; Ferrarotti, 1988). Isto porque cada indivíduo totaliza a sociedade pela mediação do seu contexto social directo, pelos grupos socais de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais activos que totalizam o seu contexto. De igual modo, a sociedade totaliza o indivíduo específico por intermédio das instituições mediadoras que a focalizam cada vez mais para o indivíduo em questão.

Este tipo de abordagem provocou inúmeras polémicas epistemológicas e metodológicas por parte de diversos sectores científicos, nomeadamente da investigação positivista tradicional.

Apresentaremos de seguida algumas dessas críticas bem como as nossas respectivas reacções:

a) o problema da subjectividade é uma dessas críticas - A questão da subjectividade das "Histórias de Vida", constituindo um obstáculo ao conhecimento nas ciências sociais, leva-o a confrontar-se com o problema de como a subjectividade pode tornar-se conhecimento científico.

Ora acontece que os defensores desta metodologia salientam a ideia de que a subjectividade pode ser produtora de conhecimento válido. Para ultrapassar a explicação «individualista» ou «humanista» Ferrarotti apoia-se nas propostas de Marx - "a essência do homem (...) é na sua realidade o conjunto das relações sociais"(1988:26) -, e de Sartre - "O homem é o universo singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social"(1988:26).

O método biográfico permite sair da oposição entre o indivíduo e sociedade, entre a sujectividade do homem e as «objectividades» do social. O seu objectivo é agora a dialéctica do social, ou seja, apreender o indivíduo como produto das relações sociais. "Se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universo social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual"(Ferrarotti 1988:26-27).

b) O problema da intencionalidade nomotética, isto é, da ideia de que a investigação tem por objectivo descrever leis gerais, sendo assim abstractas e independentes dos contextos em que se situam.

Subjectivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, o método biográfico projecta-se à partida fora do quadro epistemológico estabelecido das ciências sociais (Ferrarotti, 1988). Este tipo de abordagem não visa a explicação dos fenómenos observados por «regularidades estatísticas», situando-se sim, num quadro de valorização do particular e do atípico (Couceiro, 1996). A abordagem do singular coloca o sujeito no centro da investigação, com a convicção de que a singularidade de uma vida pode fornecer mais dados que a generalidade de muitas. Não se trata pois de produzir um saber, numa lógica positivista, que se funda numa ciência do geral, como que excluindo o sujeito singular.

A abordagem biográfica e as "Histórias de Vida" são a expressão de um duplo desafio (Ferrarotti, 1988). Por um lado, atribuem à subjectividade um valor de conhecimento e, por outro, situam-se para além de qualquer método quantitativo e experimental que vise a formulação de leis gerais.

c) uma terceira crítica tem a ver com a sua vertente psicanalítica – Ora o que acontece é que nas "Histórias de Vida" o adulto jamais é encarado como um indivíduo em permanente renegociação de conflitos de infância e de adolescência (Nóvoa, 1988b). O que interessa a este tipo de abordagem é que o indivíduo construa a sua memória de vida e compreenda os caminhos que o seu património vivencial lhe pode abrir; e quando isso acontece no presente, ele está a formar-se (emancipar-se) e a projectar-se no futuro.

d) as "Histórias de Vida" surgem geralmente no âmbito de uma interacção pessoal (entrevista) onde o entrevistador assume um papel activo e interferidor.

Sobre este aspecto entendemos que toda a entrevista biográfica é uma interacção social completa. Não se conta a vida a um gravador, mas sim a um outro indivíduo. As

formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor, dependem da interacção que serve de campo social à comunicação e situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional (Ferrarotti, 1988). O entrevistador nunca está ausente, mesmo que simule tal situação. É sempre recíproco, mesmo se aparentemente se recusa a toda a reciprocidade.

Acabámos de enumerar algumas potencialidades e fragilidades que atravessam a problemática da utilização das "Histórias de Vida", como metodologia científica autónoma. Esta, já utilizada em áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e as Ciências da Educação, ao fazer uma "aposta científica em aspectos escandalosos, como a subjectividade, a historicidade e a singularidade" (Ferrarotti, 1988), poderá acrescentar algo ao conhecimento científico e desafiar a segurança frágil e abusiva de muitas generalizações teóricas.

2.1.3. As Histórias de Vida e as Ciências de Educação

A bibliografia consultada (Bidarra 1996; Gonçalves, 1994b; Graça, 2001; Nóvoa, 1991b) refere a existência de três grandes períodos no percurso evolutivo da investigação pedagógica. As abordagens desses períodos tiveram como grande preocupação a questão da eficácia e situam-se dentro das coordenadas da investigação quantitativa.

O primeiro período caracterizou-se pela procura das características intrínsecas do "bom professor"; o segundo procurou encontrar o "melhor método de ensino"; o terceiro, iniciado na década de 60, pode ser definido pelo facto de ter concedido grande importância à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado paradigma "processo-produto". Centrando a sua atenção na acção do professor, estas investigações procuram estabelecer relações entre os comportamentos do professor (processos) e ganhos no rendimento escolar dos alunos (produtos). Este tipo de investigação reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, destacando, essencialmente, a dimensão técnica da acção pedagógica.

A crise de identidade dos professores que se tem verificado nas últimas décadas não é alheia a esta posição que tem vindo a incutir uma separação entre o "eu" pessoal e o "eu" profissional. Efectivamente, os professores têm passado por momentos complicados nas últimas décadas devido a uma grande variedade de factores,

destacando-se aqui a redução das suas competências técnicas e profissionais e o esvaziamento da dimensão pessoal da sua profissão.

O estudos de Bal & Goodson (1989) e de Woods (1991) definem este processo da seguinte forma: anos 60, período onde os professores foram "ignorados", parecendo não terem existência própria enquanto aspecto determinante na dinâmica educativa; anos 70, fase em que os professores foram "esmagados" sendo acusados de contribuírem para as desigualdades sociais; anos 80, década de proliferação de mecanismos de controlo dos professores bem como o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

A publicação da obra de Ada Abraham, "*L'enseignant est une personne*" (1984), contribuiu para uma viragem na literatura pedagógica. A partir daí surgiram obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias, e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Este tipo de obras veio colocar os professores no centro das investigações educacionais (Nóvoa, 1993). Progressivamente, para além das práticas de ensino, tem-se vindo a dar, pois, atenção à vida e à pessoa do professor.

As Ciências da Educação não se alhearam ao movimento de insatisfação das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. Isto, porque, se vivia uma mutação cultural que, pouco a pouco, fez reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade (Nóvoa, 1992c). Por outro lado, pretende-se uma investigação que não seja serva mas sim criativa, caso contrário corre-se riscos de não ser uma real investigação (Carvalho, 1997a).

Perante tal situação os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem, desde o final dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional. O movimento nasceu no universo pedagógico de forma a produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores.

A aprendizagem da profissão docente não se inicia com a frequência de um curso de formação inicial, nem finaliza com a obtenção do seu diploma. É algo que se realiza durante toda a vida do professor. É algo que se constitui como um *continuun* que começa muito antes da formação inicial e que permanece em aberto até ao dia em que o professor escreve o seu último sumário (Carreiro da Costa, 1994).

Os conhecimentos que resultam desta actividade diária de muitos anos não são geralmente transmitidos. Efectivamente, o professor, na maior parte das vezes, não transmite a sua experiência pedagógica, o que significa que as suas melhores actuações e criações profissionais ficam assim perdidas para os seus actuais e futuros colegas.

Nesse sentido, ... "A maior parte do esforço a fazer na pesquisa educacional, nas próximas décadas, será o de reunir e interpretar o conhecimento prático dos professores, fundando nestes bases sólidas de reflexão pedagógica. Se muito há a aprender com os professores mais velhos, mais experientes, com os bons professores, então talvez seja bom começar por ouvi-los" (Sarmento et al., 1990: 58-59).

As "Histórias de Vida" dão-nos essa possibilidade. É assim possível que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador (Ferrarotti, 1983; Josso, 1988; Josso, 1991; Josso, 1992). Esta história é normalmente rica, singular, reflecte a interdependência dos contextos familiares, profissionais, sociais e políticos.

As "Histórias de Vida" constituem uma técnica de investigação científica na área das Ciências da Educação que desempenham um papel fundamental como instrumento de formação/autoformação (Carreiro da Costa, 1994; Sarmento et al., 1990). Pretende levar 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. Por outro lado, as opções que cada professor tem que fazer, cruza a sua maneira de ser com a sua maneira de ensinar, e desvenda na sua maneira de ensinar a sua maneira de ser (Nóvoa, 1993). "É impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (Nóvoa, 1992c:17).

São três as razões que, segundo Goodson (1992), justificam a importância dos estudos sobre a vida dos professores na investigação educativa: 1) possibilitam um vasto campo de perspectivas, relativamente a novas propostas para reformar a educação escolar; 2) podem constituir-se como fontes e meios de formação dos professores - principalmente no que se refere ao seu processo de socialização profissional, em que se podem confrontar, sobretudo nos momentos de "crise", os modelos de ensino e de professor interiorizados, com os quadros teóricos e práticos do respectivo processo de formação; 3) proporcionam uma visão de relevo sobre o ensino, como uma profissão "construída", através da "desconstrução" e "reconstrução" das práticas discursivas.

Para Klelchtermans (1995), a abordagem biográfica, no âmbito dos estudos sobre a vida dos professores, apresenta as seguintes características: 1) é «narrativa» - os professores falam das suas experiências de carreira de forma subjectiva e narrativa, sistematizando-as em "relatos autobiográficos"; 2) é «construtivista» - o professor constrói activamente as suas experiências de carreira, as suas concepções de ensino e de si próprio enquanto professor, de uma forma que é significativa para ele; 3) é «contextualista» - um relato de vida implica sempre um contexto (o contexto físico, institucional, social, cultural e intrapessoal da escola); 4) é «interaccionistica» - o comportamento humano resulta sempre da interacção significativa com o contexto; 5) é «dinâmica» - o pensamento e acção dos professores constituem um momento de um processo contínuo de atribuição de significado à realidade percebida e experienciada.

As "Histórias de Vida", na sua pluralidade de sentidos e práticas (Gonçalves, 1997a; Nóvoa, 1992c), têm vindo a afirmar-se como uma metodologia qualitativa a ser adoptada, de uma forma crescente, na investigação educacional, principalmente nos estudos sobre o desenvolvimento profissional e a carreira dos professores (Cavaco, 1993; Gonçalves, 1990; Huberman, 1989).

A identificação das técnicas das "Histórias de Vida" com as características do paradigma emergente quer se diga hermenêutico (Finger, 1988), humanista (Santos, 1995) e pós-moderno (Santos, 1989), cria diversos problemas. Em primeiro lugar, tem o efeito perverso de existirem situações em que esta técnica é utilizada como um fim em si mesma, uma panaceia que só por si não confere validade ao estudo; em segundo lugar, têm-se desenvolvido uma série de paradoxos pelo facto desta técnica ser utilizada segundo o novo paradigma em estudos que, no essencial, seguem ainda o paradigma anterior; por fim, muitas vezes comparam-se estudos cujo único aspecto em comum é a utilização da técnica das "Histórias de Vida".

A grande variedade de estudos efectuados está na origem de grandes dificuldades e equívocos, legitimando por vezes práticas pouco consistentes e metodologias sem qualquer rigor; o que implica a necessidade de uma maior vigilância teórica e metodológica na utilização desta técnica (Nóvoa, 1992c).

2.1.4. As Histórias de Vida e a Educação Física e Desporto

A maior parte da pesquisa científica do século XX foi baseada no paradigma positivista. Na sua essência, os métodos positivistas reflectiam a visão modernista do mundo que considerava que a singular, universal e imutável realidade existia independentemente do contexto sócio-histórico e da perspectiva individual.

Tradicionalmente a investigação na área da Educação Física e Desporto foi também dominada por este paradigma, verificando-se a aceitação geral dos princípios do reducionismo, da objectividade e da quantificação. Na opinião de Brustad (1997), isso deveu-se a vários factores. Em primeiro lugar devido ao sucesso que este paradigma teve na resolução de muitos problemas das ciências naturais. Em segundo, um forte apoio que estudos sobre a actividade física tiveram nas ciências naturais. Por fim, a necessidade dos estudos relacionados com o movimento humano em obter reconhecimento e aceitação na comunidade científica.

Segundo Brustad (1997) a perspectiva da pós-modernidade na pesquisa, aceita e integra diferentes formas de saber, o que pode ajudar a compreender melhor o desporto, o exercício e as práticas físicas. Esta perspectiva necessita de conhecer o papel que a realidade envolvente tem no movimento humano.

A Pedagogia do Desporto evoluíu nos últimos 20 anos e o seu campo de saber desenvolveu-se em complexidade e profundidade. Dominada desde os anos 70 pelo paradigma positivista, utiliza agora outros paradigmas - os paradigmas interpretativo e o "critical research" (Bain, 1996; Sparkes, 1992).

O paradigma interpretativo emprega os métodos de pesquisa qualitativos que centram a sua atenção na compreensão do movimento humano tendo como referência o contexto cultural, social e histórico (Bain, 1996).

Os paradigmas na pesquisa permitem oferecer diferentes visões do processo de investigação, já que diferentes discursos permitem diferentes verdades. Os estudos que seguem diferentes orientações paradigmáticas dependem dos seus interesses e objectivos. Eles são diferentes e produzem um tipo de conhecimento que se insere no âmbito das formas próprias de investigação. Há muitas maneiras de conhecer, compreender e explicar o mundo. Para tal precisamos de ter novas visões e novas vozes (Sparkes, 1992).

Se queremos compreender a razão pela qual os profissionais de Educação Física e Desporto actuam e como actuam, precisamos de conhecer alguns aspectos do seu passado, as suas aspirações presentes e futuras, ou seja, precisamos de saber mais acerca da sua vida. Uma forma de obter essas informações poderá ser através das "Histórias de Vida".

No âmbito da Educação Física e Desporto, esta metodologia permite o estudo de "Histórias de Vida" de professores ou de treinadores, bem como, atletas, nomeadamente de atletas excepcionais. Dessa forma será possível obter um conjunto diversificado de conhecimentos fundamentais para esta área. Raramente utilizadas em Pedagogia de Desporto, elas proporcionam um recurso metodológico potencial para a resolução de uma grande variedade de problemas desta disciplina (Sarmento et al., 1990).

São vários os tipos de estudos efectuados no âmbito da Educação Física e Desporto que têm utilizado a metodologia das "Histórias de Vida". Sparkes, Templin & Schempp (1993) utilizaram este método para estudar várias dimensões de marginalização dos professores de Educação Física nas escolas: o baixo estatuto da disciplina na escola, o género e a orientação sexual dos professores.

Stroot & Williamson (1993) fazem referência a estudos acerca da influência das condições de trabalho na actuação do professor de Educação Física e o ciclo de vida profissional de professores aposentados.

Sparkes & Templin (1992) dão-nos conta da existência de estudos centrados no pensamento e sentimentos dos professores acerca de questões relacionadas com a sua actividade profissional, nas experiências profissionais das professoras e eventuais situações de marginalização a elas associadas.

Existe também um tipo de investigações que se dedicou ao estudo da carreira do professor de Educação Física (Hutchinson & Buschner, 1996). É nesta perspectiva que insere o estudo de Costa (1990). Importa referir que, nas pesquisas por nós efectuadas no âmbito da Educação Física e Desporto em Portugal, encontramos somente este estudo que utilizou este tipo de metodologia.

Estes tipos de estudos têm permitido a obtenção de informações acerca da vida profissional dos professores de Educação Física e aumentar a compreensão sobre as influências sociais e culturais sobre os contextos onde estes professores trabalham e vivem.

Nos últimos anos, parte muito significativa da investigação realizada no âmbito da Educação Física e Desporto incidiu sobre técnicas de ensino, produzindo um conhecimento, importante, mas por outro lado, parcelar e com um grande pendor técnico. O professor defrontou-se com múltiplas situações para as quais não encontrou resposta, porque não era susceptível de ser analisada pelo processo clássico de investigação científica (Graça, 2001). O racionalismo positivista é responsável por um estilo que imperou na cultura ocidental, o qual defendia que só é cientifico o que é mensurável, quantificável e objectivável. Adoptou-se pois uma perspectiva que negava quaisquer preocupações integradoras na investigação e postura da Educação Física e Desporto.

São várias as palavras ou expressões que tentam expressar ou caracterizar a sociedade em que vivemos (Garcia, 1997): modernidade, pós-modernidade, ecologia, ambiente, reflexividade, risco, dialéctica global-local, narrativas, sistemas, cultura vs. culturas, ontologia, etc. Assim e por exemplo, para Lyotard (1989) a sociedade vive numa era pós-industrial e uma cultura numa era dita de pós-moderna. Já para Giddens (1994) vivemos na fase da modernidade radicalizada ou tardia.

Vivemos hoje um tempo em que a informação assume-se como catalisador da nova sociedade. É a informática, a cibernética, é a *internet*, a estrada do futuro (Garcia, 1997). É nessa perspectiva que necessitamos de nos abrirmos ao entendimento da pluralidade de perspectivas dos fenómenos e dos sujeitos.

"Nesta conformidade urge também trazer de volta os professores, do degredo da proletarização e funcionalização como ensinadores e servos didácticos em que foram arrumados e amontoados, para sua função de homens de cultura, de profissionais e encenadores do humano, de agentes estrénuos da dignidade e da liberdade do homem" Bento, 1995: 45).

3. Procedimentos

Depois de termos seleccionado os elementos do nosso campo de estudo, contactamo-los individual e pessoalmente. As entrevistas foram marcadas para hora, dia e local mais consentâneos com a disponibilidade de tempo e horário dos entrevistados, cuja receptividade e espírito de colaboração são aqui de referir e enaltecer.

As entrevistas decorreram entre Setembro e Outubro de 1998, na regiões do Porto e de Lisboa. A duração das entrevistas a cada sujeito oscilou entre os 120 e os 240 minutos, tendo sido todas gravadas, com o acordo expresso dos entrevistados.

Na preparação e realização das entrevistas tentámos executar todo um conjunto de procedimentos de forma a constituir-se um "clima" favorável à narração, bem como o cumprimento de um conjunto de exigências éticas recomendadas pela bibliografia para o uso das "Histórias de Vida" (Atkinson, 1998; Couceiro, 1996; Gonçalves, 1997a).

4. Tratamento e análise das entrevistas

A técnica de tratamento da informação que utilizaremos é a "Análise de Conteúdo" (Bardin, 1977; Ferrarotti, 1986; Vala, 1986). Esta técnica consiste na análise sistemática de um texto e tem como objectivo identificar os temas mais repetidos e as associações mentais a que pretendem dar origem (Ferrarotti, 1986). Usada frequentemente em estudos assentes no método das "Histórias de Vida" (Poirier et al., 1995) e no quadro de uma metodologia qualitativa, procura destacar a presença ou ausência de índices prefixados ou a fixar no decurso da análise (Bardin, 1977). Ou seja, avaliar o tipo de características expressas (Quvy & Campenhoudt, 1992; Rocha-Trindade, 1995), elementos e aspectos significativos (Mucchielli, 1978) nos textos a estudar.

Das duas funções que podemos considerar na Análise de Conteúdo, aquela a ser seguida neste estudo será a heurística (Bardin, 1977). Assim, este estudo posiciona-se numa perspectiva exploratória, uma vez que não tem hipóteses para confirmar, ou não, segue um percurso de descoberta, deixando que as entrevistas falem por si.

O *corpus* deste estudo será constituído pelas entrevistas, transcritas, efectuadas aos profissionais em estudo.

Irá desenvolver-se uma leitura flutuante sobre as mesmas. Seguidamente proceder-se-à à construção de um sistema de categorias. A categorização tem como principal objectivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto (Bardin, 1977). A construção do sistema de categorias será feito *a posteriori,* sendo as categorias de análise definidas sujeitas a um teste de validade interna, necessário para nos assegurarmos da sua exaustividade e exclusividade (Vala,

1986). Durante todo este processo será necessário cumprir com os princípios que orientam a construção de um conjunto de categorias (Bardin, 1977).

É de referir também que este estudo não visa estabelecer leis nem testar hipóteses, e como tal não pretende estabelecer correlações (Poirier et al., 1995). Tem sim como função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos, bem como, tentar captar a realidade tal como a vivem os sujeitos, compreendê-la e penetrar no universo observado. Sendo assim, será necessário pois, estabelecer categorias descritivas (Poirier et al., 1995), ou efectuar uma análise descritiva (Vala, 1986) do material recolhido.

Tendo em conta os objectivos desta pesquisa será necessário proceder à identificação de dois tipos de unidades de análise (Bardin, 1977; Carmo & Ferreira, 1998): 1) a unidade de registo considerada para análise será de natureza temática – unidade semântica de registo; 2) as unidades de contexto serão contituídas pela totalidade das entrevistas obtidas.

5. Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, Ada (ed.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.

- ARAÚJO, H. Costa (1990). Procurando as lutas escondidas através das histórias de vida. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 6, 33-40.

- ARAÚJO, H. Costa (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*. Thesis submitted for Degree of PhD. London: The Open University.

- ARAÚJO, H. Costa (1995). As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. *Educação Sociedade e Cultura*, nº3, 7-36.

- ARAÚJO, Helena & MAGALHÃES, M. José (1999). *Les recits de vie. Les perspectives biografiques, les femmes et la citoyennete*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

- ATKINSON, Robert (1998). The life story interview. *Qualitative Research Methods*, Vol. 44. Thousand Oaks: Sage.

- BAIN, Linda (1996). History of Sport Pedagogy in North America. In Paul Schempp (ed.), *Scientif Development of Sport Pedagogy* (pp. 15-40). New York: Waxmann.

- BAL, Stephen & GOODSON, Ivor (eds.) (1989). *Teachers'lives and careers* (2nd. ed.). London: The Palmer Press.

- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BECKER, Howard (1986). Biographie et mosaique scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Socials,* nº62/63, Juin., 105-110.

- BENTO, Jorge (1995). *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras Editores, S.A.

- BERTAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie.* Paris: Éditions Nathan.

- BIDARRA, Maria da Graça (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, nº3, 133-163.

- BOGDAN, R. & BIRKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

- BOURDIEU, Pierre (1986). L´illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Socials,* nº 62/63, Juin, 69-72.

- BRUSTAD, Robert (1997). A critical-postmodern perspective on knowledge development in human movement. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 87-98). Albany: State University of New York Press.

- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1994). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. Revista *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº6, Julho, 101-134.

- CARTER, K. & DOYLE, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In John Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd. ed.) (pp. 120-139). New York: Simon & Schuster Macmilan.

- CARVALHO, Adalberto D. (1997a). Para uma crítica dos tabus das Ciências da Educação. In A. Estrela, J. Ferreira. (eds.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp. 3-6). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- CAVACO, Maria H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº29, Fevereiro, 121-139.

- CAVACO, Maria H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema Lda.

- CHENÉ, Adèle (1988). A narrativa de formação a formação de formadores. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Lisboa: Ministério da Saúde.

- COHEN, L. & MANION, L. (1994). *Research methods in education* (Fourth Edition). London: Routledge.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1995b). A profissão. *Horizonte*, Vol. XII, nº 70, Nov./Dez., 123-131.

- COSTA, Ana M.C. (1990). Perspectivas profissionais dos professores de Educação Física. *Horizonte*, Vol. VI, nº36, Março/Abril, 203-209.

- COUCEIRO, Maria L.P. (1984). A prática das histórias de vida em formação. Um processo de investigação e de formação. In SPCE (ed.), *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação* (pp. 355-361). Lisboa.

- COUCEIRO, Maria L.P. (1996). Especificidades das abordagens biográficas em Ciências da Educação. In A. Estrela & J. Ferreira. (eds.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp.263-270). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- DOMINICÉ, Pierre (1988). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 99-106). Lisboa: Ministério da Saúde.

- DOMINICÉ, Pierre (1996). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Édition L´Harmattan.

- FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel (1997). Introduction: the human movement profession – from modernism to postmodernism. In Juan-Miguel Fernández-

Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 3-10). Albany: State University of New York Press.

- FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie. Le méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Livraire des Méridiens.

- FERRAROTTI, Franco. (1986). *Sociologia*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

- FERRAROTTI, Franco. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.

- FINGER, Mathias & NÓVOA, António (1988). Introdução. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 9-16). Lisboa: Ministério da Saúde.

- FINGER, Mathias (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 79-86). Lisboa: Ministério da Saúde.

- FINGER, Mathias (1989). L'approche biografique face aux sciences: le probléme du sujet dans la recherche sociale. *Revue Européene de Sciences Socials*, XVII (83), 217-224.

- GARCIA, Rui (1997). *Programa e relatório da disciplina de Antropologia do Desporto* (Relatório para obtenção do título de Agregado). F.C.D.E.F.-U.P.

- GAULEJAC, Vincent de (2000). Histoires de vie: héritage familial et trajectoire sociale. *Sciences Humaines*, nº102, Février, 34-37.

- GIDDENS, Anthony (1994). *A modernidade e a identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

- GIDDENS, Anthony (1995). *As consequências da modernidade* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.

- GIDDENS, Anthony (2000). *Sociologia* (2ªedição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GIL, António (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2ªEdição). São Paulo: Editora Atlas S.A.

- GONÇALVES, A. Custódio (1992b). *Questões de Antropologia Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

- GONÇALVES, Carlos A. (1994b). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem. *Boletim SPEF*, nº 10/11 Verão/Outono, 111-134.

- GONÇALVES, José A.M. (1990). *A carreira dos professores do ensino básico. Contributo para a sua caracterização*. Tese de Mestrado não publicada, F.P.C.E.-U.L.

- GONÇALVES, José A.M. (1997a) A abordagem biográfica: questões de método. In A. Estrela, J. Ferreira. (eds.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp.91-114). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- GONÇALVES, José A.M. (1997b) Estudos sobre os percursos profissionais docentes: algumas questões metodológicas. In A. Estrela, J. Ferreira. (eds.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp.270-283). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- GOODSON, Ivor (1992). Studying teachers´ lives: an emergent field of inquiry. In Ivor Goodson (ed.), *Studying Teacher´s Lives* (pp. 1-17). London: Routledge.

- GRAÇA, Amândio (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Vol.1, nº1, Janeiro, 104-113.

- HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d´une profession*. Paris: Delachaux & Niestlé.

- HUTCHINSON, G. & BUSCHNER, C. (1996). Delayed-entry undergraduates in Physical Education teacher education: Examining life experiences and career choice. *Journal of Teaching in Physical Education*, v.15, nº 2, 205-223.

- JOSSO, C. (1988). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In A.Nóvoa & M. Finger (org.), *O Método (auto)biográfico e a formação* (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da Saúde.

- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Ed. L´Age d´Homme.

- JOSSO, C. (1992). L´histoire de vie et l´approche biographique au service d´une nouvelle citoyenneté. *Revue de L´ASOSP*, nº3/4, Zurich, 11-14.

- KELCHTERMANS, Geer (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, nº18, Março, 5-20.

- LE GRAND, J.L. (1988). Hoitoire de vie de groupe. A la recherche d'une ludicité méthodologique. *Societés*. N°18, Mai, 3-4.

- LEGRAND, M. (1992). L'approche biographique: théorie, méthode, pratiques. *Análise Psicológica*, 4 (X), 499-514.

- LEGRAND, M. (2000). Raconter son histoire. *Sciences Humaines*, n°102, Février, 22-29.

- LERAY, Christian (1995). Recherche sur les histoires de vie en formation. *Revue Française de Pédagogie*, n°112, Juillet-Août-Septembre, 77-84.

- LERAY, Christian (1996). Histoire de vie en formation et changement organisationnel. In A. Estrela, R.Canário & J.Ferreira (eds.), *Formation, Savoirs Profissionels et Situation de Travail. Vie Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE* (pp. 593-598). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LOBO ANTUNES, João (1998). Sou um produto dos Estados Unidos. *Expresso–Revista*, 17 de Janeiro.

- LYOTARD, Jean-François (1989). *A condição pós-moderna.* Lisboa: Gradiva.

- MEASOR, Lynda & SIKES, Patricia (1992). Visiting lives. Ethics and methodology in life history. In Ivor Goodson (ed.), *Studding Teachers Lives* (pp. 209-233). London: Routledge.

- MOREIRA, Carlos (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social.* Lisboa: ISCSP.

- MORIN, Françoise (1980). Pratiques anthropologiques et Histoire de Vie. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol.LXIX, 313-339.

- MUCCHIELLI, Roger (1978). *O questionário na pesquisa social.* Brasil: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

- NÓVOA, António (1988a). Histoires de vie et formation de formateurs. In *Actes du Colloque International de L'AIPELF: La Methodologie de la Recherche en Education* (pp. 285-297). Lisbonne.

- NÓVOA, António (1988b). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.

- NÓVOA, António (1991b). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In *Actas PROFMAT 91*, Vol.II, Outubro.

- NÓVOA, António (1992c). Os professores e as histórias de vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora Lda.

- NÓVOA, António (1993). Ser professor. Dilemas, contradições, desafios. *Correio Pedagógico*, Março.

- PENEFF, J. (1988). Le mythe dans l'histoire de vie. *Societés*. nº18, Mai, 8-14.

- PINEAU, Gaston & MARIE-MICHÈLE, (1983). *Produzire sa vie, Autoformation et autobiographie*. Québec: Éditions Albert Saint-Martin.

- PINEAU, Gaston (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 63-78). Lisboa: Ministério da Saúde.

- PLUMMER, Ken (1983). *Documents of life*. London: Unwin Hyman Dtd.

- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. (1995). *Histórias de vida. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.(1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- ROCHA-TRINDADE, Maria B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Um discurso sobre as ciências* (7ªed.). Porto: Edições Afrontamento.

- SARMENTO, P.; ROSADO, A.; RODRIGUES, J.; VEIGA, A.; FERREIRA, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de apoio*. Lisboa: F.M.H.

- SILVA, M. João (1997). *Percursos de formação através de uma história de vida*. Tese de Mestrado não publicada, U.P.-F.P.C.E.

- SPARKES, A & TEMPLIM, T. (1992). Life histories and Physical Education teachers: exploring the meanings of marginality. In A Sparkes (ed.), *Research in Physical Education and Sport: Exploring alternative visions.* London: The Palmer Press.

- SPARKES, A., TEMPLIM, T. & SCHEMPP, P. (1993). Exploring dimensions of marginality: reflecting on the life histories of physical teachers. In S.Stroot (ed.), *Socialisation into Physical Education - Journal of Teaching in Physical Education*, vol.12, nº4, July, 386-398.

- SPARKES, Andrew (1992). Introduction. In A Sparkes (ed.), *Research in Physical Education and Sport: Exploring alternative visions.* London: The Palmer Press.

- STROOT, Sandra & WILLIAMSON, Kay (1993). Issues and themes of socialization into Physical Education. In S.Stroot (ed.), *Socialization into Physical Education - Journal of Teaching in Physical Education*, vol.12, nº4, July, 337-343.

- THOMAS, J.R. ; NELSON, J.K. (1996). *Research methods in Physical Activity* (Third Edition). USA: Human Kinetic.

- TRIVIÑOS, Augusto (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Editora Atlas S.A.

- VALA, Jorge (1986). Análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J.Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

- WALLACE, Brandon (1994). Life stories. In J.Gubrium & Sankar, *Qualitative methods in aging research* (pp. 137-153). Thousand Oaks: Sage Publications.

WOODS, Peter (1990). *Teacher skills and strategies*. London: The Palmer Press.

PARTE III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Introdução

Esta investigação centra-se no estudo da excelência profissional em Educação Física e Desporto, tendo para tal sido efectuadas entrevistas a profissionais considerados com currículos de excepção.

Neste capítulo, iremos procurar encontrar e compreender as ideias, reflexões, ou pontos chave do pensamento dos entrevistados, sendo as mesmas sublinhadas através das respectivas citações. Simultaneamente pretendemos promover um diálogo *intra* e *inter* histórias de vida destes profissionais. Confrontaremos, também, as ideias ou perspectivas dos entrevistados com as de vários autores através da bibliografia consultada, bem como com as nossas próprias reflexões.

Recorreremos ainda a diversas obras literárias como forma de sublinhar e tentar compreender as reflexões e ideias dos entrevistados. Isto, porque concordamos com António Damásio quando afirma: "A razão porque há tantas menções sobre poesia,... ou romances, é porque olho para a arte como um dos caminhos que permitem dar respostas às grandes perguntas sobre os seres humanos"(In Marmeleira, 2000).

Também a literatura é defendida por Leonardo Coimbra como elemento essencial da cultura. Nesse sentido afirma que "... nas literaturas vivem todos os sonhos e aspirações humanas"(Patrício, 1992:52). Ou indo mais longe ao defender que "É na literatura, e não nas ciências, que vive a alma humana nas suas relações cósmicas, nacionais e regionais" (Patrício, 1992:58).

Partiremos então em busca da descoberta e compreensão dos valores orientadores da vida profissional destes indivíduos, o seu modo de estar e pensar, perante uma série de situações ocorridas no seu percurso profissional.

As "Histórias de Vida" possibilitam ao indivíduo falar do seu percurso profissional, da sua vida, das suas preocupações, dos seus valores e crenças, como um todo.

Após uma análise exaustiva, as "falas" dos profissionais serão seleccionadas, recortadas, e a partir de então iremos definir e agrupar as categorias.

Outro ponto a ser abordado neste capítulo será "ouvir" as opiniões dos entrevistados acerca da situação actual da Educação Física e Desporto e as suas perspectivas futuras. Este aspecto revela-se da maior importância já que estamos

perante personalidades que nas últimas dezenas de anos sempre tiveram um papel activo, interventivo, e muitas vezes decisivo, no percurso da Educação Física e Desporto em Portugal. Assim, e por exemplo, muitas das conquistas alcançadas pela Educação Física nos últimos anos, estiveram entre os autores principais, profissionais aqui estudados.

São personalidades que nos dias de hoje, devido ao valor do seu currículo, da sua excelência profissional, alcançaram um plano superior que lhes permite, através das suas intervenções profissionais, mais ou menos relevantes, consoante estejam no activo ou na reforma, influenciar o rumo dos acontecimentos relacionados com o futuro da Educação Física e Desporto no nosso País. Por outro lado, são pessoas que praticamente percorreram todos os patamares profissionais, tendo por isso uma visão global, diríamos mesmo sistémica, da Educação Física e Desporto em Portugal.

Passaremos então a efectuar os recortes nas "Histórias de Vida" com o fim de efectuar uma análise e interpretação das categorias representativas da excelência destes profissionais.

1. Paixão e luta pela dignidade e afirmação profissional.

Ao longo das "Histórias de Vida" destes profissionais a ideia que encontramos sempre presente em todas as entrevistas de uma forma bem clara e vincada, assumindo-se, assim, como a grande mensagem que as entrevistas transmitem, é **a paixão e luta pela dignidade e afirmação profissional.**

Esta grande ideia ou mensagem transparece em muitas das "falas" dos entrevistados quando eles se debruçam sobre determinados aspectos da sua vida pessoal ou profissional.

Estes profissionais expressaram em várias ocasiões a sua grande afeição pela profissão. Nessa perspectiva, "*Eu gosto fundamentalmente de ser professor. Gosto muito de ser professor de Educação Física. Principalmente de ensinar, de transmitir...*" (Carlos Gonçalves). O grande prazer demonstrado se associado a outros aspectos fundamentais, como a vocação, pode resultar num sentido ainda mais profundo. É assim que, "*...a palavra vocação se pode ligar à palavra entusiasmo e paixão... paixão talvez*

seja exagerado... Senti-me vocacionado para o ensino, para o convívio, para a escola... " (A. Paula Brito).

Estamos perante um sentimento que funciona como uma força directora que conduz os comportamentos e pensamentos. Algo que demonstra que "o centro de gravidade" destes profissionais se situa bem no âmago da sua profissão. É pois, "*Uma paixão constante, 24 h por dia,... um gosto absoluto e gostar essencialmente daquilo que estou a fazer e não atraiçoar a causa*" (Moniz Pereira).

Essa grande predilecção verifica-se também nas actividades ou funções desempenhadas, norteando o seu exercício profissional por um conjunto de objectivos e estratégias que visam a superação, e até, a transcendência. *"Amor. Para definir mais é só amor. Uma pessoa tem que ter um ideal, tem que ter qualquer coisa difícil de realizar. E tentar tudo para conseguir fazer isso... Mas se falha nesse tem que ter imediatamente outro para não estar distraído. Quer dizer, outro mesmo que seja mais difícil, porque se não temos um objectivo então a vida não tem interesse nenhum"* (Moniz Pereira).

A grande atenção espontânea dirigida à profissão corresponde às tendências pessoais e profissionais que orientam a vida destes indivíduos. Nesse âmbito, nota-se, também, um sentimento de grande brio, de dignidade e honra profissional. O qual pode ser traduzido por um sentimento: *"...eu tenho um grande orgulho em ser professor da Universidade do Porto, tenho um grande orgulho em ser professor catedrático... já tenho proferido conferências inaugurais de congressos que não têm a ver com a Educação Física... digo isto não para me sentir feliz em termos individuais mas digo isto para dizer que me sinto realizado no meu trajecto como professor de Educação Física ...* " (Jorge Bento).

Além disso, e apesar de vários feitos de grande relevo, alguns únicos para o grupo profissional, é fácil descortinar também uma grande humildade perante o mesmo. Ou seja, "*... é também a forma de eu testemunhar gratidão à minha profissão.... tive o privilégio de na minha profissão ter sido o primeiro pró-reitor, na universidade, aqui em Portugal, e acho que devo isto à minha profissão.....* " (Jorge Bento).

Estes profissionais não se ficam só pela afeição à profissão. Imprimem também à sua actuação uma grande abnegação e consagração. *"Toda esta minha vida dura, de combate permanente, levou-me a uma dedicação, exaustiva, sobretudo durante 9 ou 10*

anos aqui no Porto, onde trabalhei de dia e de noite, não no sentido figurado, mas em sentido real. De dia e de noite, fins-de-semana, nas férias, foi um trabalho muito árduo, que me saiu do corpo e com muito sacrifícios pelo lado da família. Foi realmente uma dedicação muito grande, que eu acho que se traduziu também na saúde, em algum envelhecimento, em algumas desilusões..." (Jorge Bento).

Uma outra ideia que transparece nas entrevistas está relacionada com o sentimento de profissionalismo. Assim, *"Eu quando optei pela Educação Física, pelo Desporto... quando tomei a decisão... vou ser profissional e vou ser dos melhores profissionais. Sempre tive esta preocupação. Se entender isso como um projecto de vida ou uma atitude de serviço, pois sim senhor, eu nunca fico satisfeito..."* (Teotónio Lima).

Ser um «profissional inteiro», pressupõe o cumprir alguns princípios fundamentais: *"Um profissional preocupado com todos aqueles, e com o futuro, que estão sob a minha responsabilidade... e atento de forma a não ter conflitos com outros profissionais..."* (Teotónio Lima). Mas se dúvidas houver quanto à forma de sentir esse profissionalismo, sublinhe-se que *"... um professor não pode ter desculpa para não dar a sua melhor aula todos os dias..."* (Teotónio Lima).

No âmbito do espírito de profissionalismo, há que ter em conta que a grande razão de ser da profissão são os seus destinatários. O exercício do profissional tem que se traduzir num bem, ou em algo de bom, que o torna apropriado para satisfazer os desejos e necessidades dos indivíduos com quem os profissionais trabalham. É nessa perspectiva que *"A principal preocupação tem sido tornar útil, e tornar reconhecida essa utilidade em todos os projectos em que me envolvo... a minha preocupação fundamental é o que faço, tenho que fazer bem e o que faço ter utilidade para quem se dirige..."* (J.M. Constantino).

Fundamental também para um bom desempenho profissional é a necessidade de possuir um amplo conjunto de saberes e uma preocupação constante pela actualização dos mesmos. Por conseguinte, *"... um objectivo fundamental das minhas preocupações e que procuro transmitir aos alunos é que o exercício da profissão exige uma atitude permanente de abertura ao conhecimento... Hoje a afirmação da profissão passa essencialmente por uma qualificação da nossa intervenção profissional, e essa qualificação é indissociável da melhoria da qualidade daquilo que fazemos e para isso temos que saber cada vez mais..."* (J.M. Constantino). Só dessa forma é possível

"Melhorar a qualidade do meu ensino, melhorar a minha função como professor, como profissional..." (Carlos Gonçalves).

Outro aspecto salientado e expresso tem ver com um grande desapego e generosidade para com a profissão. É uma preocupação que revela *"O desprendimento, o desinteresse, pelas coisas e o interesse por todos eles (os alunos). Eu sou muito desprendido... eu não ligo muita importância ao dinheiro... eu trabalho muito de borla, durante a ditadura fiz dezenas de palestras de borla. Desde a ditadura... ainda no próximo sábado... convidaram-me para fazer... pelo menos 2 horas contínuas de conversa... como foi no passado... e claro que vou sem ganhar nada... pagam-me as despesas quando pagam..."* (José Esteves).

Também a preocupação pelo desenvolvimento e afirmação da profissão é algo demonstrado pelos nossos entrevistados. Ou ainda, *"...é estar cada vez mais envolvido em tudo aquilo que diga respeito à valorização da classe, enquanto entidade colectiva"* (Carlos Gonçalves). Essa apreensão foi algo que acompanhou muitos profissionais perante situações em que esteve em causa a ascensão da profissão a patamares que merecia, e a que por direito pertencia. Foi dessa forma que *"Todos nós lutamos para a que a Educação Física subisse e que fosse igual às outras áreas universitárias... queríamos ter as mesmas regalias e direitos de intervenção. Isso foi talvez uma das coisas que do ponto de vista pessoal... A outra foi que o nosso conhecimento também se desenvolvesse em paralelo com as outras áreas de conhecimento..."* (A. Paula Brito).

As inquietações relacionadas com o engrandecimento e elevação do grupo profissional são expressas perante determinadas situações e contextos. Nesse âmbito, um dos pontos referidos tem a ver com um grande espírito de colaboração, interesse e empenho pela evolução académica dos colegas. Assim, "A*cho que é verdadeiramente criminoso se o Estado gastou dinheiro comigo durante não sei quantos anos, se o Estado me deu a possibilidade de eu poder fazer isto e aquilo e eu não ter a mesma atitude de abertura em relação a outros colegas, que queiram caminhar também no mesmo projecto, em cursos de especialização, ou para o mestrado..."* (Carlos Gonçalves).

Outro ponto evidenciado está relacionado com o arquitectar e edificar de instituições que são hoje grandes baluartes do grupo profissional. Assim, *"Vivi anos empolgantes que foram de facto a construção da faculdade, a construção sob o ponto*

de vista científico, foram anos de intensa felicidade... quando cada colega fazia provas de mestrado ou de doutoramento... era uma grande felicidade até porque não tínhamos condições materiais..."(Jorge Bento).

Também a divulgação e promoção social da profissão foi um ponto expresso no âmbito das referidas preocupações. Nesse sentido, *"...eu tenho procurado marcar a minha presença em outras áreas... tenho, desde há 3 anos, um artigo de opinião no jornal "Record".... Para além do prazer que me dá escrever e exprimir a minha opinião, é também uma forma de aproveitar um espaço que tem uma excelente visibilidade para afirmar a minha opinião mas também para afirmar a opinião de um profissional de Educação Física e Desporto. E portanto esta é também uma perspectiva que... passe a imodéstia, que valoriza a profissão...."* (J.M. Constantino).

Actualmente vive-se uma situação caracterizada por muitas perturbações as quais têm influenciado vários sectores da economia e áreas profissionais. Perante as grandes adversidades que os profissionais de Educação Física e Desporto atravessam, e têm atravessado, encontramos um estado de grande confiança relativamente ao futuro em geral e ao futuro da profissão em particular. Nessa perspectiva, *"Não tive momentos de crise pela simples razão de eu ser um optimista, sempre na esperança de que, um dia é que vai ser... É essa esperança, é esse optimismo para o futuro... porque a vida é uma coisa digna de ser vivida. É uma criação divina..."* (José Esteves).

Ao concluirmos, somos levados a dizer que o significado íntimo e profundo que as "Histórias de Vida" traduzem, está relacionada com a paixão e luta pela dignidade e afirmação profissional.

A paixão pela profissão revela-se como uma grande linha orientadora que marca a forma de sentir, estar e actuar destes profissionais. Uma grande paixão que surge desde o início das respectivas carreiras profissionais e que é profunda, persistente e inabalável. O que vai de encontro ao que afirma Manuel Patrício: "O que vale a pena ser feito, vale ainda mais se for bem feito e isso só é possível quando gostamos do que fazemos" (In Pedro, 2000).

Indivíduos que pelas suas atitudes e ideias demonstram um grande entusiasmo e calor na sua actividade profissional e que nos falam muitas vezes da sua profissão com muita emotividade e orgulho, e defendendo que só com paixão é possível estar nesta

profissão. Ou seja, "Como falar de literatura, sem amar a literatura?" (Vergílio Ferreira, 1987:135).

Também a dignidade profissional é algo que todos os entrevistados demonstram como algo fundamental ao longo dos respectivos percursos profissionais, representando um valor com um enorme sentido ético, moral, assumindo, muitas vezes, uma grandeza que se pode comparar, eventualmente, a um dogma espiritual ou religioso. É nesse sentido que ..."Todos sabiam, por ser evidente, que,... punha a dignidade da profissão acima de todas as coisas"(Torga, 1981:12).

Através dos discursos destes indivíduos é possível verificar que estamos perante profissionais que nos falam de uma forma a que Leonardo Coimbra apelida da "palavra alta.... A palavra alta é a que fala nos píncaros e profundidade da alma. A palavra baixa responde baixo, com hábitos, preconceitos e automatismos. A palavra alta é a palavra das alturas ou das profundidades.(...) A palavra da superfície da alma é a palavra. A palavra da profundidade da alma é a Palavra... bem diverso será o professor da palavra do professor da Palavra... Só este pode ser Mestre" (Patrício, 1992:477).

A categoria atrás definida (a paixão e luta pela dignidade e afirmação profissional) foi a única encontrada ao longo das "Histórias de Vida" obtidas. A partir dela fomos analisar as entrevistas tentando verificar onde e como essa categoria se expressava, surgindo assim um conjunto ideias expressas pelos entrevistados, que, devidamente arrumadas, deram origem a um conjunto de subcategorias. Estas, no seu conjunto, definem o quadro de preocupações, valores, atitudes que caracterizam a ideia de paixão e luta pela dignidade e afirmação profissional.

Passaremos então de seguida a analisar as subcategorias encontradas.

1.1.1. Situação profissional no período pós 25 de Abril de 1974 - a integração do INEF na Universidade

Durante várias décadas a formação dos profissionais de Educação Física e Desporto apesar de nível superior, era considerada de segunda ordem. Só após a revolução de 25 de Abril de 1974, mais concretamente em 1975, é que se deu a sua

integração na Universidade, fruto da luta dos profissionais desenvolvida durante muitos anos.

Antes do 25 de Abril essa luta desenvolveu-se a vários níveis e teve avanços significativos na parte final do Estado Novo. Assim, *"... um dia o José Veiga Simão, meu antigo aluno, de Coimbra, já Ministro da Educação, começou uma grande obra de renovação... telefonou-me para saber a minha opinião sobre a passagem do INEF a Universidade, e outras questões do desporto nacional... e durante várias semanas tivemos reuniões com ele... Até que ele decidiu: Sim senhor, está decidido, vamos ter um ISEF"*(José Esteves). Foram assim criadas condições que mais tarde foram fundamentais já que nesta fase ainda foi possível a almejada integração na Universidade.

No entanto a criação desta nova instituição implicava alguns cuidados já que *"A dúvida, que ele (o Ministro) tinha, era a "aceitação", da parte das escolas superiores, mas isso era uma questão de se valorizar o currículo cultural e de estabelecer, inicialmente, um apertado numerus clausus"* (José Esteves).

Após o 25 de Abril, o INEF passou por momentos de grande agitação e transformação, enquadrados pelas grandes movimentações sociais e políticas que se vivia então. Efectivamente, *"Entre o 25 de Abril e 1 de Junho sucederam-se um grande número de reuniões sobre o futuro da escola, quem devia dirigir ou não, até que os alunos fartaram-se daquilo, invadiram o conselho escolar, fecharam a escola ... não se acabou o ano lectivo..."* (A.Paula Brito).

O INEF viveu então uma situação de grande impasse tendo sido necessário chamar várias personalidades, nomeadamente quem estava a fazer os seus estudos de pós graduação no estrangeiro. Foi assim que "... *eu entretanto já estava a preparar o doutoramento em Bruxelas, quase a acabar, isto em 74... mas não podia deixar de participar naquelas coisas que tinham sido o meu sonho, e quando estava lá fui chamado pelo Director Geral do Ensino Superior, o prof. António Hespanha, para vir a um encontro em Lisboa para vir ajudar a revolver o problema que continuava a estar por resolver..."*(A. Paula Brito).

Perante a complexidade do problema efectuou-se "...*uma grande assembleia que durou quase 8 horas que proporcionou o nome do prof. Melo de Carvalho para Director-Geral dos Desportos e a mim para a Escola*"(A. Paula Brito).

Foi assim criada uma comissão que *"... tinha as seguintes funções: suprimir os cursos de instrutores, criar dois cursos universitários, um em Lisboa e outro no Porto, fazer transitar as pessoas dos cursos de instrutores através de processos do grau de bacharel e poderem ingressar na licenciatura e ainda tentar fazer com que o ano lectivo de 74 não fosse perdido"* (A. Paula Brito). Enfim, aquilo que se pode chamar uma missão (quase) impossível face ao ambiente que então se vivia.

Estes objectivos além de ambiciosos eram tremendamente difíceis de alcançar. No entanto, tudo isso foi possível graças ao grande empenho e dinamismo de todos, não esquecendo que *"...os alunos tiveram dinâmicas fantásticas, criaram secretariados, criaram núcleos, criaram representações, fizeram coisas fantásticas e criou-se um ambiente de loucura"*(A. Paula Brito).

A comissão nomeada, para além de ter trabalhado com muito afinco e determinação, conseguiu congregar sempre à sua volta muitos outros profissionais e alunos com os mesmos objectivos, o que constituía assim uma ampla frente de luta e de pressão. E isso é bem visível já que a comissão *"...começou desde Outubro de 74 e em Dezembro de 75 tínhamos pronto o decreto lei 675/75, onde participaram os sindicatos, os colegas, os alunos... e numa famosa reunião que acabou às 5h30 da manhã, com guerras quase físicas com o secretário de estado, onde estava o Noronha Feio, o Melo de Carvalho, representantes das associações profissionais como o Carlos Abreu, representantes de tudo e saiu-se com o decreto. A partir desse dia estava criado o ISEF"* (A. Paula Brito).

Fundamental para o alcance de tal objectivo foi o apoio dado pelos decisores políticos de então, os quais demonstraram uma grande sensibilidade e abertura perante esta situação. De facto, *"o ministro era o Victor Alves, um homem também próximo da Educação Física, havia o comandante Almeida Costa que era o ministro da Administração Interna que também tinha estudado Educação Física e portanto estava próximo da Educação Física e tivemos portanto força por todo o lado, mas ainda bem porque tivemos muitas oposições..."* (A. Paula Brito).

Até à saída do importante Decreto-Lei 675/75, o grupo que geria a Instituição entre os quais se incluía *"... o prof. Crespo, o prof. Olímpio Coelho, a Fátima Trindade, o José Manuel Constantino, o José Augusto..."*(A. Paula Brito), teve pela frente grandes dificuldades no âmbito da gestão e da administração da instituição, o que implicava que

"...este grupo trabalhava junto incessantemente numa sala, sempre a trabalhar, almoçávamos e jantávamos juntos. Eu cheguei a dormir lá 2 ou 3 vezes na Escola por que tinha que ir ao Ministério, depois tinha que haver o orçamento, etc..."(A. Paula Brito).

A integração do INEF na Universidade é algo que foi perseguido durante muitos anos por muitos profissionais, alguns incluídos no que Noronha Feio (1979) apelida de «geração incómoda», que se preocuparam com a valorização, engrandecimento e reconhecimento da área. *"Todos nós lutamos para que a Educação Física subisse e que fosse igual às outras áreas universitárias... queríamos ter as mesmas regalias e direitos de intervenção... que o nosso conhecimento também se desenvolvesse em paralelo com as outras áreas de conhecimento..."*(A. Paula Brito).

Essa luta de emancipação foi árdua e houve muitos momentos de desânimo e de *"...crise quando eu pensava que a escola nunca mais ia para o ensino superior..."* (A. Paula Brito).

No entanto, toda a luta empreendida veio a frutificar e a profissão ganhou uma nova vida e alento. "E como é extraordinária a capacidade humana para inventar vida onde a não há! Como as ervas que rebentam de uma fenda nas paredes"(Vergílio Ferreira, 1981a:130).

Quando se dá o 25 de Abril de 1974, são muitos os profissionais que devido à qualidade da sua formação inicial, e imbuídos de um grande espírito de renovação e gosto pela profissão, algo que foi crescendo ao longo de várias gerações de profissionais, demostravam *"...uma grande formação ideológica, uma preparação muito forte e... éramos sujeitos activos, intervenientes, nos locais onde estávamos, ou seja, éramos porta-vozes, nós éramos fazedores de opinião, tínhamos voz..."*(Jorge Bento). Nesses havia alguns com *"... poder de liderança, era gente com uma capacidade de intervenção muito forte..."*(Jorge Bento). O que contribui para que o grupo profissional obtivesse uma grande visibilidade e valorização social.

Este período constitui um marco indelével na história da profissão, já que foi alcançado um estatuto há muito perseguido. "Independência, liberdade, quer dizer vida..." (Teixeira de Pascoaes, 1998: 92).

1.1.2. Preocupações e atitudes enquanto docentes em Escolas de Formação

Os profissionais que exercem em escolas de formação devem possuir um conjunto de características e preocupações muito específicas, já que são enormes as suas responsabilidades, tendo em conta que a formação inicial é um factor fundamental para a constituição de uma comunidade profissional e da sua identidade.

Um aspecto que nos afigura essencial nesse âmbito é o saber, relacionado com a competência, com as qualificações e aptidões técnicas-metodológicas necessárias ao seu domínio de intervenção profissional. O que implica uma preocupação constante pela actualização perante o conhecimento. Efectivamente, *"... procuro transmitir aos alunos que o exercício da profissão exige uma atitude permanente de abertura ao conhecimento... Hoje a afirmação da profissão passa essencialmente por uma qualificação da nossa intervenção profissional, e essa qualificação é indissociável da melhoria da qualidade daquilo que fazemos e para isso temos que saber cada vez mais..."*(J.M.Constantino). Só com este espírito é possível "*... melhorar a qualidade do meu ensino, melhorar a minha função como professor, como profissional..."*(Carlos Gonçalves).

Também só com uma atitude de cooperação, interesse pela profissão e pelos colegas, é possível actuar em situações de pós-graduação. Assim, *"Acho que é verdadeiramente criminoso se o estado gastou dinheiro comigo durante não sei quantos anos... e eu não ter a mesma atitude de abertura em relação a outros colegas, que queiram caminhar... em cursos de especialização, ou para o mestrado mas sempre com a preocupação da melhoria da qualidade de ensino..."*(Carlos Gonçalves).

Só com a criação do INEF, em 1940, é que a formação inicial da profissão ganhou expressão e unidade. A evolução e desenvolvimento desta Intituição, deve-se, em grande parte, a um grande investimento profissional efectuado por um conjunto de docentes que aí leccionaram. E isso verificou-se através da necessidade de se proceder a inovações e alterações nos planos de estudos de então. Como por exemplo, e em determinada fase, houve que *"... introduzir todas as componentes práticas que não existiam e corrigir as concepções da influência escolástica... Porque até aí eram tudo aulas de ginástica sueca, o que não era nada"* (Teotónio Lima).

Também com o objectivo de "*...encontrar fundamentação científica de tudo o que se fazia em Educação Física..."*(Teotónio Lima) e tendo em conta que nessa altura a

bibliografia que existia no país, e nomeadamente do INEF, era parca, só com um investimento pessoal de alguns docentes, em termos de pesquisa bibliográfica internacional e em termos financeiros, foi possível que "....*eu e outros colegas fomos construindo aquilo que era a bibliografia do basquetebol à custa de assinatura de revistas americanas... Nós conhecíamos alguns autores, algumas referências e mandávamos vir*"(Teotónio Lima).

Outro aspecto que nos parece transparecer nestes docentes é o grande gosto pela profissão. O profissional deverá possuir amor pela Educação Física e Desporto, gostar dos destinatários da sua actuação (alunos, atletas, etc.), pois só assim poderá ser possível transmitir-lhes o gosto pela actividade em que participam e que reconheçam o significado e o valor intrínseco da mesma (Canfield, 1998).

Efectivamente, *"Eu preocupava-me ... que todos gostassem daquilo que estavam a fazer... o que eu quis transmitir foi essa paixão pela profissão"*(Moniz Pereira). E esse gosto é algo que deverá acompanhar o profissional ao longo da sua vida nos seus domínios de actuação, de tal forma que "... *tive a preocupação, na minha vida profissional, de escolher muito bem as minhas áreas de intervenção. Escolhi áreas pelas quais estivesse apaixonado e das quais eu nunca me separei...* "(A. Paula Brito).

E esse gosto tem que ser encarado como algo muito sério e ser vivido de uma forma intensa. Assim, "*A minha paixão pelo atletismo é que fez com que eu fizesse qualquer coisa, porque só cumprir horários comigo não dava... eu sou atletismo de manhã, à tarde e à noite* "(Moniz Pereira). O que implica também um grande sentimento de honestidade e união profissional. "*De tal forma que, a minha preocupação era que as pessoas cumprissem, que fossem honestas consigo próprias (...) É portanto uma paixão, um gosto absoluto e... não atraiçoar a causa*"(Moniz Pereira). Algo que muitas vezes não vemos ser seguido por alguns profissionais.

Aquando da passagem pela formação inicial o futuro profissional, para além da aquisição de conhecimentos e técnicas, adquire também hábitos, bem como determinados valores que lhes são transmitidos pelos docentes da instituição formadora. Actuando estes muitas vezes como modelos que vão influenciar a vida de muitos profissionais. De facto, "... é importante acentuar que a ética não é aprendida apenas através das técnicas pedagógicas... Aprende-se também, e de forma mais viva, pelo exemplo. É curioso que a moderna pedagogia... parece menosprezar o papel do modelo,

o que leva muitos a não considerarem a importância do tempero humano na prática técnico-científica" (Lobo Antunes, 1996:63).

Foi o grande empenho e dedicação de muitos docentes do INEF, bem como o tipo de valores que norteava a sua actuação profissional, que contribuiu para que essa Instituição tenha alcançado uma grandeza extraordinária, que de tal modo marcou e marca a História da Educação Física em Portugal, e de muitas gerações de profissionais.

Em inícios dos anos 70 o INEF tinha, pois, um espírito próprio, "... *havia ali uma mística... um apelo... num momento em que se... vivia ali um período de grande paixão pela nossa profissão... nós estávamos ali com um ... élan, com um sentimento de defesa, envolvidos na apologia da Educação Física...* "(Jorge Bento).

Esse tal espírito ou filosofia tinha contornos muitos especiais, de tal forma que "*...mesmo agora à distância vejo que nós não tínhamos conhecimentos específicos que naturalmente hoje se tem. Mas isso era compensado com uma grande motivação, com uma grande identificação e verifico que saíamos no final com uma grande paixão para darmos aulas. O nosso sentido profissional era muito elevado... sinto que saíamos dali com uma grande mobilização, com uma grande galvanização e levávamos isso para as escolas* "(Jorge Bento).

Pensamos que a partir de meados da década de 80 essa mística que envolvia as escolas de formação e o sentimento de união entre a comunidade profissional foram sucessivamente diminuindo. De então para cá foram surgindo outros valores e preocupações veiculados quer pelas Instituições de Formação quer por grupos de profissionais, o que veio contribuir para a instalação de uma crise, detectada a níveis como a identidade, os objectivos e o impacto social da Educação Física em Portugal (Sobral, 1992a).

Actualmente esse quadro de indefinição está ainda longe de ser ultrapassado. "Não há dúvida. Perdemos colectivamente o rumo... Indiferentes à lição do passado, que já nenhuma escola nos ensina, sem ânimo e sem estímulo para sonhar e merecer o futuro, granjeamos passivamente a courela do tempo, até esquecidos de que estamos no presente e somos seus contemporâneos e protagonistas" (Miguel Torga, 1993:17).

1.1.3. Grandes preocupações profissionais

Todo e qualquer profissional norteia a sua actuação na profissão por um conjunto de princípios, normas e valores, muitos dos quais os acompanham durante toda a vida.

Nesse âmbito, uma preocupação indicada pelos nossos entrevistados tem a ver com o sentido de união e valorização profissional.

Assim, uma das preocupações manifestadas "... *vai no sentido de todos os mais velhos contribuírem de facto com a sua história de vida, com a sua experiência, eventualmente com os seus conhecimentos, para que outros colegas possam dela aproveitar no sentido, de facto, de melhorarem o exercício da nossa profissão*" (Carlos Gonçalves). Expressando assim um sentimento: "... *é estar cada vez mais envolvido em tudo aquilo que diga respeito à valorização da classe, enquanto entidade colectiva*" (Carlos Gonçalves).

O que significa um grande espírito de colaboração e de entreajuda entre indivíduos da mesma profissão. Ou seja: "*Integra-se naquilo que eu chamo a preocupação de abrir interruptores de luz. Não ao contrário ao que sucede, infelizmente na nossa classe, com muita frequência... em que as pessoas estão muito preocupadas em acender fósforos da desconfiança, fósforos da inveja, fósforos da altivez. Eu acho que nós todos, mais velhos, mais novos, devemos fazer um esforço no sentido de fazer aquilo que eu chamo de acender interruptores, para que haja cada vez mais luzes a brilhar... Acho que não tem qualquer interesse a nossa luz brilhar numa sala que esteja completamente às escuras, à custa do apagamento das luzes da sala. Quanto mais iluminada a sala estiver, mais brilho pode ter a nossa luz se ela conseguir brilhar*" (Carlos Gonçalves).

É este sentido de responsabilidade profissional que emerge "...para conseguir determinado fim de utilidade colectivo" (Teixeira de Pascoaes, 1993:89). Essa tal preocupação pelo grupo profissional, como um colectivo, pela valorização da profissão, leva-nos a concordar com John Kennedy, quando afirmou: "Não pergunteis o que o vosso país pode fazer por vós, perguntai antes o que podereis fazer pelo vosso País".

Um aspecto fundamental em qualquer profissão é o gosto e paixão que se tem pela actividade aí desenvolvida. Isto porque, tal como nos dizia o pensador Denis Diderot, "Nem que seja para fazer alfinetes, o entusiasmo é indispensável para sermos bons no nosso ofício" (Montreynaud, 1985:474). E isso é tão importante, que o filósofo alemão

Georg Hegel afirmou: "Nada no mundo se fez de grande sem paixão" (Montreynaud, 1985:429).

Os nossos entrevistados expressaram esse sentimento de várias formas. Assim: *"Eu gosto fundamentalmente de ser professor, gosto muito de ser professor de Educação Física.... Procuro que os meus saberes sejam mais e melhores..."* (Carlos Gonçalves). O que implica *"Melhorar a qualidade do meu ensino, melhorar a minha função como professor, como profissional... Nunca deixar de ter como preocupação melhorar aquilo que faço, sempre a reflectir com as minhas insuficiências..."* (Carlos Gonçalves).

Também na bibliografia relacionada com a profissão docente, esse aspecto aparece referenciado. Assim para Bento :"O bom professor pertence a uma ordem superior... Ama a sua profissão na qual encontra não apenas o ganha-pão, mas uma razão de ser..." (1986:3).

No mesmo sentido, esse aspecto é bem sublinhado por Sebastião da Gama:

" – Tens muito que fazer ?

- Não. Tenho muito que amar.

(Não entendo ser professor de outra maneira. E não me venham dizer que isto assim cansa e mata: morrer-se, sempre se morre; e à minha maneira tem-se a consolação de não ser em vão que se morre de cansaço)" (1986:85).

Também o estudo efectuado por Braga da Cruz (1988) verificou que o factor considerado mais importante pelos docentes para definir um bom professor, é gostar de ensinar.

Esse gosto pela actividade desenvolvida ou pelas funções desempenhadas é muito valorizado. No entanto, esta paixão implica um grande custo. Tem um preço muito alto, que se traduz em tempo, energia, esforço, sacrifício e uma grande atenção e dedicação (Peters & Austin, 1985). Ou como afirma Daniel Sampaio, "O amor exige trabalho" (In Stilwell, 2000:32).

Outro aspecto referenciado pelos entrevistados tem a ver com a ideia de superação constante, expressa pela ideia de que *"Objectivos é sempre fazer melhor..."* (Moniz Pereira).

A ideia de superação tem a ver com a própria natureza do Homem: "... a lei humana é querer o impossível. E quando ele coincidisse com o possível, a história do homem acabava. E morria-se de tédio. O curioso é que toda a aspiração humana, todos os seus «ideais» admitem que são um limite, que depois deles nada mais há a «idealizar». Porque o absoluto é sempre o seu projecto" (Vergílio Ferreira, 1981a:209). Efectivamente, "O destino do Homem é ser a consciência do universo em ascensão perpétua" (Teixeira de Pascoaes, 1993:5). Há que ter em conta que "A vida é como um rio. O rio permanece, mas a água não é a mesma, e até o leito do rio se transforma lentamente"(Laszlo,1994:7).

Assim sendo:

"Uma pessoa tem que ter um ideal, tem que ter qualquer coisa difícil de realizar... Tentar tudo por isso, temos que sacrificar tudo por isso. Umas vezes consegue e outras vezes se for muito difícil raramente consegue. Mas se falha nesse tem que ter imediatamente outro para não estar distraído. Quer dizer, outro mesmo que seja mais difícil, porque se não temos um objectivo então a vida não tem interesse nenhum". (Moniz Pereira).

"Eu sou uma pessoa que gosta imenso da vida... a única derrota que eu tenho a certeza de ter é... com a morte. Eu vou perder. Mas... só nos prolongamentos e por penaltis. Quer dizer, não é facilmente, há-de ser até á última... até ao último minuto, porque nunca saio derrotado... e mesmo que tenha uma derrota e se essa derrota é com vista a um objectivo, então essa derrota é uma vitória. Portanto, eu nunca me considero a priori vencido" (Moniz Pereira).

Este forma de estar e pensar possibilitou *"... ter um lugar ao sol... ao sol da dignidade... sobretudo ao sol da realização pessoal, nunca me acomodei.... sou contra as pedagogias que cultivam o pessimismo... dar capacidade para resistir, dar força para superar..."* (Jorge Bento).

Enfim, um sentimento de um querer muito profundo. Ou de outra forma: "A vontade! O mais apaixonante enigma da nossa natureza! Força obscura que supera a

razão e o próprio instinto, o homem deve-lhe todas as transgressões inovadoras que comete" (Miguel Torga, 1987:107).

Outra preocupação expressa, relaciona-se com o grande interesse pelos alunos ou por aqueles com quem os profissionais desenvolvem a sua actividade.

Nessa perspectiva, *"Eu não podia ser professor para dar satisfação a mim próprio, mas sim... essa satisfação deveria vir, deveria derivar, da relação que eu pudesse estabelecer com os alunos... E portanto passo a partir de certa altura a ter em conta o aluno. Quem é o aluno, as suas necessidades..."* (Carlos Gonçalves).

Esta preocupação revela-se determinante, até porque, "Ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor" (Russel, 2000:79).

Por outro lado é também importante "*Fazer com que eles ficassem a gostar das modalidades, que eles ficassem a gostar da prática desportiva, mas também lhes dizia para terem preocupações com a sua formação...*" (Teotónio Lima).

Este grande interesse pelo alunos revela a extrema sensibilidade perante aqueles que são os destinatários da actividade profissional desenvolvida, o que nos leva pensar que: "Para se ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos que tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita" (Sebastião da Gama, 1986:97).

Há que ter em conta, que "A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossa crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum"(Arendt, 2000:52-53).

O ser bom profissional foi também uma preocupação defendida pelos nossos entrevistados. De facto, em qualquer situação, para se atingir o sucesso, o caminho é

muito duro e os vencedores são aqueles que têm uma atitude positiva, determinada e definem os objectivos com muita clareza e precisão.

Assim, *"...quando tomei a decisão, vou ser profissional e vou ser dos melhores profissionais. Sempre tive esta preocupação. Se entender isso como um projecto de vida ou uma atitude de serviço, pois sim senhor, eu nunca fico satisfeito..."* (Teotónio Lima). Ou seja, *"...a minha preocupação fundamental é o que faço, tenho que fazer bem.."* (J.M. Constantino). Para tal *"...é indispensável ser profissional, ter uma atitude como profissional"* (Teotónio Lima).

Estamos, pois, perante profissionais que defendem o princípio que há que ser "Um professor de um tipo que poderemos designar por o professor permanente. Aquele que mesmo depois das suas aulas continua a ensinar. Ensinar é para eles quase o seu modo de ser" (Patrício, 1992:519).

Uma outra característica apontada está relacionada com os valores éticos e com a deontologia profissional. Enquanto que os primeiros têm como referencial o «bem», o «certo» e o «correcto», já a segunda tem a ver com um conjunto de deveres que os profissionais têm em função das pessoas com que lidam ou das funções que desempenham (Patrício, 1993).

Essas preocupações são demonstradas de várias formas e contextos. Seja numa prova de doutoramento em que o profissional ao dar conta de um lapso tem a possibilidade de ter ... *"duas atitudes: ou a pessoa passa pelo slide e espera que o júri não dê por isso, e o júri não dava por isso, outra coisa é, a pessoa durante a exposição dizer: este dado que está aqui é um erro. E portanto eu quero assumir, perante o júri, publicamente, o erro que aqui está... mas quando o faço faço-o porque isso representa os tais valores, é o valor da abertura perante os outros, da tolerância, do respeito, há que reconhecer o erro"* (Carlos Gonçalves).

Da mesma forma e no âmbito educativo *"Porque é que o professor não há-de reconhecer os erros perante os alunos? ... Fui injusto na apreciação que fiz a teu respeito, não tem razão de ser. Peço desculpa perante os outros alunos todos. Bom, acho que isto é que é ser professor"* (Carlos Gonçalves).

Como todas as nossas acções têm uma dimensão universal, a ética é indispensável para termos a certeza de que não prejudicamos os outros, estando sim preocupados em respeitá-los e com a sua felicidade (Dalai-Lama, 2000).

Perante a comunidade também determinados princípios devem estar presentes. Assim, há que *"... viver de acordo com as normas cívicas... respeitar as pessoas..."* (Teotónio Lima). Bem como *"A justiça social, a valorização da pessoa humana... a Educação, a convivência na alegria e solidariedade"* (José Esteves). Sem esquecer a *"Coerência. O interesse pelos outros.... não mentir... Nunca tenhas medo de ninguém e diz sempre a verdade"* (José Esteves).

E em determinadas situações educativas onde a competição está presente há que ter em conta que *"....vamos jogar uns com os outros e não uns contra os outros. Uma terminologia que o Leal d'Oliveira nos tinha ensinado. Jogamos com os colegas e não contra os colegas. Porque não há vitórias nem derrotas e por que aqui a vitória não significa nada. Não é um prestígio à custa do desprestígio dos vencidos" (José Esteves).*

Verificamos, pois, nestes profissionais, a preocupação pelo princípio do humanismo, impelindo-os a organizar a sua vida pessoal e profissional e a conviver com os outros, colocando-os no centro dos seus pensamentos, interesses e decisões.

1.1.4. Atitudes perante dificuldades ou crises profissionais

Desde sempre os profissionais de Educação Física e Desporto passaram por inúmeras dificuldades. Entre elas, podemos lembrar algumas que quase sempre estiveram presentes na caminhada de algumas décadas deste grupo profissional: a tendência para a desvalorização da profissão; o facto da sua actividade ser muitas vezes questionada e desvalorizada e as condições débeis, quer em termos de qualidade quer em termos de quantidade, dos espaços e materiais em que muitos exercem a sua actividade diariamente.

Efectivamente, e no âmbito escolar, *"...a disciplina sempre foi durante muitos anos mesmo em grandes liceus por onde passei, mesmo hoje, é uma disciplina tolerada, é uma disciplina... bom, faz parte do currículo, tem as 3 horas, foi um grande avanço,*

uma conquista, mas é uma disciplina tolerada..." (Carlos Gonçalves). Assim sendo, "... *o professor de Educação Física é considerado o tipo de fato de treino, da alpargata, do calção e da sapatilha e portanto é um indivíduo... bom a formação é uma formação de segunda ordem, é uma disciplina de somenos importância no currículo e isso para mim marcou-me*" (Carlos Gonçalves).

A vários níveis, é bem visível as dificuldades vividas e as respectivas consequências: "...*é a frustração de professor na escola trabalhando em muito más condições, vendo a sua profissão sendo socialmente pouco reconhecida, bom, e com uma grande falta de resposta às necessidades que eram necessidades de actualização, de formação, isso representa um período de certo desânimo*" (Carlos Gonçalves).

Se sempre existiram dificuldades relacionadas com aspectos da profissão, outras houve que tiveram a ver com o percurso individual de determinado profissional. Assim, um profissional afirma que, "*Acabei o doutoramento e tive uma grande decepção na minha vida... tive uma luta muito árdua para o reconhecimento do meu doutoramento, eu acabei em Outubro de 1982 e só o vi ser reconhecido em Março de 1985. Cheguei a ser despedido da minha instituição para o ensino secundário, sendo o único doutorado a dar aí aulas durante 4 ou 5 meses*" (Jorge Bento).

Perante estes e muitos outros obstáculos qual a posição que os profissionais devem tomar? Duas respostas serão possíveis.

Uma vai no sentido de que os profissionais em face de tantas condições desgastantes e desencorajantes, pautam a sua actuação profissional por atitudes associadas ao fatalismo, ao cepticismo, à resignação, ao desalento, fuga ao desafio e ao sonho, fechando-se à mudança e à inovação (Gonçalves, 1994b).

Outra resposta, perfila um sentido positivo, onde os profissionais, apesar de todas as dificuldades e obstáculos, orientam a sua actividade profissional procurando incessantemente a sua valorização pessoal e profissional, sentem que podem contribuir para a mudança, procuram construir e viver de novas experiências, acreditam nos valores da profissão lutando sistematicamente para a sua valorização e dignificação.

Não nos podemos esquecer que as dificuldades nunca desaparecerão. "A dificuldade ri-se de nós, desdobra-se, multiplica-se, espécie de hidra de incontáveis cabeças"(Lobo Antunes, 2000: 141). Perante tal, teremos que trabalhar no sentido de que a cultura da facilidade não é a adequada perante os desafios que são colocados à

profissão. Os do presente e os do futuro. Nesse sentido, João Lobo Antunes afirma que, "Em relação à facilidade, sou um objector de consciência ... Não cortar por atalhos. Há várias maneiras de lidar com a dificuldade. Esta é uma delas" (In Alves, 2000:67).

É nesta última perspectiva que se situam os profissionais objecto do nosso estudo. Perante diversos obstáculos, a sua reacção foi, ou é, num sentido positivo e construtivo.

Um profissional fala-nos de uma fase em que viveu uma "... *grande angústia profissional, porque começo a sentir-me muito repetitivo, começo a sentir-me muito angustiado, começo a sentir que vou para a escola com dificuldade, e mal é o professor que quando vai para o seu local de trabalho... sem que tenha o gosto daquilo que vai fazer...*" (Carlos Gonçalves). A opção pela formação pessoal e profissional vem restituir-lhe uma nova vida. Assim, "... *se não tem aparecido a possibilidade de ir para o mestrado ... não sei se ainda hoje seria professor na escola... foi extremamente feliz por ter a possibilidade de me valorizar...*" (Carlos Gonçalves).

Por outro lado, em determinadas situações quando na Escola a Educação Física é desvalorizada e é-lhe atribuído estatuto inferior ao de outras, implica uma atitude de responsabilização por parte dos profissionais, já que "... *nós temos muita culpa nisso, temos que assumir a responsabilidade, não só pela maneira como nós trabalhamos, que é uma maneira muitas vezes descuidada, muitas vezes pouco profissional, temos que assumir essa responsabilidade... exige-se essa reflexão... exige-se cada vez mais uma participação activa...*" (Carlos Gonçalves).

Também em face de uma determinada dificuldade pessoal e profissional que "... *foi aquela sacanagem feita pelo director da escola de Lisboa, naturalmente com conivências aqui na instituição, contra o reconhecimento do meu doutoramento que me levou ... exactamente a estabelecer uma grande competição... esta competição foi sadia como foi uma boa estratégia... e termos colocado a escola a assumir um papel de grande protagonismo no mundo da língua portuguesa...*" (Jorge Bento). Ou seja, a definição de objectivos e de uma estratégia visaram promover a superação de uma instituição.

Os profissionais por nós estudados apresentam perante as dificuldades ou problemas que surgiram ao longo da sua vida pessoal e profissional, sentimentos ou atitudes de um grande pragmatismo, abnegação, determinação e uma invulgar capacidade de trabalho. De tal forma que:

"... é reconhecer que a pedra da vida se delapida com suor e com sacrifício... digamos que os grandes delapidares são o suor e o sacrifício e que é possível, se nós quisermos, recusarmos um enterro precoce... devemos todos recusar esse enterro precoce...." (Jorge Bento).

".... essa palavra motivação que hoje se usa muito, eu nunca ouvi falar nisso durante muitos anos. Não conhecia essa palavra, motivar. Porque eu motivo-me todos os dias a mim próprio logo de manhã. Nunca precisei que me motivasse. Para nada. Eu é que motivo os outros... Agora motivar-me a mim próprio em momentos de crise. Não. Não preciso. Eu sei muito bem o que eu quero..." (Moniz Pereira).

Encontramos também uma grande capacidade de criatividade e de inovação permanente. *"No plano profissional não tenho crises, não tive crises. Tenho tido sempre capacidade de realizar... porque a profissão tem este espaço, se a gente quiser renova as nossas próprias motivações..."* (Jorge Bento). O que vai ao encontro de Miguel Torga quando afirma que, "O que me salva nesta existência repetitiva é a minha capacidade de renovar incessantemente a visão das coisas" (Torga, 1990:131).

Outro profissional apresenta um sentimento de esperança e de optimismo. *"Não tive momentos de crise pela simples razão de eu ser um optimista, sempre na esperança de que, um dia, é que vai ser..."* (José Esteves). É como que uma fé inabalável, que leva a acreditar que... "Sim prosseguir, embora cada passo, por mais isento, arriscado e penoso, esteja previamente condenado à incompreensão. É no futuro que vive a esperança, e a própria natureza se recusa a dar símbolos de tristeza irremediável. Não há flores pretas"(Torga, 1968:53).

Enfim, das opiniões aqui expressas há que salientar um sentimento de grande profissionalismo demonstrado por estes indivíduos perante as mais adversas dificuldades. Que reagem aos obstáculos com que deparam na sua carreira com grande paciência e de uma forma muito positiva e construtiva para a profissão. De tal forma que *"... a minha preocupação é ser profissional, é ter uma atitude profissional... um professor não pode ter desculpa para não dar a sua melhor aula todos os dias..."* (Teotónio Lima).

Ao longo dos tempos, e nos vários domínios, têm-se encontrado notáveis personalidades que depararam com grandes obstáculos antes de triunfarem. Venceram porque sempre se recusaram a desistir perante as dificuldades detectadas no seu

percurso e perante os fracassos intermédios. "A meta da sorte, do triunfo e do êxito tem quase sempre atrás de si um longo, e por vezes, penoso caminho, recheado de dificuldades e adversidades. E apenas é alcançada por aqueles que não desistem de seguir em frente e que redobram de esforço e de determinação perante o surgimento de contrariedades e motivos de esmorecimento" (Bento, 1998a:157).

No mesmo sentido, Sua Santidade o Dalai-Lama, Prémio Nobel da Paz em 1989, afirma que: "... é nos momentos de maior dificuldade que mais ganhamos sabedoria e força interior. Com a abordagem correcta - e de novo constatamos a suprema importância de cultivarmos uma atitude positiva -, a experiência do sofrimento pode abrir-nos os olhos para a realidade" (2000:84).

Por outro lado, talvez existam profissionais que digam que hoje em dia é mais difícil ser profissional do que foi no passado. Porém, entendemos que olhar para o passado da profissão com um sabor amargo de saudosismo e nostalgia talvez seja descabido e despropositado. Isto porque as tarefas de hoje deste ofício não são, nem menos importantes, nem menos sedutoras, do que as que mobilizaram os indivíduos de outros tempos. Ser profissional nos tempos de hoje, implica múltiplas exigências a vários níveis. Não obstante, este mester continua apaixonante, porque não há actividade mais motivadora e exaltante do que contribuir para a formação dos seres humanos. Sendo assim, é necessário inventar uma nova maneira de ser profissional, não continuando em busca do tempo perdido, mas antes participando activamente na construção do presente e do futuro.

Os profissionais não podem mudar tudo, mas podem mudar sempre «alguma coisa», e esta alguma coisa poderá ser um dia «uma coisa importante» (Nóvoa, 1987b).

1.1.5. Ambições e/ou projectos futuros pessoais/profissionais

Num período de mudança e transformação da sociedade, a acção voluntária e bem dirigida pode criar e promover ideias e movimentos susceptíveis de se tornarem uma nova base para os homens e para as sociedades. É possível que a aptidão de olhar em frente, de imaginar, de idealizar, de um conjunto de indivíduos críticos, criativos, tenha a capacidade de incitar o grupo profissional a reagir aos desafios da mudança de uma forma apropriada.

É evidente que o futuro é cada vez mais imprevisível. São tantas as possibilidades que se torna impossível fazer prognósticos credíveis. Apesar disso, devemos estar permanentemente atentos, de modo a não perdermos de vista as diversas possibilidades que irão surgir, pelo menos num futuro mais próximo, de forma a podermos tomar posição perante tais possibilidades e até influenciá-las. Isto porque entendemos que devemos colaborar na construção do futuro. "Talvez não muito, mas, mesmo assim alguma coisa... parece-me particularmente importante afirmar que não devemos ser pessimistas. Não faz sentido dizer: tudo é mau. A verdadeira questão é esta: que podemos nós fazer para que as coisas se tornem um poucochinho melhores? Talvez possamos fazer muito pouco. Mas aquilo que pudermos fazer devemos fazê-lo" (Popper, 1987:18). É nesta perspectiva que deve ser encarado o futuro, "Porque o homem, como sabemos, nasceu para o triunfo e para o optimismo"(Vergílio Ferreira, 1986:208).

Pelas afirmações dos entrevistados transparece a ideia da procura de um futuro melhor para a sua vida profissional e para a profissão em si. E essa preocupação revela-se antes de mais nas tarefas diárias. Nesse sentido um profissional afirma que vai "*...vivendo o dia a dia, vou... não é sem ter ambição, que eu ambição tenho. É ambição de fazer as coisas que são da minha responsabilidade*" (J.M. Constantino). O que vai de encontro a Albert Camus quando afirmou que "A verdadeira generosidade para com o futuro consiste em dar tudo ao presente" (Veiga, 1991:51)

Perante a perspectiva de que o futuro se constrói todos os dias, estes profissionais demonstram uma preocupação pela necessidade de se efectuar uma reflexão sistemática e profunda dos seus actos diários. Assim, há que "*Nunca deixar de ter como preocupação melhorar aquilo que faço, sempre a reflectir com as minhas insuficiências, mais do que aquilo que faço bem... Esta é uma preocupação que me vai acompanhar até ao fim da minha vida*" (Carlos Gonçalves). Esta posição deve estar sempre presente porque "... na verdade, nós sabemos sempre demasiado pouco e, por isso, cometemos sempre erros... para aprendermos a evitar erros o mais possível, devemos aprender precisamente pelos nossos erros"(Popper, 1987: 109). O que implica uma atitude de permanente vigilância sobre a nossa actuação. Para tal há que ter uma posição de autocrítica e de franqueza. Assim há que "*...assumir o erro, mas quando o faço faço-o porque isso representa os tais valores, é o valor da abertura perante os*

outros, da tolerância, do respeito, há que reconhecer o erro. Porque é que o professor não há-de reconhecer os erros perante os alunos?" (Carlos Gonçalves).

Não há pois que disfarçar os erros mas sim analisá-los no âmbito de uma profunda reflexão no sentido de se poder melhorar no futuro. "A consciência do erro que cometi hoje é que me defende de o repetir amanhã"(Torga, 1990:89).

Por outro lado só não erra quem nada faz. É fundamental que numa perspectiva de permanente acção e criatividade o erro deve ser visto como algo positivo. "Que importa que erraste? Não haveria verdade nos outros sem o teu próprio erro. E assim colaboraste na harmonia da vida. Se no mundo houvesse só uma cor, não haveria sequer essa cor" (Vergílio Ferreira, 1986: 430).

Uma preocupação manifestada pelos profissionais vai no sentido da superação constante; ou seja *"...Objectivos é sempre fazer melhor"* (Moniz Pereira). Uma superação centrada na actuação pessoal capaz de contribuir para o desenvolvimento da profissão. Assim:

"... claro que há sempre projectos... mais relacionados com o futuro da profissão..." (Teotónio Lima).

"O Miguel Torga tem uma poesia que diz, falta-me ainda um verso. Falta sempre um verso... é como na competição, a vitória depois de conquistada já não é nada, é preciso pensar na próxima" (Jorge Bento).

"... quero acabar alguns trabalhos. Fiz agora uma 2ª edição de um trabalho que ainda não tive oportunidade de o rever... tenciono fazer uma 2ªedição de um e uma 3ª de outro, tenciono publicar umas coisas, eventualmente escrever fora da área..." (A. Paula Brito).

"... quero continuar a ser autor de livros... quero continuar a ser futuro... quero contribuir também para a crise de identidade que a Educação Física atravessa hoje em todo o mundo..." (Jorge Bento).

Esta perspectiva parece-nos fundamental para o futuro da profissão, que muito depende da inovação e da criatividade. Ou seja, "Sem actividade criadora não há liberdade nem independência. Cada instante de liberdade é preciso construí-lo e defendê-lo como um reduto" (Teixeira de Pascoaes, 1998:92-93). No mesmo sentido vai

Miguel Torga quando afirma, "E nem a paz do dever cumprido saboreio quando dispo a bata. É como se um sacerdote acabasse de rezar uma missa em pecado mortal, com o diabo no corpo"(Torga, 1976:19).

Numa sociedade de futuro, também conhecida por Sociedade de Risco (Carneiro, 1996; Giddens, 1994; Giddens, 1995), premeia-se o gosto pelo desconhecido ao invés do conforto do conhecido, a inovação de procedimentos e a capacidade de actuação estratégica. Nesta cultura prospectiva, o espírito empreendedor sobreleva a mentalidade do assalariado, onde as formas de trabalho precárias pressupõem um modelo de actuação menos tutelado e mais autónomo, menos homogéneo e mais diverso e cultural.

Efectivamente, um profissional tem de ter em atenção que "... o professor só pode realizar o seu trabalho adequadamente se se sentir um indivíduo dirigido por um impulso criador interno e se não estiver dominado e acorrentado por uma autoridade exterior"(Russel, 2000:84).

O mesmo entendimento tem Manuel Patrício quando afirma que: "O homem é um criador na sua essência. Com efeito, o homem não se limita a receber o mundo que lhe é dado: Nem sequer a si mesmo o homem se recebe como é dado. O homem faz e faz-se – necessariamente. Aumenta o que recebe. Cria: dá ser ao que não era, ao que era não ser. Inventa: faz vir à existência o que não existia, ao haver o que não havia"(1991:92).

Só com um espírito criativo, inovador e empreendedor é possível partir à procura das respostas às muitas questões que acompanham e preocupam um profissional. Se um profissional encontrar as respostas adequadas foi porque as procurou, e se as procurou, foi porque sentiu necessidade delas e não podia prescindir das mesmas. Nesta perspectiva, "... diremos que uma verdade só existe propriamente para quem dela tem falta, que uma ciência não é ciência senão para quem empenhadamente a procura"(Ortega e Gasset, 2000: 89).

Outro aspecto que foi possível encontrar relaciona-se com a existência de projectos, de sonhos ou de utopias direccionadas para a sociedade em geral. Algo que nos parece essencial, porque..."Como o homem seria desgraçado se não tivesse o dom maravilhoso de imaginar, de fantasiar, de sonhar" (Torga, 1977:118). E por outro lado, na opinião de Boaventura Sousa Santos, "Ser utópico é a maneira mais consistente de ser realista no final do século XX"(In Rodrigues da Silva, 2000).

Nesse sentido:

"... gostava de criar uma escola, que é impossível, que é utópica, que é a escola coloquial. Um espaço onde as pessoas se reunissem para conversar, sobre a ciência, sobre a profissão... sobre a vida... sobre as relações humanas, sobre tudo" (A. Paula Brito)

"O meu ideal, para os que vierem depois de mim, de nós, resume-se na seguinte utopia: a democracia sem classes" (José Esteves).

Enfim, uma preocupação humanista, tendo em conta que "A vida busca um mundo melhor. (...) Repetida e incessantemente, o nosso desejo, a nossa esperança, a nossa utopia é encontrar um mundo ideal"(Popper & Lorenz, 1990:22). Ou seja, "na verdade, estamos todos, em função da nossa compreensão e à nossa maneira, a tentar fazer do mundo – ou pelo menos da pequena parcela que nos cabe – um lugar melhor para vivermos" (Dalai-Lama, 2000: 22).

1.1.6. A formação pessoal e profissional – atitudes

Hoje em dia, pede-se aos profissionais de Educação Física e Desporto um conjunto de competências flexíveis que se ajustem a situações e a contextos diversos. Na verdade, exige-se uma lista infindável de tarefas, de aptidões, de atitudes e comportamentos, encontrando-se em aumento crescente o seu nível de exigência.

A formação contínua é um factor essencial de adaptação dos profissionais às necessidades e novas estruturas sociais, e ao desenvolvimento técnico e científico da área, bem como de afirmação e de progressão nas carreiras. Deverá ser entendida e realizada como um factor de desenvolvimento pessoal e profissional, e de qualidade de trabalho. Terá de estar associada a novas e elevadas qualificações profissionais, proporcionando a actualização periódica. De qualquer modo deve constituir-se como condição necessária, mas não suficiente, de progressão nas carreiras, conjugando-se com a avaliação do trabalho realizado, as competências e do currículo individual.

Defendemos, pois, uma formação contínua que complemente e actualize a formação inicial, numa perspectiva de educação permanente. Que favoreça e estimule a inovação, a investigação, e que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem. Para tal, deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais.

Deverá promover a investigação e a criatividade, isto porque os saberes não são definitivos e a produção de novos saberes terá que ser uma responsabilidade dos próprios profissionais. Uma profissão envolve não só a aquisição de saberes mas também a construção de saberes, apoiada na criatividade, na abertura à inovação e à experimentação, na análise crítica e no desejo de evolução e crescimento profissional.

O profissional, além de dever ser um consumidor dos contributos da investigação, deve também tornar-se, ele mesmo, um investigador, quer adoptando um procedimento rigoroso para resolver os seus problemas particulares, que surjam na prática quotidiana, quer participando em grupos de investigação e desenvolvimento.

Os profissionais não podem ser apenas executores, mas também criadores de instrumentos pedagógicos. Não só apenas técnicos, mas também críticos e reflexivos (Nóvoa, 1991b). A evolução da profissão exige cada vez mais que o profissional possa emergir como um produtor de inovações.

A formação deve privilegiar não só a componente técnica e metodológica mas também a científica, a cultural, isto é, ser humanista. Deverá promover o desenvolvimento pessoal e social e a participação cívica e cultural como factor fundamental de exercício profissional.

Também o profissional deve encarar a formação como um meio de realização pessoal, como um projecto de vida, de valorização e de crescimento pessoal.

A afirmação de uma profissão passa pela qualidade do exercício profissional dos seus membros. A preparação científica, técnica e cultural dos profissionais de Educação Física e Desporto é algo que tem que ser cada vez mais consolidado, já que é factor fundamental para a elevação do estatuto profissional, bem como para o prestígio social (Lima, 1989).

Efectivamente, a qualidade da intervenção profissional tem implicações a vários níveis (Carreiro da Costa, 1994): (1) ético; (2) de credibilidade e de dignidade profissional; (3) de sobrevivência profissional. É nesse sentido que "*...um objectivo fundamental das minhas preocupações e que procuro transmitir aos alunos é que o exercício da profissão exige uma atitude permanente de abertura ao conhecimento... é necessário permanentemente estudar... Hoje, a afirmação da profissão passa essencialmente por uma qualificação da nossa intervenção profissional, e essa qualificação é indissociável da melhoria da qualidade daquilo que fazemos e para isso*

temos que saber cada vez mais. (...) Ter a noção que sabemos ainda muito pouco. E que temos que permanentemente aprender" (J.M. Constantino). Para tal há que ter sempre bem presente que... "A nossa ignorância não tem limites e é desencorajante" (Popper, 1989:71).

Um profissional de Educação Física e Desporto deve estar preparado para aceitar três grandes obrigações (Lawson, 1984): servir a sociedade, desempenhar o seu trabalho com qualidade, e usar os novos conhecimentos no seu trabalho. Este último aspecto é dos três o mais importante porque só com a apropriação e utilização de novos conhecimentos se pode servir a sociedade desempenhando a sua actividade com qualidade.

A formação, o conhecimento, a competência e as capacidades pessoais serão cada vez mais os recursos para enfrentar os desafios profissionais, já que vivemos num tempo em se verifica a supremacia do conhecimento (Bento, 1998a). O sentimento de independência intelectual é fundamental para o desempenho correcto das funções profissionais (Russel, 2000).

A preocupação pela formação permanente é algo que estes profissionais demonstram de uma forma sistemática desde o tempo de estudantes na formação inicial. Assim, *"... desde os tempos de estudantes nós, um grupo, saíamos sempre do país... e íamos por essa Europa a fora e íamos frequentar os cursos e congressos que por aí houvesse em termos de Educação Física..."* (A. Paula Brito).

Da mesma forma, *"... fui sempre saíndo todos os anos para o estrangeiro para frequentar cursos de actualização de conhecimentos... Vou a todos os campeonatos de basquetebol da Europa desde 73, em Barcelona, até em 85 em França, que se realizam de 2 em 2 anos, portanto eu vou a todos, vou a todos os cursos que se fazem simultaneamente com os campeonatos da Europa, frequento o curso de treinadores federados de basquetebol em França, ainda como aluno do 3ºano do INEF ..."* (Carlos Gonçalves).

Encontramos também uma situação em que fica expresso que a preocupação pela formação pessoal e profissional não tem qualquer outro tipo de objectivo senão o da vontade de aprender e de evoluir. É nesse sentido que um profissional afirma que, "*Eu concluo o doutoramento um dia depois de estar reformado; ou seja, eu sou reformado desde o dia 12 de Setembro e acabo o meu doutoramento no dia 13 de Setembro. (...)*

que é um caso único na Educação Física em Portugal, creio que não há nenhum, e próprio reitor disse na cerimónia do doutoramento, um professor do ensino secundário vindo directamente para o doutoramento em Educação Física... era um caso estranho, era um caso para louvar... (...) o que é também para mim é uma grande satisfação, é que eu acabo o doutoramento sem ter qualquer necessidade dele. Não venho da carreira universitária, não preciso do doutoramento para qualquer progressão, não faço sombra a ninguém, não sou concorrente de ninguém e portanto adquiro um grau académico não pelo grau académico em si, mas o que ele representa..." (Carlos Gonçalves).

No entanto, a preocupação pela formação pessoal e profissional implica muitas vezes uma grande capacidade de sacrifício do próprio e do seu agregado familiar. Assim, *"...comecei a dar aulas em Julho de 76, como assistente convidado em 79... mas eu senti que não tinha bases... sim, não tinha mais nada a dar, tinha que ... refazer a minha preparação...e em Setembro de 1979 fui para a República Democrática Alemã, ex-RDA, fazer o doutoramento, onde estive durante 3 anos. Na altura deixei cá a mulher, que era nova, e os 2 filhos, um de 5 e um de 3 anos, o que foi para mim uma actividade muito dolorosa... e várias vezes peguei nas malas e fui à estação de caminhos de ferro de Leipzig para apanhar o comboio da meia-noite que vinha para Paris... pelo menos 2 ou 3 vezes... e ao chegar lá não tive coragem.... e portanto, aguentei... era de facto muito intensivo..."* (Jorge Bento).

Ao concluirmos este ponto, podemos dizer que é bem visível a grande preocupação dos profissionais aqui estudados pela formação, pela busca permanente do conhecimento. "É que os conhecimentos desempenham um papel instrumental; a um dado nível de saber corresponde um nível de compreensão da vida e dos seus problemas e da capacidade de os enfrentar"(Bento, 2000b).

Essa preocupação ocupa mesmo um lugar de relevo nas suas vidas. O que vai ao encontro de Karl Popper quando nos fala da "... a autolibertação através do saber... que exorta cada homem a uma acção imediata, porque só através do saber podemos libertar-nos espiritualmente da escravatura exercida pelas falsas ideias, pelos preconceitos e pelos ídolos. Assim, embora a função da auto-educação não esgote, certamente o

sentido da nossa vida, essa auto-educação pode contribuir de um modo decisivo para conferir um sentimento à nossa vida"(Popper, 1989:126).

1.2. Momentos mais importantes

Ao longo das entrevistas encontramos um conjunto de afirmações que dão relevo à categoria encontrada, e até aqui analisada. São um conjunto de ideias que nos ajudam a consubstanciar e a consolidar a mensagem fundamental que a referida categoria traduz. São testemunhos que expressam os momentos mais importantes vividos por estes profissionais, os quais irão ser de seguida analisados.

O modo como se «habita» a profissão é algo complexo. Cada um tem, em muitos casos, altos e baixos; períodos de dúvidas e de questionamentos, precedem normalmente situações de maior investimento e de equilíbrio que, de imediato, novas incertezas ou dificuldades põem em causa.

Os caminhos, as alternativas que se encontram dependem, do que cada um é, pelas qualidades inatas, pela sua história de vida, pelo sentido e pelo significado que dá à profissão. Resultam do universo profissional que o indivíduo soube e quis construir, do universo cultural que habita, que orienta nas suas decisões, de acordo com o que entende ser mais sensato, mais justo, mais favorável ou mais oportuno.

O grande empenhamento e dedicação, nalguns casos quase um espírito de militância, contribui, muitas vezes, para superar as dificuldades várias, as limitações constantes nas condições de trabalho. O que nos leva a concordar com a ideia defendida por João Lobo Antunes: "É evidente que o altruísmo médico deve ser hoje encarado de forma diversa, sendo inútil proclamá-lo como valor absoluto da cultura médica do nosso tempo. É, no entanto, fundamental que seja preservado como doação de inteligência, da vontade, da dedicação e de um certo espírito de renúncia temporal, pois é um componente básico da nossa armadura moral, que deve ser transmitido às sucessivas gerações" (Lobo Antunes, 2000:47)

O trabalho tem que ter um significado e um sentido na vivência quotidiana, tendo sempre como referência um conjunto de valores éticos fundamentais para a profissão, como o altruísmo, a integridade, a verdade e a competência técnica. Na profissão, nos vários tipos de instituições onde ela se exerce (como em qualquer organização) existem

espaços de incerteza, margens de liberdade que podem funcionar como desafios à iniciativa, à criatividade, à inovação e à decisão.

Assim sendo, há que cultivar o profissionalismo, o que implica devoção e eficácia. Ou seja, à custa de uma grande capacidade de trabalho, de disciplina, em que a fidelidade ao cumprimento do dever é, em si mesmo, um valor axiomático. É nesta perspectiva que Camilo José Cela, Prémio Nobel da Literatura de 1989, afirma: "A inspiração não existe. É preciso trabalhar todos os dias.(...) Trabalho todas as horas que posso.(...) Sempre fui muito exigente comigo. A minha vida é vulgar. É uma vida dedicada ao trabalho" (In Higueras, 1999:115-117).

Certas pessoas possuem uma necessidade de realização que as impele para a execução de tarefas. A motivação exacta varia de indivíduo para indivíduo. O sentimento de os indivíduos se sentirem produtivos, de serem criativos, o desafio intelectual e um grande gosto pela profissão são elementos fundamentais na satisfação que uma pessoa sente no seu trabalho. O que vai ao encontro de Camilo José Cela que considera que..."Creio que sou um homem honesto, que tenta passar a vida sem tramar ninguém e que se dedica àquilo que gosta de fazer. É uma benção de Deus poder viver a fazer aquilo de que se gosta" (In Higueras, 1999:118).

Nos profissionais aqui estudados alguns dos momentos mais importantes estão relacionados com sucessos que obtiveram no desempenho da sua profissão. Desses, alguns constituiriam um marco do maior relevo para a classe profissional e para algumas instituições nacionais e internacionais. São eventos ou vivências estruturantes do seu percurso profissional posterior.

Assim:

"...aquilo que eu tive mais satisfação... aquilo que me deu grande motivo de orgulho até hoje, fui ter sido pró-reitor da universidade do Porto" (Jorge Bento).

"...cheguei também à função de vereador da Câmara Municipal do Porto, que neste momento ocupo... tenho muito orgulho em ser professor catedrático..." (Jorge Bento).

"Vivi anos empolgantes que foi de facto a construção da faculdade, a construção sob o ponto de vista científico, foram anos de intensa felicidade..." (Jorge Bento).

"Todos os anos foram bons... mas os grandes momentos foram dois. O record do mundo dos 10.000m, em Estocolmo, em 84, em que o Mamede bateu o record e o Lopes também bateu o record. Os dois bateram o record do mundo. Algo que julgo inédito. E depois a medalha de ouro do Lopes na Maratona, ainda em 84, nos Jogos Olímpicos de Los Angeles. Portanto o ano de 84 de grande... de grande satisfação para mim." (Moniz Pereira).

Perante a grandeza de tais experiências concordamos com Abraham Maslow quando afirma: "As únicas pessoas felizes que conheço são aquelas que fazem um bom trabalho por uma causa que acham importante" (Veiga, 1991:57). Ou ainda com Miguel Torga: "Abençoada força com que nasci! Morro a dar coragem aos outros" (Torga, 1990:89).

Surgem ainda casos em que o sucesso profissional alcançado é motivo de grande satisfação, ao mesmo tempo que é motivo de orgulho perante as origens familiares e profissionais. Nesse sentido, *"... já tenho tido momentos de alguma relevância... e nestes locais, sempre que apareço assim, o meu pensamento voa imediatamente para o meu pai e para a minha mãe... para a minha origem... acho que cumpri e quero continuar a cumprir... e fico feliz, julgo que através disto é também a forma de eu testemunhar gratidão à minha profissão... acho que devo isto à minha profissão..."* (Jorge Bento).

Também revelam-se momentos importantes, quando o trabalho desenvolvido pelos profissionais é agraciado por várias instituições. Efectivamente: *"...tenho tido momentos felizes. Bastantes. Muito gratificantes... sobretudo quando... o meu trabalho é objecto de reconhecimento no exterior... Eu já fui agraciado por instituições desportivas.... são momentos que naturalmente marcam as pessoas, que é positivo... eu julgo que é aquilo que mais marca... também houve momentos por exemplo, o lançamento dos meus livros... portanto são sempre coisas que nos afagam o ego, não é? Melhoram a nossa auto estima e fazem-nos satisfeitos e felizes..."* (J.M. Constantino).

Um profissional expressa a ideia de que, para si, são momentos marcantes aqueles em que o seu trabalho é reconhecido e agrada aos outros. Quando satisfaz e é útil àqueles que são os destinatários da sua actividade. Assim, *"...eu sinto-me realizado quando reconheço que faço qualquer coisa e ela me projecta e esse projecto se concretiza e esse projecto tem sucesso, tenha acontecido como uma coisa positiva. E*

isso dá-me conforto, dá-me satisfação, gratificação. Eu fico satisfeito quando encontro satisfação nos outros e que eu dei o meu contributo. Eu tenho essa alegria e essa vaidade, se assim lhe quiser chamar. Eu tenho satisfação quando a minha acção é reconhecida como positiva. É claro que não abdico de princípios e de valores..." (J.M. Constantino).

Outra ideia relaciona-se com situações em que houve a preocupação com o desenvolvimento de áreas disciplinares. Foram experiências diferentes, em diversos contextos de trabalho, constituindo momentos altos em que avulta o sentido do trabalho produzido, desenvolvido em interacção com os outros, os colegas, os alunos, etc. Assim, *"O facto de poder tido desenvolver a minha área, com os estudantes, foi excepcional, isto nos anos 80..."* (A. Paula Brito).

Nos elementos recolhidos, os testemunhos dos momentos mais altos correspondem a situações riquíssimas ligadas ao exercício profissional dos indivíduos estudados. Quer sejam projectos pessoais/profissionais, quer sejam aspectos que demonstrem a evolução e desenvolvimento de áreas de investigação ou de instituições nacionais, quer sejam êxitos desportivos de relevo mundial.

Como traço comum a essas situações, transparece a ideia de que estes profissionais desde há muito tempo sentiram o desejo de se realizar através da profissão, desenvolvendo então uma perspectiva de futuro e estabelecendo objectivos a longo prazo. A actividade profissional, e respectivas preocupações, sempre tiveram um grande significado e sentido na sua vida quotidiana. O seu percurso profissional permitiu então um acelerado desenvolvimento, com a apropriação de múltiplos saberes e um enriquecimento pessoal significativo e, em certos casos, único.

1.3. Referências Bibliográficas

- ALVES, Clara Ferreira (2000). Um Deus com os olhos em baixo. *Expresso-Revista*, nº1424, 12de Fevereiro.

- ARENDT, Hannah (2000). A crise na educação. In H. Arendt; E. Weil; B. Russel; Ortega y Gasset, *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio D´Água Editores.

- BENTO, J. (1986). Acerca do papel do professor de Educação Física. *Horizonte*, Vol.III,nº13, Maio-Junho, 3-6.

- BENTO, Jorge (1998a). *Desporto e humanismo. O campo do possível.* Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

- BENTO, Jorge (2000b). De derrota em derrota. *A Bola*, 29 de Janeiro.

- BRAGA DA CRUZ, M. et al. (1988) A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 3ªsérie, Vol.XXIV, nº103/104, 1187-1293.

- CANFIELD, Marta (1998). Necessidades educativas do futuro da Educação Física. In Miguel Gayo, Rafael Acero & Joé Alonso, *Deporte e Humanismo en Clave de Futuro – Actas VI Congresso de Educación Física e Ciências do Deporte dos Países de Língua Portuguesa* (pp. 133-141). A Coruña: INEF Galícia.

- CARNEIRO, Roberto (1996). A evolução da economia e do emprego. Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. In J.Garrido; R.Carneiro; S.Fowell, F.Chung & G. de Landsheere, *A Educação do Futuro. O Futuro da Educação* (pp. 37-51). Porto: Edições Asa.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1994). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade*, nº6, Julho, 101-134.

- DALAI-LAMA (2000). *Ética para um mundo melhor.* Lisboa: Círculo de Leitores.

- GIDDENS, Anthony (1994). *A modernidade e a identidade pessoal.* Oeiras: Celta Editora.

- GIDDENS, Anthony (1995). *As consequências da modernidade* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.

- GONÇALVES, Carlos (1994b). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 10/11, Verão/Outono, 111-134.

- HIGUERAS, Júlia (1999). Camila José Cela. *Expresso-Revista,* 23 de Outubro.

- LASZLO, Ervin (1994). *Evolução. A grande síntese.* Lisboa: Instituto Piaget.

- LAWSON, Hal (1984). *Invitation to Physical Education*. Champaign: Human Kinetics Books.

- LIMA, Teotónio (1989). *Educação Física e Desporto. Temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.

- LOBO ANTUNES, João (1996). *Um modo de ser*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

- LOBO ANTUNES, João (2000). *Numa cidade feliz* (3ªedição). Lisboa: Gradiva.

- MARMELEIRA, José Manuel (2000). António Damásio. A verdade dos sentimentos. *Jornal de Letras*, 14 de Junho.

- MONTREYNAUD, Florence (1985). *Dicionário de citações*. Portugal: Editorial Inquérito.

- NORONHA FEIO, J. (1979). A geração incómoda ou prefácio a «Ensaios no Tempo». In António Paula Brito (s/d), *Ensaios no tempo*. Lisboa: Compendium.

- NÓVOA, António (1987b). *Um tempo de ser professor*. Palestrada proferida no Museu João de Deus no dia 16 de Novembro. Lisboa (2ªedição).

- NÓVOA, António (1991b). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In *Actas PROFMAT 91*, Vol.II, Outubro.

- ORTEGA Y GASSET (2000). Sobre o estudar e o estudante. In H. Arendt; E. Weil; B. Russel; Ortega y Gasset, *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio D´Água Editores.

- PATRÍCIO, Manuel (1991). Educação, valores e vocações. In *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural* (pp. 65-109), promovido pela AEPEC e realizado na Universidade de Évora, nos dias 10,11 e 12 de Setembro de 1990. Edição AEPEC.

- PATRÍCIO, Manuel (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto: Porto Editora Lda.

- PATRÍCIO, Manuel (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

- PEDRO, Fernanda (2000). Manuel Patrício. Uma vida dedicada à educação. *Expresso-Emprego*, 7 de Outubro.

- PETERS, Tom & AUSTIN, Nancy (1985). *A passion of excellence. The leadership difference*. New York: Random House.

- POPPER, Karl & LORENZ, Konrad (1990). *O futuro está aberto*. Lisboa: Editorial Fragamentos, Lda.

- POPPER, Karl (1987). *Sociedade aberta, universo aberto*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- POPPER, Karl (1989). *Em busca de um mundo melhor* (2ªedição). Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.

- RODRIGUES DA SILVA (2000). Boaventura Sousa Santos. Visionar o futuro, já. *Jornal de Letras*. Ano XX, Nº770, 15 de Abril.

- ROSADO, António (1999). Formação de treinadores desportivos. Um perfil de competências do treinador desportivo. Comunicação apresentada no *Encontro Nacional de Pedagogia do Desporto,* organizada pela Escola Superior de Desporto de Rio Maior, em 23 de Março de 1999.

- RUSSEL, Bertrand (2000). As funções de um professor. In H. Arendt; E. Weil; B. Russel; Ortega y Gasset, *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 71-85). Lisboa: Relógio D´Água Editores.

- SEBASTIÃO DA GAMA (1986). *Diário* (7ª edição). Lisboa: Edições Ática.

- SOBRAL, Francisco (1992a). Editorial. *Boletim SPEF*, nº4, Primavera, 5-7.

- STILWELL, Isabel (2000). Daniel Sampaio. A raiva de ter sido abandonado... *Noticias Magazine*, 30 de Janeiro.

- TEIXEIRA DE PASCOAES (1993). *O homem universal*. Lisboa: Assírio & Alvim.

- TEIXEIRA DE PASCOAES (1998). *A arte de ser português* (3ªedição). Lisboa: Assírio & Alvim.

- TORGA, Miguel (1968). *Diário X*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1976). *Diário VIII* (3ªedição revista). Coimbra.

- TORGA, Miguel (1977). *Diário XII* (2ªedição revista). Coimbra.

- TORGA, Miguel (1981). *A criação do mundo (o sexto dia)*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1987) *Diário XIV*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1990) *Diário XV*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1993). *Diário XVI*. Coimbra.

- VEIGA, José Manuel (1991). *Citações para executivos*. Lisboa: Editorial Fragmentos Lda.

- VERGÍLIO FERREIRA (1981a). *Conta-corrente 1* (2ªedição). Amadora: Livraria Bertrand.

- VERGÍLIO FERREIRA (1986). *Conta-Corrente 4*. Amadora: Bertrand Editora.

- VERGÍLIO FERREIRA (1987). *Conta-corrente 5*. Amadora: Bertrand Editora.

2. Perspectivas actuais e futuras da área Educação Física e Desporto em Portugal

Neste momento do trabalho iremos auscultar as reflexões que os profissionais estudados fizeram sobre tal tema, as quais nos parecem ser de grande relevância e pertinência.

2.1. Panorama actual

Tal como já tivemos oportunidade de referir a Educação Física atravessa, em termos mundiais, uma grande crise (Andrews, 1993; Crespo, 1992; Crum, 1993; Hardman, 2000; Sobral, 1993b). Existem muitos documentos e estudos que demonstram que a Educação Física "*...está realmente num ponto de grande crise. De crise do ponto de vista da diminuição dos tempos curriculares, de crise do ponto de vista do estatuto profissional, de crise do ponto de vista da sua missão, na definição dos seus conceitos e pressupostos, crise do sentido do profissionalismo...*" (Jorge Bento).

A crise em que vive a Educação Física não tem precedentes, afecta não só o presente mas aponta também para um agravamento no futuro, já que está longe de ser portadora de potencialidades de desenvolvimento (Bento, 1999c).

Também a humanidade atravessa nos nossos dias uma das crises mais profundas da sua história (Landsheere, 1996). A crise que se abate sobre o mundo moderno atinge a maior parte das áreas da vida humana, manifesta-se em muitos países, alarga-se a vários domínios e manifesta-se de diversas formas (Arendt, 2000). Está patente na saúde, na administração, no ensino, na saúde, no mercado, no trabalho, no emprego, no ambiente e na justiça (Barreto, 2000); isto é, no âmago da civilização.

Muitas profissões, são afectadas devido a factores como o progresso científico, as novas interrogações éticas, o rigor da análise económica e o desafio ao poder social das profissões (Lobo Antunes, 2000).

Também no sector educativo é visível uma situação de crise. Podemos até dizer que a crise da educação é o somatório de muitas crises. É uma das aflorações da crise civilizacional que o mundo atravessa.

Na educação, a manifestação dessa crise assume as suas particularidades. A nível da profissão docente, os professores encontram-se hoje numa situação insatisfatória,

quer no que se refere ao seu recrutamento, quer no que diz respeito à sua remuneração, e ainda quanto ao seu reconhecimento social.

Os professores têm tido nas últimas décadas uma imagem social degradada. Nessa perspectiva, Joel Serrão afirma que "... a condição de professor, entre nós, sempre se definiu pela humildade do seu estipêndio, e pela precaridade da sua preparação cultural e profissional" (1981: 39). E vai mais longe quando nos diz que "alguns claro está, entregavam-se á tarefa com dedicação, mas nunca foram em número suficiente para alterarem a qualidade de um ensino que vivia mais de rotinas do que inovação, mais de passividades várias do que de efectiva criatividade"(1981:40).

Por outro lado, "o próprio exercício da profissão é muitas vezes obsoleto. Enquanto a maior parte das profissões intelectuais – medicina, agronomia, engenharia, etc. – passaram de um empirismo mais ou menos esclarecido para a prática cientificamente fundamentada, a profissão de professor ainda não conheceu o salto qualitativo necessário. Tenhamos em atenção que, em muitos casos, os professores não são ainda considerados verdadeiros profissionais no sentido anglo-saxónico do termo" (Landsheere, 1996:88).

Desvalorizada relativamente ao que foi até aos meados do século XX, a profissão de professor nem sempre atrai ou seduz candidatos de grande qualidade (Landsheere, 1996). Mesmo até para os mais desfavorecidos a carreira pedagógica já não representa uma forma privilegiada de ascensão social.

A qualidade do recrutamento está, de certo modo, consequentemente, a cair. Muitos enveredam por esta profissão com resignação, depois de verem goradas as suas tentativas para ingressar em cursos superiores ditos «nobres».

Um aspecto que é alarmante e que começa a alastrar, tem a ver com a violência nas escolas. São muitos os professores que por todo o país sofrem insultos, ameaças, agressões, provocadas quer pelos alunos quer pelos pais.

Os professores são alvo de uma violência que a maior parte das vezes tem as suas raízes fora da escola: famílias desorganizadas, vidas desumanas de muitos pais, precaridade do trabalho, competição desenfreada que muitas vezes conduz à fuga para o álcool e droga, vazio crescente de princípios e de regras de comportamento e de valores pelos quais devem orientar-se. Isto para não falarmos na influência que a televisão tem ao ampliar os traços de violência que cada vez mais caracterizam a sociedade de hoje.

São estes e outros os factores que originam a violência física e psicológica nas escolas de vários países. Perante tal situação, é importante e urgente que os responsáveis governamentais vejam e assumam esta realidade procurando encontrar e implementar medidas que combatam tal situação. Caso isso não se venha a verificar, num futuro não muito distante, iremos ver os professores a reclamar um subsídio de risco, se não mesmo licença de uso e porte de arma, para exercerem a sua profissão.

Um estudo de âmbito nacional (Braga da Cruz et al., 1989) revela que é expressivo o desejo de abandonar a profissão docente. De facto, mais de 35% dos professores entrevistados declaram que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. Algo que é preocupante. Este valor é elevado e significativo para todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo, do nível de habilitação académica e profissional. Entre as razões mais apontadas para o abandono, salientam-se: a baixa remuneração, a degradação da carreira e a falta de estímulo.

Toda esta situação também afecta, muitas vezes, a saúde dos docentes. É significativa a percentagem de docentes que recorrem ao apoio de psicólogos e psiquiatras de uma forma pontual ou continuada. "Choisir la carrière enseignante pour un mois de 20 ans reviendrait, em somme, à prendre quelques risques pour sa santé mentale, pas plus cependant qu'avec d'autres métiers où la relation à autrui prime (la profession médicale, par exemple)" (Amiel et al., 1984: 48).

Os professores vivem também com um enorme problema que está relacionado com a sua identidade profissional. A complexidade inerente à instituição escolar, a variedade de parceiros e expectativas, a diversidade, a imagem negativa que a sociedade tem dos professores, o elevado índice de deslocações interescolas, a imprecisão e até contradição de objectivos definidos pelos vários intervenientes e a multiplicidade de interesses que se cruzam na escola, são factores, entre outros, que não facilitam uma imediata e nítida identificação profissional.

Entendemos que com cooperação e diálogo entre todos os intervenientes do processo educativo, o envolvimento nacional e local com outros actores sociais em torno de vários projectos, são vias que poderão trazer mais prestígio social aos profissionais. Mas também é fundamental um maior apoio político e social ao exercício profissional: às condições de trabalho, à estabilidade, à formação contínua, aos incentivos à qualidade, à dedicação e ao mérito.

Um dos aspectos onde a crise na Educação Física e Desporto está bem visível está relacionada com própria identificação ou designação da área. Ou seja, "*...crise de identidade que tem a ver até com o facto de muitas instituições académicas... já não se revêm mais nessa designação, e inventam outras designações, e Portugal não foge à regra...*" (Jorge Bento). Efectivamente é possível verificarmos que "The term "physical education" is out of fashion as generic term for our field. In universities all around the Western wold, many former departements or faculties of physical education have changed their names. In the United States, the favoured name is kinesiology, in Australia it is Human movement/sport science, in the United Kingdom it is sports-exercice science, and the University of Granada is probably setting the trend in Spain with its Faculty of the Sciences of Physical Activity and a Sport"(Tinning, 1997:99).

Outro aspecto onde essa crise em Educação Física e Desporto se evidencia é na questão do seu objecto de ensino. Efectivamente vive-se *"Numa situação de profunda crise... uma crise no objecto de ensino, e uma estratégia profissional que longe de estabelecer parcerias e cumplicidades com outros actores sociais, nomeadamente com actores e decisores políticos, progressivamente se isolou em termos de uma visão muito académica, muito pedagogista da própria Educação Física. Há hoje uma profunda crise da Educação Física acentuada por uma enorme debilidade do seu próprio objecto de ensino"*(J.M. Constantino). Ou seja, uma situação que merece ser urgentemente solucionada porque... "Das coisas que mais perturbam é não saber para onde vou, qual o sentido do meu tempo, qual o seu significado para o futuro..."(Vergílio Ferreira, 1986: 166).

Relativamente à questão do objecto de ensino da Educação Física é algo que tem que ser alvo de uma grande reflexão, havendo quem aponte, desde já, um caminho. "Pensamos cada vez, com maior convicção, que os professores de Educação Física têm de enfrentar corajosamente um desafio - reformular o objecto da Educação Física de modo a integrar nele as actividades físicas e desportivas, as actividade de lazer e as actividades que suportam o exercício de diferentes profissões cuja realidade e práticas sociais têm existência indiscutível" (Lima, 1995).

No que se refere à crise, ela é vivida de formas distintas pelos vários sectores profissionais. São muitos aqueles que desenvolvem esforços no sentido da valorização e desenvolvimento da profissão. Outros concentram-se de tal modo no que têm imediatamente à sua frente que perdem de vista as grandes questões e perspectivas da

profissão. Vários não a vêm ou não a querem ver; outros não estão preocupados com tal situação; existem ainda aqueles que têm perfeita consciência do que passa e pouco ou nada fazem para que as questões e dificuldades possam ser debeladas.

É nesse sentido que, *"...acho e lamento que haja muita gente desatenta, a profissão de Educação Física vive numa grande crise de identidade, vejo isso com alguma apreensão e vejo que aqueles que mais se afirmam como os mais defensores da Educação Física estão a ser os seus coveiros principais e não são capazes de se decidirem a repensá-la, porque querem preservar uma Educação Física obsoleta, que já passou de moda. Há uma necessidade de repensar os seus pressupostos, há uma necessidade de renovar os seus fundamentos e conceitos, há uma necessidade de a reconstruir, de ver novas referências e portanto de a operacionalizar de outra forma e acho que muitos que fazem a apologia da Educação Física são aqueles que a estão enterrar"* (Jorge Bento).

É evidente, e apesar de tudo, que nas últimas décadas a profissão evoluiu a vários níveis. É hoje *"...completamente diferente do que era há 50 anos... Em todos os domínios. Do conhecimento científico, do conhecimento do que é a nossa profissão, das regalias profissionais que nos foram proporcionadas, em termos de vencimento, em termos de aceitação social enquanto profissionais de ensino, não tem qualquer comparação com aquilo que era há 40 ou 50 anos atrás..."* (Carlos Gonçalves).

Da mesma opinião comungam outros profissionais quando afirmam:

"... Bem. Acho que é das profissões que é possível ver bem... continua em progresso, mas só porque estava preterida, não digo em atraso..." (A. Paula Brito).

"... as coisas têm andado muito devagarinho. Felizmente já me parece, que segundo a lei... já não se constróem escolas sem ginásios. Dizem" (Moniz Pereira).

"Ao contrário do que muita gente julga a Educação Física escolar em alguns países é muito má.... a Educação Física escolar ... Portugal nunca teve tantas facilidades como as pessoas têm agora..." (Moniz Pereira).

No entanto, com o evoluir do tempo a profissão não obteve só ganhos. Por exemplo, deixou escapar para outros grupos profissionais uma área de actuação onde durante muitos anos teve uma intervenção relevante. Assim, *"... foi uma grande pena*

que tenhamos perdido a área da correcção, da ginástica correctiva que é hoje a reabilitação... que eram nossas quando eu acabei o curso nos anos 50. Os próprios ortopedistas mandavam as pessoas para nós..." (A. Paula Brito).

Este aspecto é algo que nos deve merecer alguma reflexão. Importa referir que, na evolução do profissional de Educação Física e Desporto, nas últimas décadas, em Portugal, houve uma certa tendência para uma grande aposta no desporto de rendimento. No entanto, verificamos cada vez mais que a procura do rendimento escapa aos profissionais clássicos da Educação Física e Desporto, indo ao encontro de outras profissões como a medicina, tal é a quantidade de meios ergogénicos necessários para se obter rendimentos desportivos de elevado nível (Garcia, 1999c).

Por outro lado, durante muitos anos a «construção do corpo» esteve associada a determinadas práticas físicas de tipo desportivo. O responsável por este processo foi o profissional de Educação Física e Desporto. Nos últimos tempos, fruto de um certo desinteresse, e até, distracção, bem como da crescente importância social da imagem corporal, grande parte deste processo transferiu-se para outras profissões, como por exemplo as da área da estética, totalmente alheias ao desporto (Garcia, 1999a; Garcia, 1999c).

Estas são, pois, questões que estão ligadas a uma possível indefinição conceptual na evolução do profissional de Educação Física e Desporto nos últimos tempos no nosso País, as quais deveriam ser alvo de uma intensa análise quando se pretender reflectir sobre o presente e o futuro desta profissão.

A situação actual da Educação Física em Portugal depara-se com alguns problemas, tendo os profissionais aqui estudados, identificado e caracterizado alguns deles.

Uma situação apontada tem a ver com a formação inicial e com a formação contínua, as quais apresentam fragilidades que atormentam muitos profissionais. A formação tem que ter qualidade e rigor, e ser fundamentada em conhecimentos que capacite os profissionais para desempenhar a sua função com o maior nível qualitativo que esteja ao seu alcance. Por outro lado, hoje e no futuro as pessoas terão cada mais dificuldades em manter o seu emprego, ao longo de toda a vida activa, contrariamente ao que sucedia no passado. Por isso, necessitam de novos saberes, para poderem

desempenhar com sucesso as novas actividades. A questão coloca-se também quando o posto de trabalho se mantém, sendo provável que mudem a qualificação e os saberes indispensáveis.

Hoje em dia, para além da necessidade da existência de conhecimentos alargados a nível profissional, a cultura geral é mais importante que nunca. Sem ela, o homem tornar-se-à escravo da tecnologia, em vez de colocar esta ao serviço de todos (Landsheere, 1996). Uma boa cultura geral interroga os fenómenos naturais e sociais de uma maneira permanente, permitindo distinguir o essencial do acessório, ao mesmo tempo que legitima as acções e atitudes do quotidiano. Esta cultura deve impregnar toda a formação, para, por um lado, impedir uma visão demasiado tecnicista e, por outro lado, permitir um espírito de aventura num mundo caracterizado pela flexibilidade e pela polivalência.

Aspecto a ter atenção também é que a formação de um profissional não termina no dia que se diploma e inicia a sua actividade. Antes pelo contrário, recomeça; dado que a partir daí surgem interrogações sem conta, como: sobre o que fazer, como fazer, quando actuar, com quem actuar. Deveriam ser criadas oportunidades para reenquadrar essas questões e transformar cada uma delas em aprendizagem permanente. Assim sendo, seria possível um apoio à indução profissional dos recém-formados. Ou seja, se cada um tivesse a oportunidade de ser acolhido em cada Instituição por uma equipa de profissionais mais experientes e dinâmicos e com eles, todas as semanas pudesse reconstruir, re-formar a sua formação inicial, pelo menos nos dois primeiros anos de exercício profissional, poderia ser possível esperar uma melhoria no desempenho destes novos profissionais (Azevedo, 1994a).

Desta forma, estas Instituições poderiam constituir-se como uma organização qualificante que incutiria segurança ao novo profissional. Mas para que esta aprendizagem em exercício possa acontecer teria que implementar-se um processo com dinâmicas de comunicação e equipas de trabalho persistentes, com vontade individual para progredir, ambição de progressão e de inovação.

Algo que nos parece ver descurado na formação profissional tem a ver com a inteligência emocional. Numa era em que se defende o capital humano como factor crítico de sucesso das organizações, ser um bom profissional emotivo, isto é, saber desenvolver o autoconhecimento, a empatia, conhecer os outros e as capacidades de

relacionamento interpessoal, é a chave da sobrevivência para lidar com os desafios do mundo do trabalho (Goleman, 1996; Goleman, 1999; Sehr, 1998). Nesta perspectiva há que apostar e investir na formação onde este aspecto tenha um papel de relevo, procurando a excelência em cada pessoa na função que desempenha. A inteligência emocional, quando devidamente aplicada pode trazer mais valias aos resultados das organizações já que, profissionais emocionalmente bem motivados desempenham com mais qualidade a sua actividade.

António Nóvoa (1988a) sintetiza em seis os princípios que devem nortear a formação profissional de adultos e a formação de formadores: (1) o adulto é portador de uma história de vida de uma experiência profissional. A compreensão deste património vivido é essencial para o processo de formação; (2) a formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes); (3) A formação é um processo de mudança institucional, devendo assim estar muito articulada com as instituições onde os profissionais exercem; (4) Formar implica trabalhar colectivamente à volta da resolução de problemas e não é ensinar às pessoas determinados conteúdos. A formação faz-se na «produção» e não no «consumo» do saber; (5) a formação deve ter um cariz estratégico, preocupando-se, assim, em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizar em situações concretas os recursos teórico e técnicos adquiridos durante a formação; (6) A formação concretiza-se pela capacidade que os formandos demonstrarem em ultrapassar as situações, pelo que conseguirem fazer com que os outros fizeram deles (ou quiseram fazer deles).

Estamos pois, perante uma perspectiva que defende uma formação centrada na pessoa do professor (Breuse, 1984). As opções que cada um tem que fazer como professor, cruzam a sua forma de ser com a sua maneira de ensinar, e desvendam na sua maneira de ensinar a sua maneira de ser (Nóvoa, 1991b). Na profissão é assim impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Este tipo de formação implica uma reorganização da formação dos professores tendo em conta as exigências do seu papel e as do campo profissional.

No âmbito da formação inicial "*...proliferaram um certo número de licenciaturas em Educação Física algumas das quais deixam muito a desejar*" (J.M. Constantino). Efectivamente, a formação inicial de profissionais de Educação Física e Desporto no nosso país é constituída por mundos completamente distintos, na sua génese e

objectivos dos modelos de formação. Perante tal situação, parece-nos fundamental "... que deveria existir pelo menos uma congruência nos meios e conteúdos da formação de futuros discentes para a mesma disciplina curricular. Não confundir aqui a prática positiva de vários pensares. Mas uma coisa é um atitude pensante, mobilizadora e criativa, outra coisa é a anarquia do pensamento e do sistema. Esse é o resultado mais provável no seguimento desta atitude"(Mota, 1997b: 79).

Por outro lado, coloca-se a questão das aulas práticas; ou seja a quantidade de aulas práticas que um plano de estudos de um curso de formação inicial deve contemplar. Algo que tem sido controverso entre algumas escolas de formação. De qualquer forma, há quem defenda, de uma forma muito clara, que deve-se *"...tentar recuperar o interesse pelas aulas práticas É preciso saber como é que se faz para se poder transmitir. Eu vejo que aqui, na Faculdade (Faculdade de Motricidade Humana), não há aulas práticas"* (Teotónio Lima).

Sobre este aspecto entendemos, que mais importante que o número das aulas práticas, é necessário recuperar o sentido e o significado que as mesmas devem ter na formação dos futuros profissionais. Assumindo elas sempre um papel de grande relevo.

Quanto à formação contínua existem problemas que urge solucionar (Gonçalves, 1994a). Efectivamente "... *a nossa formação continua a ter grandes lacunas... as oportunidades que nos são proporcionadas em termos de formação contínua são escassas e representam de uma forma geral ou de uma forma prioritária os interesses dos académicos e de quem está nas escolas de formação mas não representa os interesses reais de quem trabalha"* (Carlos Gonçalves).

Para além disso, gostaríamos de salientar a importância de outros dois aspectos. O primeiro aspecto está relacionado com a forma como os novos conhecimentos são divulgados. Esses conhecimentos, que resultam de variadas pesquisas e estudos, devem ser generalizados o mais rapidamente, e da melhor forma. Os novos conhecimento não podem viver à volta da profissão, eles têm que ser usados e aplicados. E isso depende da forma como são disponibilizados ou dados a conhecer. É como um novo produto para os consumidores. Depois da sua criação ele deve ser distribuído da melhor forma para os consumidores. Só com estas medidas é possível ajudar quem procura o conhecimento e seja capaz de o encontrar facilmente, entendê-lo e usá-lo. Tememos, porém, que

existam profissionais que não foram, nem são, formados para manterem contacto com as publicações e eventos relativos a pesquisas do seu campo de actuação.

Há que ter em conta também, que, com base no conhecimento científico formulam-se alguns princípios que podem orientar uma prática eficaz. Porém, nem sempre os princípios resultantes da investigação podem ser directamente traduzidos em receitas e fórmulas definitivas prontas a usar em todas as situações (Arends, 1995). Tal implica que os mesmos devam ser tratados e/ou melhorados até que seja possível a sua efectiva aplicação.

As instituições responsáveis pela formação bem como os formadores, devem ter em conta os profissionais que se encontram «no terreno»; pois pretende-se que estes usem e apliquem os novos conhecimento. Ora o que se verifica é que, muitas vezes, os «criadores» dos novos conhecimentos, não os divulgam da melhor forma, quer distribuindo-os por meios nem sempre de fácil acesso, quer pela utilização de uma linguagem hermética, e como tal de difícil entendimento pelos restantes profissionais.

Acontece frequentemente que "... os investigadores em educação são acusados de serem «terroristas intelectuais», porque se exprimem, tal como os outros investigadores o fazem, numa linguagem científica" (Landsheere, 1996:89). Assim sendo, a distância entre o nível de formação desejável, integrando os novos contributos das várias ciências, e a formação existente, tem tendência para se agravar em vez de diminuir.

O segundo aspecto tem a ver com a importância que a formação contínua pode ter na qualificação e na motivação profissional. A ausência ou a deficiente preocupação pela formação permanente, pode contribuir para que os profissionais tenham mais dificuldades em resistir e/ou ultrapassar problemas ou crises profissionais, tornar o seus conhecimentos obsoletos e até conduzir ao abandono profissional. Quando estas situações acontecem aos membros de uma profissão não é só a sua eficiência que é posta em causa mas também a eficiência da profissão como um todo. "In some ways a profession is like a chain in that the whole is only as strong as its weakest link. This observation points to the fact that physical education will gain more importance as a profession through the actions of its individual members, the most significant of which is lifelong learning by each member"(Lawson, 1984:204).

Nesta perspectiva a formação permanente não deve ser descurada ou menosprezada, podendo ser um factor de prevenção contra estas situações. Por outro

lado, a formação pode contribuir para tornar a actividade profissional mais atraente e motivadora, tornando assim o desempenho de cada um mais eficiente.

Ainda no que se refere à formação contínua, outras questões podem ser decisivas (na evolução e desenvolvimento da formação contínua de professores) salientando-se a vontade dos próprios para investirem no seu aperfeiçoamento profissional e os incentivos oferecidos.

A criação de um sistema adequado de compensação – sob forma de progressão na carreira – pode ser determinante para o desenvolvimento da formação contínua dos professores. No entanto, este tipo de formação pode seguir duas vias: uma, através da actividade organizada de cima para baixo, oferecida aos professores em função das suas necessidades de aperfeiçoamento profissional segundo a óptica dos responsáveis pelas políticas educativas; outra, seria uma actividade organizada de baixo para cima para responder à procura dos próprios docentes, em função da sua própria escolha dos domínios nos quais o aperfeiçoamento das suas capacidades profissionais estaria mais indicado (RME,1998).

Algo que também está relacionado com a formação inicial e a formação contínua, é a questão das especializações profissionais tendo em conta o contexto social actual, em constante mudança. Como tal, é necessário às profissões ajustarem-se às novas tendências nunca perdendo como referência a evolução histórica da profissão bem como a necessidade de cada vez mais serem necessárias intervenções profissionais com muita qualidade. Nos tempos de hoje, a adaptabilidade e a flexibilidade passam a ser mais relevantes do que o conceito unilinear de empregabilidade que dominou a filosofia do emprego em alguns sectores da economia do último quartel do século XX (Carneiro, 1996).

Assim, no âmbito da Educação Física "*...aparecem novas profissões. E as novas profissões devem ser, a meu ver, como que uma pós-graduação de quem é professor de Educação Física. Por exemplo, há quem hoje pense em tirar a opção de ergonomia ou da dança. Mas isto não chega, por que se tiver licenciatura nessa opções não ganha habilitação para leccionar, para ser professor... é um profissional daquela área mas não é um profissional inteiro...*" (Teotónio Lima).

Sobre este aspecto entendemos que a especialização profissional deve efectuar-se em ciclos de formação mais curta, em diferentes fases da vida activa, sendo esses orientados para saberes indispensáveis a desempenhos profissionais concretos (Bessa, 1997). É o caso das pós-graduações, dos mestrados e de determinadas actividades de formação.

Outro aspecto que tem a ver com as instituições responsáveis pela formação inicial e contínua, e com o sentimento de cada profissional sobre a necessidade da sua formação permanente, está relacionada com a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação nos vários locais de intervenção dos profissionais. Entendemos que esta é uma área de formação que necessita de ser promovida e ser de fácil acesso aos profissionais. É nessa perspectiva que "... *não sei se não há muitos professores que não saibam aproveitar as vantagens que o computador tem na preparação de aulas poupando tempo e outras coisas. Registando o que se deu na aula, reformulando os esquemas da aula, não sei se os professores estão a fazer isso. Eu sei que no âmbito do treino isso faz já, no basquete muitos já fazem isso. Portanto há que rever muita coisa. Senão a formação não permite que o licenciado ocupe um lugar no estabelecimento de ensino e dê aulas com interesse para os alunos*" (Teotónio Lima).

Um dos factores que justifica a aplicação das novas tecnologias da informação na educação tem a ver com a capacidade de aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos e aumentar a flexibilidade na aprendizagem (Fowell, 1996). Cabe ao professor saber avaliar o potencial das novas tecnologias em termos da sua influência na qualidade de aprendizagem, e garantir que a sua aplicação efectiva recorra a tecnologias apropriadas.

No entanto, não se pense que as novas tecnologias vão permitir a resolução de todos os problemas relacionados com a aprendizagem dos alunos. Têm sido desenvolvidas pesquisas (RME, 1998) que se tem preocupado com a observação de aulas bem equipadas de material informático, em escolas onde os currículos estandardizados foram adaptados de modo a permitir actividades de aprendizagem especificamente centradas no uso dos computadores. De um modo geral as pesquisas ainda não são suficientes para provar que existem vantagens nos resultados obtidos, se comparados aos da prática pedagógica tradicional, a não ser o facto de os alunos terem

aprendido a utilizar as novas tecnologias, como aquisição cada vez mais útil na vida activa fora da escola.

É no que se relaciona com o papel do professor perante as novas tecnologias que se tem gerado alguma controvérsia. Algumas reflexões tendem a apresentar o professor «tradicional» como um simples transmissor de informação, defendendo que esse papel pode ser cada vez mais desempenhado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

Quando os professores desenvolverem e consolidarem a sua experiência na aplicação das referidas tecnologias, contribuirão mais activamente do que até aqui, para que estas tecnologias se tornem instrumentos de ensino e aprendizagem eficazes. Assim como a elaboração de bons manuais escolares, a criação de bom *software* educativo constituirá um processo longo de tentativas e erros, que terá de socorrer-se sistematicamente da experiência dos melhores professores, daqueles que melhor observam, compreendem e respondem às necessidades de aprendizagem individual dos seus alunos (RME, 1998).

Um factor limitativo do sucesso das tecnologias de informação na escola está relacionado com a formação dos professores. "O alargamento da aplicação das tecnologias de informação na educação, exige uma mudança na cultura educativa e a introdução de novas pedagogias" (Fowell, 1996:65). Também estas novas tecnologias devem ser compreendidas, apreendidas e só depois devem ser utilizadas de uma forma apropriada. A tarefa é reflectir sobre os papéis dos profissionais em relação a estas tecnologias e formá-los nesse sentido. Ou seja, "... the challenge is not only to change with the times but also with the technologies" (Lawson, 1984:219).

Sobre a utilização nas novas tecnologias da informação e da comunicação na Educação Física e Desporto, nenhum dos entrevistados a equacionou de uma forma profunda. Como atrás verificámos, somente Teotónio Lima se referiu, e superficialmente, às mesmas. Em nosso entender, elas poderão ser aproveitadas, tal como em outras áreas ou disciplinas, como instrumentos facilitadores de ensino e de aprendizagem. Não mais do que isso. Pois o corpo e o seu significado educativo constitui o objecto central da intervenção do profissional de Educação Física e Desporto (Bento, 1995a).

A disciplina de Educação Física é uma forma específica de relação do sistema educativo com o corpo. A existência desta disciplina demonstra a intenção do sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo. Por outro lado, o corpo constituí-se em oportunidade de educação e formação; ou seja, a Educação Física e o Desporto Escolar distinguem-se de outras áreas no que concerne à sua tarefa educativa primordial, pelo facto de possibilitarem experiências a partir do corpo (Bento, 1995a). Também os profissionais de Educação Física e Desporto ao actuar noutros contextos (clubes, empresas, etc.) têm uma intervenção orientada, essencialmente, para o aperfeiçoamento do corpo (Crespo, 1992). Poderemos, pois, dizer que a Educação Física e Desporto deverá usar a «velha tecnologia»: o corpo; e recuperar aquilo que as novas tecnologias repudiam: o esforço (Garcia, 1999a; Garcia, 1999c).

A aplicação destas tecnologias à Educação Física e Desporto é um campo que necessita de ser estudado e desenvolvido, até porque os dados que existem não nos permitem ainda responder, com segurança, a certas questões essenciais à área, como por exemplo, qual o contributo destas tecnologias para a Educação Física e Desporto (Garcia & Botelho Gomes, 2000)?

Uma questão também salientada tem a ver com a forma como a Educação Física é vista na sociedade. Os profissionais de Educação Física para além de viverem num contexto de crise que afecta toda a profissão docente, cujos contornos já foram aqui de alguma forma delineados, confrontam-se ainda com um conjunto de problemas específicos da sua área. Entre eles salientamos o facto da disciplina ser ainda entendida por muitos como algo de menor importância. Certos sectores da sociedade têm destes profissionais um baixo reconhecimento social comparativamente a docentes de outras disciplinas. Aquelas a que muito chamam as disciplinas «nobres». Efectivamente, apesar de nos últimos tempos ter havido evolução, a situação *"Continua a ser preocupante porque... a nossa disciplina continua a ser uma disciplina tolerada..."* (Carlos Gonçalves). E também, *"Por outro lado, creio também que o grupo profissional, vulgarmente considerado, se desvalorizou em termos da sua intervenção social"* (J.M. Constantino).

Um dos grande desafios dos próximos tempos é reformular a visão que a sociedade tem do profissional de Educação Física de Desporto (Lawson, 1984). Este

merece uma imagem ou representação mais positiva. Cada profissional pode contribuir para que este estereótipo negativo se altere, demonstrando que é alguém que tem capacidades e competência para intervir ou actuar nesta área. Se cada profissional tiver esse objectivo será possível ultrapassar este desafio com sucesso.

Um dos factores que terá contribuído para essa imagem degradada tem a ver com "*... uma situação de enorme facilitismo, de enorme laxismo, de convivência entre quem trabalha e quem não trabalha, entre quem dá aulas e quem empresta uma bola, e portanto esta situação a prazo só poderia ter consequências negativas para a imagem do próprio profissional*" (Carlos Gonçalves).

Por consequência, foram comportamentos e atitudes deste género que provocaram uma situação em que "*... contrariamente aquilo que se passou no início da minha profissão, em que o profissional de Educação Física não era contestado na escola, hoje os professores de Educação Física são contestados... não é valorizante para os profissionais de Educação Física*" (J.M. Constantino). Contudo, há muitos exemplos de sentido contrário.

Outro dado importante também a ter em atenção prende-se com a questão comercial ou empresarial. Efectivamente "*...o professor de Educação Física está sofrer grandes assédios, assédios daquilo que é a Educação Física informal, os ginásios, as aeróbicas... é o remeter aquilo que são as nossas responsabilidades para os clubes...*" (Carlos Gonçalves).

A expansão científica e tecnológica tornou a área da actividade física um campo de negócio cada vez mais atractivo, convidando muitos profissionais a investir ou a exercer aí; gerando-se assim uma fonte secundária de rendimentos não desprezável e, muitas vezes, inexoráveis conflitos de interesses, de maior ou menor gravidade.

O envolvimento empresarial ou comercial de muitos profissionais é inevitável, compreensível e desejável (Ellis, 1987), mas requer uma regulamentação de grande rigor, uma redefinição da identidade profissional e uma reformulação das competências e saberes técnicos indispensáveis aos novos exercícios da profissão. Caso isso não se verifique várias situações complexas podem surgir, tais como: (1) a perda de áreas de actuação e de responsabilidades que serão transferidas para o sector privado, onde intervêm, muitas vezes, indivíduos sem formação na área ou de outras profissões; (2) a

actuação de muitos profissionais pode ser centrada exclusivamente em interesses económicos, marginalizando as questões éticas que devem nortear a sua actuação profissional, independentemente do seu contexto de intervenção.

Alargar o mercado de trabalho, ocupando a profissão novos espaços de afirmação e realização profissionais, é um desafio inadiável. Este alargamento do mercado de trabalho, terá consequências positivas, se se tiver em conta os pressupostos atrás indicados. É no seio da sociedade e não fora dela que a profissão terá que se afirmar, o que significa que de pouco vale apresentar queixas de que a sociedade não compreende a profissão (In Horizonte, 2000). Por que é óbvio que quando assim acontece, é esta que não percebe aquela. Todas as profissões existem para satisfazer necessidades de organização social; e não o contrário. "Profissão que não procura adequar-se à evolução dos tempos corre o sério risco de, a prazo, se desvalorizar, se tornar pouco útil e, portanto, desnecessária"(Constantino, 1995b:123). Num momento em que o desenvolvimento das sociedades modernas é acompanhado por uma acrescida atenção às práticas e actividades corporais, os profissionais de Educação Física e Desporto, caso não tenham este aspecto em atenção, podem ficar afastados desta dinâmica social.

Aspecto também salientado pelos nossos entrevistados está relacionado com os horários escolares, cuja organização levanta grandes dificuldades aos jovens que se dedicam a uma actividade desportiva. É bem claro que "... *os horários continuam... com esses horários escolares é impossível continuar a dar as mesmas hipóteses à nossa juventude para progredir em qualquer desporto. Horários escolares e de trabalho. Mas mais os escolares. É na escola que se adquirem hábitos desportivos que é uma coisa que o povo português não tem. Hábitos desportivos.*" (Moniz Pereira).

Outra preocupação manifestada tem a ver com a ausência de honestidade e responsabilidade exibidas por vários profissionais. Existem atitudes do género "... *que é entregar a bola aos alunos e agora joguem... Sim e muitos casos. E estava a admirado com a quantidade de informações que recebi de colegas nossos... dão a bola e agora joguem... e vemos os colegas a comentar... eu quando soube disso fiquei danado...*" (José Esteves). Este tipo de comportamentos muito tem contribuído para denegrir a área profissional.

Entendemos que a honestidade e a responsabilidade devem ser assumidas como valores fundamentais de um grupo profissional. É nessa perspectiva que defendemos a existência de uma organização profissional que tenha a capacidade de supervisionar e regulamentar a actividades dos profissionais, tendo com referência um conjunto de princípios éticos. Bem como assegurar que o conhecimento e a competência sejam preservados ao longo da vida profissional, sobretudo tendo em conta a expansão veloz da ciência e da tecnologia. "É pela criação de indivíduos fortes que um Estado forte se cria e é pela criação de uma forte cultura que uma forte disciplina se estabelece" (Fernando Pessoa, 1980:228)

É necessário, em nosso entender, a criação de um mecanismo de avaliação periódica da qualidade do desempenho, como meio de defesa de um grupo profissional organizado, actualizado e competente. E tal como já acontece em outras profissões noutros países (Lobo Antunes, 2000), implicaria que a autorização de exercício profissional, ou a licença profissional, fosse inevitavelmente submetida a um escrutínio que se repetiria por toda a vida. Um dos princípios éticos desta profissão deverá ser, sempre, o princípio da cultura.

Seria interessante sublinhar que muitos problemas com que se debate a Educação Física no nosso País, têm a ver com a ausência de união e de liderança do grupo profissional. Efectivamente, "... *o grupo profissional está profundamente fragmentado, tem uma crise de liderança... há uma concepção do grupo profissional que é muito autofágica, que é muito de se comer a si própria, de se destruir a si própria, de acentuar os factores de diferença em vez dos factores de união, de não definir com suficiente clareza e prioridade o que é fundamental e o que é acessório, de não ter um discurso político da profissão, e portanto confesso que não vejo com... com grande sucesso uma estratégia de intervenção profissional para modificar este tipo de coisas*" (J.M. Constantino).

Ao falarmos da unidade profissional temos que ter em atenção que são muitos os movimentos associativos (partidos, sindicatos, clubes, associações de estudantes, etc.) que se debatem com dificuldades em mobilizar e motivar os seus membros, o que implica problemas que muitas vezes põem em causa o seu normal funcionamento.

Por outro lado, nos últimos tempos há um fenómeno que se vem expandindo: o alargamento do conhecimento. Nessa perspectiva, e segundo o historiador francês Michel Winock, as pessoas cada vez mais deixam de precisar de quem as oriente ou aconselhem, querem ser guias de si mesmas, cada um é o seu próprio mestre (In Belard & Viegas, 2000). Para tal, muito terão contribuído a comunicação social, *a Internet*, e a massificação do ensino superior.

Verificou-se, pois, uma democratização do conhecimento em que as pessoas já não precisam de "mestres". Estamos numa sociedade em que se procura cada vez mais a autonomia e cada vez menos a obediência a instituições. As instâncias políticas, religiosas, sindicais vêm cada vez mais a sua autoridade ser reduzida.

Os indivíduos pretendem afirmar-se (para o melhor e para o pior), sacudir o peso de tradições e hábitos. No entender de Michel Winock verifica-se que, "Ao mesmo tempo há um movimento inverso; como as pessoas ficaram desorientadas, isso assusta-as e vão à procura das raízes,... Há pois um movimento que sacode as hierarquias, e outro inverso que procura *gurus,* profetas, personalidades que fascinem." (In Belard & Viegas, 2000).

Nessa perspectiva, e no âmbito da Educação Física e Desporto, são precisos pensadores que ponham todo o seu saber e inteligência ao serviço da compreensão dos fenómenos; de profissionais que sejam capazes de perspectivar o futuro e delinear um conjunto de soluções que tenham a capacidade de aglutinar e mobilizar todos os outros em prol de objectivos comuns.

A ausência de uma ideia comum, de um corpo mínimo de princípios orientadores e de objectivos formalizados, associa-se à falta de negociação na procura de conciliação de linhas antagónicas e ao isolamento de cada profissional na sua função, actuando cada um, muitas vezes, como quer, como sabe e como pode. É escassa a partilha de situações vividas nos vários campos de intervenção profissional, como se cada um necessitasse de resolver sozinho os complexos problemas do quotidiano profissional. Para se alterar esta situação é necessário que, a par de uma formação contínua específica dos vários campos de actuação, haja uma reflexão permanente sobre as práticas profissionais e que se criem equipas de trabalho que permitam a troca e a realização de experiências diversificadas de acordo com as características dos vários contextos de intervenção.

Nas múltiplas áreas do conhecimento e dos saberes da Educação Física e do Desporto, têm surgido nos últimos tempos, obras e estudos de grande qualidade produzidos pelos vários especialistas do grupo profissional. O que nos deixa preocupados é termos tantos profissionais de grande competência e pouca obra feita em prol do diálogo e da união, factores essenciais ao desenvolvimento da área profissional.

Está fazendo falta um relacionamento mais estreito entre os profissionais que só o trabalho colectivo pode proporcionar, seja qual for o campo específico em que esse relacionamento se verifique e se estabeleça (Lima, 1998). Temos assistido, pois, muitas vezes, a uma cultura do individualismo que tem bloqueado a cooperação entre os profissionais. "A experiência que se possui desse isolamento não nos dá autoridade para indicar caminhos ou traçar itinerários, seja a quem for..."(Lima, 1989:53).

Apesar dos profissionais de Educação Física e Desporto se debaterem com alguns problemas, uma das soluções para se ultrapassar tais situações passa pela necessidade da valorização profissional. Efectivamente, *"... é a preocupação que a classe deve ter em termos de valorização. Nós podemos discordar do governo, considerar que as condições em que trabalhamos são péssimas, que somos mal remunerados, que não somos reconhecidos, mas não temos o direito de evocar isso para não fazermos um esforço para crescermos, para assumirmos as nossas responsabilidades enquanto profissionais... Portanto enquanto profissionais nós temos responsabilidades acrescidas e isso implica naturalmente um esforço grande de valorização... há grandes desafios a vencer. Mas repito, só com a colaboração de todos sem ninguém se ponha de parte, cada um dentro da sua esfera de actuação todos têm uma palavra a dizer"* (Carlos Gonçalves).

Perante tantas dificuldades não há, pois, que esmorecer. Recorramos então a Vergilio Ferreira: "E sê feliz aí e tenaz como a erva. Nas fendas mais imprevisíveis das pedras de um passeio, uma semente insere-se e rebenta um talo verde. Milhentos pés a esmagam, ela aproveita todos os intervalos para se pôr de novo de pé...Vem um técnico do massacre e queima-a. Ela concentra-se em si e espera. E pouco depois recomeça" (1986: 430).

Entendemos que as dificuldades com que se debatem os referidos profissionais devem resultar em desafios, aos quais não podem nem devem subtrair-se as instituições

de formação, os pensadores da área, as organizações sócio-profissionais, bem como todos os profissionais de Educação Física e Desporto.

Para além do mais, algumas das dificuldades não são novas. Por exemplo, a história da disciplina escolar de Educação Física (uma história com quase dois séculos) é a história da permanente necessidade de fundamentar, legitimar e alicerçar o seu lugar e relevância no seio das disciplinas escolares (Bento, 1999c).

Entendemos pois, que os profissionais de Educação Física e Desporto devem confiar no futuro, independentemente das dificuldades a que tiverem que fazer face. Tendo presente que, ao lado dos presságios pessimistas, "... o futuro que está ao nosso alcance abre, também perspectivas cintilantes que fazem que seja difícil de crer que os homens se mostrem suficientemente tolos para as enjeitar" (Landsheere, 1996:95).

2.2. Perspectivas futuras

A Educação Física tem que estar preparada para enfrentar com sucesso os desafios dos próximos tempos. Apesar de existirem alguns problemas com que se debate actualmente, entendemos que a área profissional da Educação Física e Desporto apresenta, nos últimos anos, uma vitalidade digna de registo. O crescente número de mestres e de doutores a leccionar Educação Física e Desporto nas escolas, a realização crescente de eventos como congressos e simpósios de âmbito nacional e internacional, a presença de um número elevado de trabalhos nesses congressos (por exemplo, no 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto, realizado em Dezembro de 2000, estiveram presentes mais de oitocentos trabalhos), são factos que expressam uma afirmação de preocupação pelo futuro e a garantia de uma grande energia e dinâmica.

Por outro lado, esta área profissional não tem sido capaz de distinguir entre o que são tendências e modas passageiras, não havendo, assim, uma evidência clara sobre quais as mudanças no futuro (Massengale, 1987).

Sobre o futuro são efectuadas muitas previsões, mas ele é, antes de mais, construído com as acções quotidianas dos membros da profissão. Se existem profissionais que têm um papel activo perante determinadas previsões, outros permanecem passivos partindo do princípio que o futuro é inevitável. "History reveals that events unfold in relation to people´s actions as well as their inactions, and the same is true in physical education"(Lawson, 1984:221).

Ou seja, os profissionais terão que optar por duas formas de actuação. Ou optar pelo facilitismo e demissionismo, pela tolerância da indisciplina, pela passividade e indiferença. Ou então privilegiar o princípio da inquietação e intervenção, do gosto pela acção, pelo fazer e realizar, de estimulação do querer e do poder, de optimismo nas dificuldades e exigências assumidas (Bento, 1998a).

São muitos os desafios que estão pela frente dos profissionais de Educação Física e Desporto, como por exemplo: melhorar ou recriar a imagem pública da profissão; criar e lutar por novas e melhores condições de trabalho.

Perante estes e muitos outros desafios, os profissionais deverão optar pela segunda via que é aquela que, em nosso entender, poderá proporcionar uma atitude activa, interessada e prudente, perante as tendências para o futuro. Dessa forma será possível, em algumas situações, saber antecipadamente o que vai suceder, quando e porquê, e consequentemente actuar previamente e de uma forma adequada.

Entendemos que há que criar um modo diferente de olhar as coisas, que nos poderá levar à descoberta de novas relações entre os fenómenos e portanto à mudança da ordem existente, nunca perdendo de vista que o caminho mais realista para antecipar o futuro é compreender o presente.

Sobre esta temática, perspectivas futuras da Educação Física, os profissionais aqui estudados entenderam manifestar um conjunto de ideias, as quais passaremos de seguida a expressar, considerando que a opinião de profissionais deste nível jamais poderá ser algo olvidável, quando se pretende fazer uma reflexão séria, rigorosa e profunda sobre este tema. O que muitas vezes não acontece. "Mas isto é bem sintomático de uma das nossas doenças cívicas mais crónicas, que é a incapacidade de reconhecer contributos anteriores e de os articular numa lógica de aperfeiçoamento evolutivo. É muito nossa esta ansiedade de reinventar a roda e de reclamar para si a paternidade exclusiva de cada ideia ou solução política. Por isso, a audição dos sábios é quase sempre um mero exercício de cortesia" (Lobo Antunes, 2000: 94).

Relativamente ao tema em análise um aspecto abordado pelos profissionais está relacionado com as várias áreas de intervenção profissional.

Se durante décadas os profissionais encontraram emprego facilmente no sistema educativo, nos tempos actuais isso tende a "acabar". Os lugares nas escolas estão praticamente preenchidos existindo já centenas de profissionais que aí não encontram

colocação, nomeadamente nos 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. O que implica que terão que encontrar outras áreas de intervenção para exercer a sua actividade.

Efectivamente:

"As pessoas da Educação Física não vão ter um lugar à espera nas escolas, nos liceus, o ordenadinho à espera... têm que desenvolver, têm que criar desenvolvimento, atacar certas áreas... mas estão a aparecer muitas áreas, na saúde, no apoio social, nas autarquias, na animação, no turismo, etc., etc., que talvez as pessoas, as escolas, não estejam a visualizar, e é preciso ver isso rapidamente e entrar..." (A. Paula Brito).

"Tentar objectivar, em primeiro lugar quais as áreas profissionais em que vão ter acesso. O sistema de ensino já não dá emprego a ninguém. Hoje já é muito complicado ter um lugar seguro na escola. E também não estão preparados para os empregos que a iniciativa privada criou" (Teotónio Lima).

Relativamente às áreas aqui indicadas, importa referir que no concerne à saúde, os custos relacionados com os seus cuidados são um dos maiores sectores de despesas de muitos países. Tentando estes encontrar soluções que possibilitem controlar e diminuir tais despesas.

A área de Educação Física e Desporto, enquanto profissão, pode ter um valoroso contributo sobre estes problemas através da educação de crianças e adultos. Este é um aspecto em que a literatura é bem clara, salientando o papel extremamente positivo que esta área pode ter na promoção e prevenção da saúde (Feingold, 1994). "Uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger como uma das suas orientações centrais a da educação da saúde"(Bento, 1995:149).

Uma tarefa importante na educação parece ser a construção de uma consciência e uma motivação individual para a valorização de um estilo de vida activo (Mota, 1997a). Existe um conjunto de informações que admitem que estilos de vida activos, em conjugação com outros comportamentos positivos podem ser benéficos para a saúde (Mota, 1997b). Efectivamente, "os efeitos benéficos (preventivos e terapêuticos) da actividade física quer sobre algumas patologias degenerativas (ex: doenças cardiovasculares) quer acerca da minimização dos factores de risco (ex. a obesidade, ou a hipertensão), constituem um dos principais argumentos justificativos da interligação entre a saúde e a actividade física" (Mota, 1997b:39).

Sobre este aspecto é importante referir que a saúde deve ser uma das preocupações da Educação Física e Desporto. Contudo, a saúde não é a causa, ou aquilo que determina a actuação da Educação Física, mas é sim, consequência desta.

Outras áreas de intervenção profissional têm emergido como: o turismo desportivo e, mesmo, cultural; a estética corporal; o lazer e a recreação - nas próximas décadas esta área será das mais importantes indústrias mundiais (Ellis, 1987; Smissen, 1987). Têm surgido, também, um conjunto de aspectos a ter em atenção pelos profissionais, já que podem vir a influenciar os seus campos de actuação, como as relações de cooperação entre os indivíduos nesta sociedade tão individual, e a crescente atracção pelas actividades físicas onde o risco assume um papel determinante.

Identificadas algumas das áreas de intervenção o grupo profissional tem que agir rapidamente. "We have never been in a better position than now to come to the forefront in education, In addition, society has never needed us more. Whether it be in regard to wellness and health care costs or in regard to our potential impact on teaching values, such as cooperation and acceptance of others, regardless of ability, culture, or gender, we are in a position to make a critical difference. I believe we have an opportunity now, better than anytime in my lifetime, but the window of opportunity will not remain open for long. We must move quickly, and higher education must take the lead if the is going to get done"(Feingold, 1994:364).

Uma intervenção com sucesso implica uma série de transformações. Mudanças no sentido de entender que uma melhor saúde necessita que os profissionais de Educação Física exerçam a sua actividade nunca perdendo de vista esta preocupação; bem como, desenvolvam formas de colaboração com instituições, públicas e/ou privadas, organizações profissionais e de grupos da comunidade, que são responsáveis ou intervêm na área da saúde.

É necessário intervir com grande sentido de liderança e muita maturidade científica-técnico-pedagógica. Colocar as faculdades a dialogar entre si, fomentando a cooperação a nível da investigação e desenvolvimento de projectos onde estejam presentes as várias disciplinas da profissão. "Wellness, value education, self-esteem, and cultural awareness require a multidisciplinary approach to education, not only between the physical educator and the classroom teacher but more importantly among

the subdisciplines within the profession: exercise physiology, sport psychology, sport sociology, pedagogy, motor learning, and biomechanics"(Feingold, 1994:362).

Existe a necessidade de reavaliar a forma como são preparados os futuros profissionais. Os próximos tempos acarretam novas necessidades, perspectivas multidisciplinares e intervenções integradas. "I urge us to recognise the role that situated reality plays on human movement. We must seek to understand the meanings and purposes of movement in various contexts and inquire about how factors such a gender, race, and socioeconomic status, physical ability, and so forth, impact movement opportunities and contexts"(Brustad, 1997:98).

Em termos sociais a área da Educação Física pode ter uma valoroso contributo. No entanto, não pode ser vista como panaceia para os problemas sociais como por exemplo: a pobreza, o crime e o terrorismo (Hellison, 1987). Mas existem outros, como a exclusão social, que poderão receber da referida área um preciosa ajuda. "Most of all, I guess, we need to try harder to help. We are part of social structure; we do have influence. What we do and value make difference in people's lives. Perhaps the most we can offer is a tiny click of increased opportunity for emotional and social well-being, but with a more concern effort the click could be louder. Perhaps much louder" (Hellison, 1987: 151).

Enfim, entendemos que as necessidades do século XXI, a nível político, social e económico não podem ser só resolvidas com a intervenção da medicina e da tecnologia. É cada vez mais claro que a área da Educação Física e Desporto pode ter uma maior contribuição para o futuro da sociedade através da educação e da prevenção (Feingold, 1994). O impacto desta área em programas de bem estar, de desenvolvimento da auto-estima, de combate ao crime e à droga, são evidentes na literatura. No entanto, a Educação Física tem que reavaliar a sua missão e posição na sociedade, de modo a intervir activamente na educação das gerações com vista às novas direcções do futuro.

Questão apontada pelos profissionais como algo relevante para o futuro da área, está relacionado com a sua capacidade de intervenção e de liderança. Perspectivar o futuro e fazer face ao estado de crise que a mesma vive, e tem vivido, "... *exigiria uma reformulação completa daquilo que tem sido a estratégia da intervenção social, uma reformulação da própria imagem social da própria Educação Física, o que implicaria uma alteração do percurso profissional...*" (J.M. Constantino).

No entanto, e antes de mais, a área tem que criar um sentido de unidade profissional. No nosso país não se nota muito a tendência para a agremiação em sociedades ou organizações da mais variada natureza e dimensão. A contribuição da inteligência organizada é, entre nós, de certa forma pobre. Por outro lado, e no que à área da Educação Física e Desporto se refere, algumas organizações existentes pouco se fazem ouvir por tanto falarem para dentro. Outras, estão demasiado empenhadas em lutas de carácter sindical e na defesa de interesses, aliás legítimos, de emprego ou remuneração para se ocuparem da liderança técnica e moral que deveriam ser a sua principal preocupação.

Sendo assim é fundamental e urgente a criação de associações, a vários níveis, que livremente congreguem personalidades, pensadores, intelectuais, e façam ouvir cada vez mais a sua voz. É necessário que as organizações existentes desenvolvam formas de cooperação e de actuação, de forma a promover o desejado sentido de unidade profissional. De acentuar os factores de união, de estabelecer o que é prioritário e fundamental e de delinear um discurso político de intervenção social. Tudo isto enquadrado por uma forte liderança. Se as organizações existentes não o conseguirem que se criem então outras que tenham a capacidade de perseguir e promover tal objectivo.

Existe um amplo leque de questões sobre as quais a área profissional tem que rapidamente definir uma estratégia de actuação. Entre elas poderemos salientar as seguintes: *"Temos que voltar a pensar no desporto, no desporto escolar, na actividade infantil, no idoso, que são cada vez mais e precisam cada vez de mais, no trabalhador, no desempregado, no que trabalha a meio tempo... no caso de pessoas que têm uma licenciatura mas que não fazem falta a esta sociedade actual. Eu acho que a Educação Física e o Desporto não devem estar separados. Não deve haver Educação Física de um lado e Desporto do outro. A não ser este desporto de alta competição..."* (A. Paula Brito).

Uma estratégia futura de actuação passa sem dúvida por *"...uma grande capacidade de intervenção e de comunicação. Temos que ser comunicadores forçosamente... capacidade de liderança também..."* (A. Paula Brito).

No entanto, e antes de mais, a área profissional tem de resolver uma questão que há muito tem sido revelado: o desempenho profissional. Efectivamente, *"Há*

professores que cumprem e cumprem até ao final da vida, chegam ao fim completamente estafados, foi o que sucedeu comigo, e há outros que.... dizem: eu quero lá saber... entretanto tenho o ordenado garantido, porque sou funcionário público... Nas coisas particulares, mas empresas, aqueles que não cumprem são afastados, mesmo em relação à Educação Física em colégios particulares, mas no ensino oficial não... "(José Esteves).

Este aspecto merece uma atenção especial, já que é um dos factores que mais tem contribuído para a degradação da imagem pública e da credibilidade do grupo profissional. É um problema que deve ser estudado com muito rigor, profundidade, e sem espírito corporativo excessivo, envolvendo todos os sectores e organizações da profissão, visando encontrar medidas que possam contribuir para a «purificação», seriação e dignificação do referido grupo.

Sabemos que é elevado o número de bons profissionais. Mas existem também muitos indignos da sua profissão. Perante estes, várias questões podemos e devemos colocar (Azevedo, 1994a): não haverá forma de evitar o acesso à profissão destes indivíduos? Não será possível evitar que eles corrompam tanto a imagem social do conjunto dos profissionais? É fácil imaginar quanto a imagem do grupo profissional tem sido deteriorada ao propagar-se de imediato pelas famílias um só mau exemplo que seja. Não nos podemos esquecer que os profissionais de Educação Física e Desporto exercem a sua actividade em condições que facilitam uma enorme exposição pública. A ausência de um profissional do seu local de trabalho ou a realização de actos menos adequados, vão imediatamente ter uma repercussão e uma visibilidade social superior à dos docentes de outras disciplinas ou de muitas outras profissões.

Por outro lado, porque existe tanta passividade entre os profissionais, entre as direcções de escolas ou de outras instituições empregadoras, entre as organizações profissionais, para com estes maus exemplos que põem em causa a credibilidade e dignidade do grupo profissional?

Seria bom que as instituições desenvolvessem mecanismos que possibilitassem, ou obrigassem, os maus profissionais a abandonarem a profissão. Assim e por exemplo, as escolas deveriam poder libertar-se dos professores «amargos», que causam amargura e infelicidade em alguns alunos, e que vedassem o acesso a todos aqueles que manifestem falta de apetência e capacidade para o seu exercício (Azevedo, 1994a).

Outras acções se podem perspectivar neste sentido, nomeadamente uma formação contínua de qualidade e a promoção dos melhores profissionais, que pudessem ser exemplo para os restantes. Como será possível promover e manter a qualidade dos profissionais sem edificar um conjunto de referências e de exemplos que devam ser seguidos?

Seria importante diferenciar. Entendemos que, essencialmente, só os maus profissionais é que poderiam recear a diferenciação. Claro que esta teria que assentar em princípios e critérios rigorosos e honestos, e numa verificação sistemática dos desempenhos profissionais. Porém, não é fácil encontrar critérios que permitam distinguir os bons e os maus profissionais que actuam nos vários campos de intervenção, nomeadamente no sistema educativo.

É possível que algumas organizações profissionais, nomeadamente os sindicatos, se oponham à criação de mecanismos de diferenciação profissional. Mas entendemos que com diálogo, vontade e boa fé de todos é bem possível encontrar formas justas para cumprir tal desiderato. Existem profissionais que devem ser recompensados pelo seu mérito e pela sua dedicação. A grande força dos profissionais encontra-se no exemplo que dão, manifestando curiosidade e abertura de espírito, e mostrando-se prontos a sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e até reconhecer os próprios erros (Delors et al., 1996).

É necessário reconhecer e recompensar a excelência profissional tal como fazem numerosas empresas de sucesso internacional (Lewis, 1986). Essa recompensa poderia ser traduzida em termos de remuneração ou progressão na carreira; ou ainda, através de outras formas, como apoio social para o profissional e respectiva família, bolsas de estudo para a frequência de cursos e subsídios para a participação em congressos de índole internacional.

É importante que os profissionais, as respectivas organizações e as instituições empregadoras, promovam a cultura da qualidade. Nunca deixando de ter em conta que a cultura da qualidade nunca será obra nem exclusiva nem determinante do poder regulador da lei (Azevedo, 1994a). A qualidade não se ordena, não se impõe, mas induz-se, programa-se e organiza-se. A qualidade exige perseverança e determinação e assenta no rigor técnico, na avaliação e na persuasão.

Entendemos que se deve implementar um conjunto de medidas que visem a promoção e a procura da qualidade. Entre as quais podemos salientar: (1) apoiar e incentivar as dinâmicas desenvolvidas autonomamente nas diversas organizações e instituições, por iniciativa dos profissionais; (2) premiar o mérito e incentivar a qualidade das prestações profissionais; (3) desenvolver e implementar projectos para rentabilizar os profissionais de qualidade; (4) instituir práticas sérias e regulares de avaliação do desempenho.

Há que adquirir novos padrões de trabalho. São cada vez mais necessárias qualidades como inovação, criatividade, abertura, flexibilidade, cooperação, imaginação e dinamismo. Desta forma será assim possível criar um novo clima de trabalho, visando tornar atraentes os serviços prestados e os produtos oferecidos à sociedade.

Nessa perspectiva, os profissionais poderão ver assim o seu estatuto social melhorado, o mérito e a dedicação poderão ser mais compensadores e motivantes e toda a sociedade lucrará com este tipo de investimento. O maior desperdício é o que resulta da ignorância e até desprezo com que se olha o mérito e dedicação de muitos profissionais. O resultado é o desânimo, é o deixar cair os braços, às vezes ao fim de muitos anos de prestação de um serviço social de qualidade.

As instituições responsáveis, a par do investimento na qualidade, deveriam também identificar com maior rigor quem são os autores que conduzem processos de mudança e de construção de qualidade e tomá-los como seus «aliados» preferenciais. Há um grupo de excelência que é necessário conhecer melhor e que urge acarinhar.

A profissão deve aderir ao principio da qualidade e da excelência como instrumento mais eficaz de vencer os desafios do futuro (Bento, 1998a). Também a Pedagogia é obrigada a pugnar pela promoção da qualidade da educação, em condições elevadas de cultura e civilização, tendo como referência critérios éticos e humanos (Bento, 1999c).

Os profissionais que procuram actuar segundo o princípio da qualidade devem possuir um conjunto de conhecimentos actualizados relativos à sua área de intervenção, estar dotados de um repertório de práticas eficazes, preocuparem-se com a reflexão e com a resolução de problemas, e considerar que o processo de aprender é algo que se deve manter por toda a vida (Arends, 1995). É fundamental, também, a iniciativa e criatividade, a capacidade para aprender sempre, resolvendo problemas novos e

analisando novas situações; é fundamental saber definir projectos e avaliar resultados; possuir auto-estima, motivação e vontade para prosseguir sempre o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, "o professor culto e com credibilidade profissional não é o generalista, o super-homem multidisciplinar, mas sim aquele que alicerça a sua profissionalidade no domínio e entendimento profundos e exigentes da área cultural, técnica e científica a que está ligada a disciplina que lecciona. É aquele que se inspira numa profunda visão científica, pedagógica, humanista, axiológica, antropológica e sociológica da sua disciplina de ensino, da sua profissionalidade e função" (Bento, 1995: 67).

São necessários bons profissionais. Qualquer sociedade só tem a lucrar se tiver ao seu dispor profissionais de qualidade. No âmbito educativo vários são os países que têm demonstrado preocupação com a qualidade e a relevância educativa, o que tem implicações significativas para os professores de todo o mundo (RME;1998).

No nosso país, pouco se tem feito para que tal se verifique. Assim, e por exemplo, o sistema educativo português ainda não possui uma cultura da qualidade, por que nunca o cultivou sistematicamente, tanto no plano prático como num plano estratégico (Azevedo, 1994a). Mas é essa qualidade que é imprescindível ir desenvolvendo passo a passo, partindo da qualidade que já existe e que é muita, talvez demasiado dispersa, e mal divulgada.

Outro ponto apresentado por um profissional está relacionado com os programas escolares da Educação Física. O que se verifica, é que, na opinião de alguns, *" Os nossos programas de Educação Física não estão feitos para o aluno real nem para o país real. Estão feitos, estão concebidos para um aluno teórico, para um aluno artificial teórico. Não dão resposta àquilo que é a realidade do aluno"* (Teotónio Lima).

Em alguns países, a Educação Física nas escolas tem estado em declínio nos últimos anos, já que os conteúdos dos seus programas têm desinteressado, cada vez mais, os estudantes (Kirk, 1997).

Os estudantes absorvem do meio envolvente expectativas e perspectivas diferentes daquelas que lhes são oferecidas pela escola e pelos professores. O que

implica, muitas vezes que, as mudanças sociais e culturais da actualidade fazem a Educação Física tradicional obsoleta (Kirk, 1997).

O aparente distanciamento entre as práticas corporais oferecidas nas escolas e as oferecidas noutros contextos ou espaços, alerta-nos para a necessidade de uniformizar o desenvolvimento e a difusão das práticas corporais nos novos tempos, onde as mudanças em alguns locais são mais óbvias e pronunciadas de que as mudanças noutros.

Por outro lado, os jovens devem ser conhecedores da forma com é vista a actividade física pela sociedade; ou seja, devem entender os aspectos relacionados com a actual cultura física, onde o conceito de corpo tem um significado muito próprio.

Também devem ser alertados sobre alguns «atentados» que hoje são cometidos sobre a forma como a actividade física deverá ser vista e praticada. A sociedade actual tende a ver na actividade física algo capaz de proporcionar saúde, beleza e bem estar (Garcia, 1999a). Estudos efectuados apontam que a maioria dos jovens indicam como justificação para praticar actividade física o possuir um bom aspecto físico (Garcia, 1999c). Por outro lado, as orientações consumistas mundiais têm passado a mensagem de que o exercício físico é desgastante, aparecendo assim um conjunto de novas técnicas, sem esforço, expressas em produtos para emagrecer ou embelezar. Actualmente a moda tende a modelar o corpo de acordo com padrões socialmente aceitáveis.

Os profissionais de Educação Física e Desporto deverão fazer entender aos seus alunos que aquilo que sempre foi uma característica humana, parece estar a ser atacada por uma nova hierarquia axiológica do nosso tempo em que se verifica a valorização do não esforço. No seu trabalho quotidiano com os alunos de vários níveis de ensino deverão "... assegurar a manutenção do valor decisivo que o corpo em esforço se constitui" (Garcia, 1999a: 13).

Perante a referida situação de desinteresse pelos programas escolares, os responsáveis pelas escolas deverão mudar aquilo que aí se estuda e como se estuda (Brustad, 1997). Talvez seja necessária uma alteração nos programas escolares de modo a permitir articular as práticas corporais desenvolvidas nas escolas e as práticas corporais de outros locais e contextos. Os programas de Educação Física para

sobreviverem no futuro, numa era pós-moderna, precisam de ser culturalmente relevantes (Kirk,1997).

Reduções drásticas no volume das matérias programáticas, definição de uma nova relação de conteúdos obrigatórios e facultativos são medidas importantes para uma actualização do conceito de formação geral e para a revitalização da escola (Bento, 1991a).

No entanto, não são os programas quem determinam a qualidade do trabalho na escola. A qualidade do trabalho na escola depende sobretudo da qualidade da actividade e do empenho dos professores e dos alunos (Bento, 1991b) Só as alterações programáticas acrescentam ou dizem muito pouco a uma renovação do conceito e da prática da educação e do ensino na escola.

Há que ter em conta, também, a revolução operada nos conceitos de corpo, de saúde e estilo de vida activo e na educação ambiental. Nessa perspectiva, os profissionais deverão elaborar "categorias didácticas", que possam colmatar as lacunas existentes no ensino da Educação Física nestes domínios (Bento, 1999c).

As escolas deverão também preocupar-se em elaborar e desenvolver programas que sejam estimulantes e que ofereçam um vasto campo de possibilidades de aprendizagens avançadas, de modo a dar resposta às necessidades dos alunos mais dotados. Identificar os sobredotados e permitir-lhes potencializar as suas capacidades (Landsheere, 1996). Também os professores deverão estar preparados para se adaptarem às necessidades de aprendizagens diferentes destes alunos brilhantes (Al-Mufti, 1996). Só desta forma será possível oferecer a estes a possibilidade de darem o melhor de si mesmos.

Os referidos programas deverão ter em conta os desejos dos jovens e as tendências da sociedade. Nesta, tem-se verificado várias mudanças no capítulo dos valores fundamentais. Assim, assiste-se a uma diminuição da importância de valores como a disciplina, a subordinação, o esforço e o sacrifício. Pelo contrário verifica-se um aumento de importância de valores como a autodeterminação, a autonomia, a criatividade, a fruição de vida, o convívio, a aventura e o risco (Bento, 1992).

Deverão contemplar um amplo e variado leque de actividades, as quais podem decorrer dentro ou fora da escola. "The opportunities for education, motivation, and

directing students toward positive, healthful lifestyles through the basic instruction program appear unlimited" (Sage,1987:12).

Novas metodologias e formas de organização devem ser exploradas. "The move from teacher-controlled physical education toward student-managed learning experiences will be accompanied by self-paced learning, designed to give students optimum flexibility to participate in physical activities of their own choosing" (Sage,1987:12).

Nesta perspectiva, a educação deverá libertar-se de uma concepção tecnocrática, essencialmente centrada no professor. Os alunos devem ter, progressivamente, oportunidade de participar na organização do ensino, como forma de os confrontar com os desafios, exigências e estímulos capazes de preencherem vazios estéreis e de enraizarem neles um sentimento de valia pessoal, de autoconfiança e de responsabilização pelos seus comportamentos (Bento, 1997b). Estão em causa a aprendizagem e a experiência de formas de estar alternativas das habituais.

Para se efectuar uma reflexão sobre a problemática dos programas escolares de Educação Física, sobre a sua adequação às necessidades e desejos dos alunos e do interesse destes por eles, entendemos que é reduzida a investigação que se tem efectuado em Portugal. É necessário investir mais neste tema. Sobre este assunto são muitas as questões que, por disporem de reduzidos dados, estão longe de estar solucionadas. Dessas, salientamos as seguintes (Garcia & Botelho Gomes, 2000): o que é que a sociedade espera da Educação Física? O que é que os alunos esperam desta disciplina? Que adaptações terão que ser efectuadas pela Educação Física nas escolas para fazer face à ideia de mudança, presente na sociedade actual? Qual o papel dos pais/encarregados de educação para a consecução dos objectivos da Educação Física? Qual o papel da Educação Física para a consecução de objectivos transversais a todas as disciplinas dos vários ciclos de escolaridade, como são os casos da educação para a cidadania, da educação ambiental e a educação para a saúde? Quais são as orientações para a Educação Física fazer face ao crescente tempo livre dos jovens dentro e fora da escola?

A resposta a questões como estas poderão trazer novos dados que contribuirão para ajudar a efectuar uma reflexão sobre o papel da Educação Física na Escola, hoje e no futuro.

Uma preocupação demonstrada pelos profissionais tem a ver com a qualidade da formação profissional. Sobre este aspecto um profissional afirma: *"...sou elitista. Não elitismo social mas sim do ponto de vista académico. Acho que uma escola deve fazer o melhor possível e trabalhar o melhor possível. Isso foi talvez transmitido pela família ou por determinadas pessoas que eu conheci... daí não gostar muito das facilidades, embora eu não seja um professor exigente nas classificações ... exigente em reprovar as pessoas e tal... mas ser exigente em... procurar sempre que as coisas sejam bem feitas, lutar muito para que as escolas, os núcleos de estudo e de investigação tenham muito bom nível, as coisas sejam muito bem feitas, e isso depois compensa, não é? ...gosto das coisas bem feitas... não gosto das coisas atamancadas e mal feitas..."* (A. Paula Brito).

O que hoje se requer em relação ao ensino não parece diferir muito do que a sociedade em geral exige na aquisição de outro bem de consumo (automóvel, aparelhagem de vídeo, etc.): que seja barato, de boa qualidade e de uso fácil. Pretendem muitos que os anos passados nas escolas de formação sejam fáceis e obrigatoriamente felizes. "Contudo, não é missão da escola fazer os alunos felizes. A felicidade é uma construção pessoal, uma procura sem fim ou limite, para a qual a escola deve fornecer equipamento cognitivo e dar músculo às qualidades indispensáveis à jornada" (Lobo Antunes, 2000:134). No mesma perspectiva, Patrício afirma que "... é imperativa a ruptura com a cultura do facilitismo que domina a nossa política educativa e a adopção de uma cultura do rigor" (1999e:18). É nesse sentido que entendemos que a cultura da facilidade não é adequada para a preparação e formação dos futuros profissionais.

Por outro lado, as escolas de formação deverão possuir um corpo docente de elevada qualidade. Há que ir buscar, onde quer que eles estejam, em Portugal ou no estrangeiro, os professores de competência provada.

Além disso, as escolas de formação tem que cumprir um requisito fundamental que é introduzir o estudante na vida concreta da profissão. "Com efeito, exercer o mister de médico não é, por assim dizer, o simples somatório de fazer anatomia, fisiologia, patologia, matéria médica, e assim por diante; exercer o mister de engenheiro agrónomo não é também o somatório de fazer física agrícola, química agrícola, e botânica; exercer o mister de oficial de marinha não é o simples somatório de fazer astronomia, meteorologia, balística, cronometria. Num caso, o doente; no segundo, a granja; no terceiro, o mar, - assimilam os conhecimentos numa síntese viva e especial que torna o excelente clinico, o excelente agrónomo, o excelente marinheiro, uma coisa diversa de

um excelente sábio nas ciências subsidiárias das respectivas profissões"(António Sérgio, 1982: 47/48).

As escolas de formação deverão, pois, proporcionar aos estudantes um contacto próximo entre estas e os vários locais e contextos onde os profissionais exercem. Sejam aquelas uma dependência desses locais, e estes uma continuação das mesmas. Pensamos que este tipo de actuação e de colaboração muito poderá contribuir para a formação global do futuro profissional, bem como integrar as escolas de formação na vida profissional, tendo assim, a possibilidade de exercer um papel mais activo no desenvolvimento da profissão.

Perspectivamos, pois, uma relação de cooperação entre professores do ensino superior e os outros profissionais. "Physical educators in higher education will collaborate with teachers, coaches, and other practitioners at their worksites on an ongoing basis, gaining more of a whole-person perspective as they contend with real people and real problems" (Hellisson, 1987:138).

A investigação em Educação e Desporto deverá resultar em conceitos e estratégias úteis para os profissionais, tendo em conta as questões ou preocupações que eles sentem no seu quotidiano. Deste modo, será possível combater um certo distanciamento, ou «divórcio», que muitas vezes se verifica entre as preocupações dos profissionais que se dedicam à investigação e os que exercem a sua actividade «no terreno».

A questão da qualidade da formação inicial também se coloca, de igual forma, para a formação contínua. A forma como esta tem estado organizada em nada tem dignificado a área profissional, já que são muitos os aspectos que urgem ser alterados. Assim, e por exemplo, "*...não se pode dar créditos na formação para o licenciado e depois nenhum dos que frequenta se vê a prestar provas sobre aquilo. Aquilo é uma visita. Isto não valoriza nada. Isto é um descrédito, é uma desvalorização para a profissão*" (Teotónio Lima).

Ainda no âmbito da qualidade de formação, há que focar um aspecto que nos parece de grande relevo, o qual tem a ver com a necessidade das escolas de formação que, para além de desenvolverem as suas actividades com rigor e qualidade, devem promover também formas de diálogo e cooperação entre si. Ou seja, *"... eu gostaria que houvesse... que todos os que estão na Educação Física, as escolas superiores, houvesse*

maiores encontros, mais convívio, mais comunicação, para que pudesse haver um projecto comum, que havia quando havia só uma escola ou duas. Agora isto de haver rivalidades... temos que ver que isto não é nenhum campeonato de futebol... e segundo, que as escolas ou que vão todas a um nível elevado ou as que não podem ter nível se especializem, por exemplo, em pequenas áreas, etc., etc... mas isso está para reformular... talvez haja uma grande dispersão." (A. Paula Brito).

Desta forma seria assim possível encontrar uma estratégia de actuação que tivesse em conta não os desejos das escolas, dos seus docentes ou órgãos de gestão, mas sim as necessidades globais da área profissional.

Ao concluirmos esta reflexão sobre a formação profissional, não é de mais repetir a importância que esta assume na valorização e dignificação profissional. De tal forma que, concordamos com um profissional quando afirma... "*Mas eu tenho uma grande esperança em relação á profissão. Só gostaria que não aparecessem escolas que a degradassem*" (A. Paula Brito).

Aspecto salientado pelos profissionais e que influencia os caminhos futuros da Educação Física e Desporto tem a ver com a necessidade de se proceder a uma alteração da política seguida pelos últimos governos. É urgente pensar em todos os cidadãos. Nas suas necessidades básicas. É fundamental investir mais na educação, na cultura e nos respectivos espaços e instalações. É nessa perspectiva que "*Tem que haver uma consciência muito grande... e de pensar que nós continuamos a ter grandes carências a nível educativo, que a cultura não pode ser só para uma determinada elite, tem que ser para toda agente... e portanto, digamos que o espectáculo tem que parar um bocadinho, tem que se investir menos no espectáculo, tem que se investir nos fundamentos. Alargar portanto a cultura a toda a gente,...há que cuidar do bem estar, da educação, nós temos ainda zonas de pobreza muito grande... há que dar prioridade a isto e não fazer políticas de "show off"... continuamos a ter grandes carências a nível educativo, nomeadamente a nível das instalações escolares, e portanto acho que vale a pena nós pararmos e reflectirmos um bocadinho... o efémero está a ser demasiado determinante na política... e sobretudo os políticos querem fazer tudo, deixem também alguma coisa para os outros...*" (Jorge Bento).

Num panorama político, económico e cultural tão diversificado, a humanidade encontra-se enleada num complexo processo de transição para o qual muitos governos encontram-se impreparados. Até há pouco tempo o sistema educativo foi essencialmente encarado num ângulo instrumental de factor importante de crescimento económico e de vantagem competitiva entre certas nações. Agora vivemos num tempo em que a economia deixou de se justificar por si própria ou de constituir-se em centro de gravidade soberano de toda a lógica de funcionamento das sociedades (Carneiro, 1996). Ou seja, passamos para uma economia ao serviço dos homens, e não os homens ao serviço da economia. Verifica-se em muitas culturas a recuperação da centralidade humanista. Assim, a educação deixa de ser vista como instrumento para adquirir o estatuto de finalidade do desenvolvimento do ser humano.

Aumentar os recursos públicos destinados à educação deve ser considerada uma necessidade para todos os países, nomeadamente para os países em desenvolvimento, na medida que se trata de um investimento essencial ao futuro. A parte do produto nacional bruto consagrada à educação não deverá ser inferior a 6%, nos países onde ainda esse objectivo não foi alcançado (Delors et al., 1996). Sobre este aspecto importa referir que em Portugal esse valor situava-se nos 4%, em 1985, atingindo os 5,5%, em 1996 (P.N.U.D., 1999).

A educação é um bem colectivo que não se pode sujeitar ao jogo do mercado ou dos políticos. Não é apenas uma despesa social mas também um investimento económico e cultural, gerador de benefícios a longo prazo.

É evidente que Portugal não é um país de muitos recursos. No entanto, muitas vezes os recursos existem mas acabam por ser mal direccionados ao serem disponibilizados só para uma minoria. Neste âmbito um dos profissionais por nós entrevistados aponta casos concretos, que em seu entender, expressam essa ideia. Assim, relativamente às instalações, "... *a última custou 3 milhões de contos ali no Estádio Nacional (a piscina) ... mas não há natação nas escolas, e era fácil de haver, uma instalação pequena como a que tem ali o Vasco da Gama, custa 50 mil contos, e depois é mil contos de conservação por ano. Isto pode-se fazer perfeitamente nas nossas escolas, mas é preciso que não se gastem milhões de contos... agora vão-se construir mais estádios como no tempo do Salazar... acham que há poucos estádios, Portugal é um país cheio de estádios, e agora vão construir mais por causa do Campeonato Europeu 2004, porque vai dar muito prestígio organizar um campeonato,*

mesmo que a nossa selecção não ganhe, mas justifica a capacidade de organização dos portugueses... e Portugal, como diz o primeiro ministro é um país cada vez mais respeitado internacionalmente... com estas coisas e outras..." (José Esteves).

É nesse sentido que há que alertar os políticos para *"Que a democracia evolua. Se a democracia não evoluir o estado continua a gastar mais dinheiro com a competição desportiva, com os clubes, com as selecções, com as suas instalações...*" (José Esteves).

Também é por demais evidente, através das afirmações dos entrevistados, que nos últimos tempos, os nossos políticos demonstram uma falta de sensibilidade para a Educação Física e Desporto. Uma forma de, eventualmente, se ultrapassar tal situação, está relacionada com a necessidade de existiram personalidades, com formação na área da Educação Física e Desporto, ou com um currículo de relevo no sector desportivo nacional, nos centros de decisão ou situadas de forma a poderem influenciar os políticos.

Ou seja, "*Se não estiverem no governos pessoas que nunca tenham feito qualquer coisa pela Educação Física, pelo desporto... já tenham sido atletas, já tenham sido nadadores, já tenham sido ginastas, não compreendam isso, as coisas não podem andar para a frente. Têm que ser pessoas do meio*" (Moniz Pereira).

Nos últimos tempos não existiram essas tais personalidades capazes de influenciar, o poder político. Sendo assim, e ao perspectivarmos o futuro é necessário "*... que uma nova geração chegue lá em cima. Que tenha hábitos desportivos. O que continua a não haver. Hábitos desportivos continua a não haver*" (Moniz Pereira).

Ao finalizarmos esta reflexão sobre o futuro da Educação Física no nosso País, concordamos com Moniz Pereira quando afirma sobre tal assunto... "*Francamente não sendo pessimista também não sou grande optimista...*"

E isto porque as perspectivas futuras são preocupantes a vários níveis. As nossas dúvidas surgem perante alguns indicadores (Lima, 1995). Assim: (1) não nos parece que a Educação Física de hoje esteja em condições de responder às exigências sociais que no futuro próximo irão ser feitas a todo os sistema educativo; (2) temos reservas que o sistema desportivo esteja a contar com profissionais de Educação Física e Desporto cuja formação não lhes dê habilitação específica e conhecimentos suficientes para um exercício profissional competente; (3) não acreditamos que as actividades

"ecológicas-desportivas" estejam dispostas a receber profissionais que não dominem as tecnologias e artes que aí são exigidas.

De qualquer modo, há que ter em conta que na história desta profissão existem dados, experiências e conquistas, que obrigam os seus membros a reflectir no sentido de se adoptar no futuro, as melhores soluções que valorizem e dignifiquem a profissão. Entendemos, pois, que, o futuro é *"... aquele que nós quisermos e soubermos construir, todos dentro do nosso âmbito responsabilizarmo-nos... escolas de formação, entidades governamentais...é de todos, uns mais outros menos, o futuro tem que ser construído colectivamente com uma perspectiva de desenvolvimento global..."* (Carlos Gonçalves).

Ao concluirmos este capítulo gostaríamos de esquematizar os pontos e aspectos aqui abordados. Nesse sentido, o quadro 1 permite-nos visualizar, mais facilmente, as grandes ideias que foi possível apurar com a análise e interpretação das entrevistas.

Numa primeira fase é possível verificar a relação da categoria encontrada com as respectivas subcategorias. E no âmbito destas ver os pontos aí abordados pelos entrevistados.

Segue-se uma segunda fase onde se pode verificar as questões abordadas pelos profissionais quando efectuaram uma reflexão sobre o panorama actual e futuro da Educação Física.

Este modo de ver os dados traduz, de certa maneira, a forma ampla, abrangente e "interactiva" que utilizámos na análise e interpretação dos dados obtidos através das "Histórias de Vida", na organização apresentada – recolha, análise, selecção, apresentação e interpretação.

Entendemos que só dessa forma seria possível encontrar e compreender o espírito das ideias apresentadas, capazes de revelarem os profissionais como um todo. Ou seja, são muitas as vezes em que encontrámos poucas palavras, simples frases ou ideias, que são mais que suficientes para revelarem os profissionais na sua totalidade e grandeza. Foi nossa intenção procurar compreender a sua originalidade de ser, de estar e pensar. Bem como a sua superioridade. E neste aspecto parece-nos fundamental entender que

"Ser superior não é não é só saber e dizer coisas superiores: é preciso também vê-las de um ponto de vista superior" (Vergílio Ferreira, 1981b:232).

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	Unidades de Registo
1. Paixão e luta pela dignidade e afirmação profissional	**1.1.1. Situação/luta profissional pós 25 de Abril 74 - a integração do INEF na Universidade**	
	1.1.2. Preocupações / atitudes enquanto docentes em Escolas de Formação	
	1.1.3. Grandes preocupações profissionais	. união e valorização profissional. . gosto e paixão pela actividade . superação constante . interesse pelos alunos . ser bom profissional . valores éticos e deontologia profissional
	1.1.4. Atitudes perante dificuldades / crises profissionais	. formação profissional . responsabilização profissional . superação institucional . inovação permanente . optimismo . profissionalismo
	1.1.5. Ambições e/ou projectos futuros pessoais/profissionais	. reflexão sistemática dos actos diários . superação constante . utopias/projectos para a sociedade
	1.1.6. A Formação pessoal e profissional – atitudes	. preocupação pela formação permanente . implica sacrifícios pessoais e familiares
1.2. Momentos mais importantes	. sucessos profissionais . quando o seu trabalho é agraciado . quando o seu trabalho é reconhecido pelos destinatários . desenvolvimento de áreas profissionais	
2. Perspectivas actuais e futuras da Educação Física e Desporto em Portugal		
2.1. Panorama actual	. crise mundial e nacional . crise de identidade da área . crise no objecto de ensino . evolução/percas no percurso . formação inicial e contínua. . especializações profissionais . novas tecnologias	. visão social da EF . questão empresarial . horários escolares . honestidade profissional . ausência de união e liderança . necessidade de valorização profissional
2.2. Panorama futuro	. novas áreas de intervenção . capacidade intervenção e liderança . desempenho profissional . programas de Educação Física . qualidade da formação profissional	. alteração política global . falta de sensibilidade para a Educação Física e Desporto

Quadro 1 – Dados obtidos na análise e interpretação das entrevistas.

Enfim, tentámos descortinar através das mensagens, implícitas ou explícitas, que as entrevistas proporcionaram, as razões que nos ajudassem a explicar e a compreender a excelência dos profissionais estudados.

2.3. Referências Bibliográficas

- AL-MUFTI, In'am (1996). Educação e excelência: investir no talento. In Jacques Delors et al. (1996), *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI* (pp. 185-189). Porto: Edições Asa.

- AMIEL, R. et al. (1984). Santé mentale des enseignants. In Ada Abraham (ed.), *L'enseignant est une personne* (pp. 44-50). Paris: ESF.

- ANDREWS, John (1993). O stress nos professores de Educação Física dos nossos dias. Uma perspectiva internacional. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 13-25.

- ARENDS, Richard (1995). *Aprender a ensinar.* Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- ARENDT, Hannah (2000). A crise na educação. In H. Arendt, E. Weil, B. Russel e Ortega y Gasset, *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- AZEVEDO, Joaquim (1994a). *Avenidas de liberdade.* Lisboa: Ed. Asa.

- BARRETO, António (2000). Crises da justiça. In A.Barreto (org.), *Justiça em crise? Crises da justiça.* Lisboa: Publicações Dom Qixote.

- BELARD, Francisco & VIEGAS, J. Gabriel (2000). Michel Winock: já não se sente a falta do mestre. *Expresso-Cartaz,* 18 de Novembro.

- BENTO, Jorge (1991a). O acto pedagógico e a formação do professor. *Revista Educação,* nº 3, 45-52.

- BENTO, Jorge (1991b). Equívocos da escola «programática». In *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural* (pp. 147-153), promovido pela AEPEC e realizado na Universidade de Évora, nos dias 10,11 e 12 de Setembro de 1990. Edição AEPEC.

- BENTO, Jorge (1992). Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In Vários, *Desporto no século XXI. Os novos desafios* (pp. 113-146). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

- BENTO, Jorge (1995). *O outro lado do Desporto.* Porto: Campo das Letras, Ed. S.A.

- BENTO, Jorge (1997b). Poderá o desporto na escola prevenir a violência? In A. Pereira; F.Mendes & J.Pimentel (eds.), Actas do Simpósio *O jovem e a prática desportiva* (pp. 86-96). Viseu: I.P.V.

- BENTO, Jorge (1998a). *Desporto e humanismo. O campo do possível.* Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

- BENTO, Jorge (1999c). Contexto e perspectivas. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

- BESSA, Daniel (1997). De uma economia em crescimento a uma economia em crise. Refundar o papel e o lugar da educação escolar. In D.Bessa; J.C.Espada; E.Lemos Pires; R.Stavenhagen, *Nos 10 anos da Lei de Bases. Memórias e projectos* (pp. 9-28). Porto: Edições Asa.

- BRAGA DA CRUZ, M. et al. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 3ª série, Vol. XXIV, nº103/104, 1187-1293.

- BREUSE, Edouard (1984). Formation des enseignants centree sur la personne. In Ada Abraham, (ed.), *L'enseignant est une personne* (pp. 144-153). Paris: ESF.

- BRUSTAD, Robert (1997). A critical-postmodern perspective on knowledge development in human movement. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 87-98). Albany: State University of New York Press.

- CARNEIRO, Roberto (1996). A evolução da economia e do emprego. Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. In J.Garrido; R.Carneiro; S.Fowell, F.Chung & G. de Landsheere, *A Educação do Futuro. O Futuro da Educação* (pp. 37-51). Porto: Edições Asa.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1995b). A profissão. *Horizonte*, Vol. XII, nº 70, Nov./Dez., 123-131.

- CRESPO, Jorge (1992). A Educação Física. A reestruturação de uma identidade. *Horizonte,* Vol. VIII, nº 48, Março/Abril, 217-222.

- CRUM, Bart (1993). Crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 133-148.

- DELORS, Jacques et al. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.* Porto: Edições Asa.

- ELLIS, Michael (1987) The business of physical education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 69-84). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- FEINGOLD, Ronald (1994). Making connections: an agenda for the future. *Quest,* nº3, August, 356-367.

- FOWELL, Sue (1996). A crise na educação e o papel das tecnologias da informação. In J.Garrido, R.Carneiro, S.Fowell, F.Chung & G. de Landsheere, *A Educação do Futuro. O Futuro da Educação* (pp. 63-69). Porto: Edições Asa.

- GARCIA, Rui & BOTELHO GOMES, Paula (2000). Análise crítica da produção científica realizada no curso de mestrado em Ciência do Desporto da FCDEF-UP. Conferência apresentada no *5º Congresso Nacional de Educação Física*, em Lisboa, nos dias 30,31 de Março e 1 de Abril.

- GARCIA, Rui (1999a). Do jogo com esforço ao jogo sem esforço: análise através do corpo. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 89, Maio/Junho, 6-13.

- GARCIA, Rui (1999b). Educação Física: um problema cultural-2. *Diário do Sul*, 5 de Maio.

- GARCIA, Rui (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto,* Vol. 1, nº1, 33-43.

- GARCIA. Rui (1999c). Da desportivação à somatização da sociedade. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 115-163). Lisboa: Livros Horizonte.

- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligência emocional.* Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais Lda.

- GOLEMAN, Daniel (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais Lda.

- GONÇALVES, Carlos (1994a). Reflexões globais sobre a formação contínua dos professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 9, Inverno, 55-70.

- HARDMAN, Ken (2000). An international survey of Physical Education in schools. *Conferência apresentada no 5º Congresso Nacional de Educação Física*, Lisboa, 30-31 de Março e 1 de Abril.

- HELLISON, Donald (1987). Dreaming the possible dream: the rise and triumph of Physical Education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 137-151). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- HORIZONTE (2000). Canto esquerdo. Vol. XVI, nº 92, Março/Abril, 2.

- KIRK, David (1997). Schooling bodies in new times: the reform of school Physical Education in high modernity. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 39-63). Albany: State University of New York Press.

- LANDSHEERE, Gilbert de (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos. In J.Garrido, R.Carneiro, S.Fowell, F.Chung & G. de Landsheere, *A Educação do Futuro. O Futuro da Educação* (pp. 85-96). Porto: Edições Asa.

- LAWSON, Hal (1984). *Invitation to Physical Education*. Champaign: Human Kinetics Books.

- LEWIS, James (1986). *Achieving excellence in our schools... by taking lessons from America's best run-companies*. New York: J.L. Wilkerson Publishing Company.

- LIMA, Teotónio (1989). *Educação Física e Desporto. Temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte.

- LIMA, Teotónio (1995). O que é hoje a Educação Física? *Horizonte*, Vol.XII, nº69, Set./Out., 82.

- LIMA, Teotónio (1998). Editorial. *Horizonte,* Vol. XV, nº86, Nov./Dez., 2.

- LOBO ANTUNES, João (2000). *Numa cidade feliz* (3ªedição). Lisboa: Gradiva.

- MASSENGALE, John (1987). Considering the future of physical education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 1-7). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- MOTA, Jorge (1997a). O valor da actividade física para uma educação de estilos de vida. In M. Patrício (org.), *Actas do II Congresso da AEPEC "A Escola cultural e os valores"* (pp. 169-174). Porto: Porto Editora.

- MOTA, Jorge (1997b). *A actividade física no lazer.* Lisboa: Livros Horizonte Lda.

- NÓVOA, António (1987). *Um tempo de ser professor.* Palestrada proferida no Museu João de Deus no dia 16 de Novembro (2ªedição). Lisboa

- NÓVOA, António (1988a). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.

- NÓVOA, António (1989b). *Os professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: I.S.E.F./U.T.L.

- NÓVOA, António (1991b). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In *Actas PROFMAT 91*, Vol.II, Outubro.

- P.N.U.D. (1999). *Relatório do Desenvolvimento Humano 1999.* Lisboa: Trinova Editora.

- PATRÍCIO, Manuel (1999d). O problema da qualidade no sistema educativo português – VII. A formação dos professores do ensino superior. *Diário do Sul,* nº8195, 7 de Abril.

- PATRÍCIO, Manuel (1999e). O problema da qualidade no sistema educativo português – VIII. *Diário do Sul,* nº8215, 5 de Maio.

- PESSOA, Fernando (1980). *Ultimatum e páginas da sociologia política.* Lisboa: Ed.Ática.

- RME [Relatório Mundial de Educação] (1998). *Os professores e ensino num mundo em mudança.* Porto: Edições Asa.

- SAGE, George (1987). The future and the profession of Physical Education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 9-23). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- SEHR, Marion (1998). *Teste a sua inteligência emocional.* Lisboa: Círculo de Leitores.

- SÉRGIO, António (1982). Paideía. *O Professor,* nº36, Janeiro, 44-49.

- SERRÃO, Joel (1981). Estrutura social, ideologias e sistemas de ensino. In M.Silva & M. I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 17-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- SMISSEN, Betty van der (1987). Sport management: its potential and some developmental concerns. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 95-120). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- SOBRAL, Francisco (1993b). Abertura do congresso. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 5-12.

- TEODORO, António (1991). A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Educação*, nº2, 25-30.

- TINNING, Richard (1997). Performance and participation discourses in human movement: toward a socially critical physical education. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 99-120). Albany: State University of New York Press.

- VERGÍLIO FERREIRA (1981b). *Conta-corrente 2*. Lisboa: Bertrand Editora.

- VERGÍLIO FERREIRA (1986). *Conta-corrente 4*. Amadora: Bertrand Editora.

CONCLUSÕES

Esta investigação centrou-se no estudo da Excelência nas profissões comummente associadas à Educação Física e Desporto em Portugal. Teve como objectivo fundamental saber quais as razões que explicam, ou que nos ajudam a compreender, a excelência em Profissionais desta área.

Como principal conclusão podemos dizer que o nosso estudo demonstrou que os profissionais estudados apresentaram um aspecto em comum: uma grande paixão pela profissão que exercem, e um profundo e constante esforço e empenhamento no sentido da dignificação, valorização e afirmação da mesma.

Esta conclusão é expressa ou revela-se através de um conjunto de ideias que passaremos de seguida a indicar.

Foi visível uma grande preocupação pela **união do grupo profissional,** no sentido de que é necessário um grande espírito de colaboração e entreajuda de todos, com vista a uma valorização pessoal e profissional dos indivíduos que pertencem a este grupo profissional. Bem como, um relacionamento mais estreito e profícuo com vista à resolução dos problemas essenciais e dos desafios emergentes para o desenvolvimento da profissão.

A noção de **superação constante** foi algo muito referenciado. Um indivíduo tem que ter sempre objectivos ou ideais a atingir, aos quais se deve entregar com grande entusiasmo e energia. Depois de atingidos devem ser definidos outros imediatamente, numa perspectiva de evolução e aperfeiçoamento permanente.

Uma grande inquietação exprimida pelos entrevistados tem a ver com um profundo **interesse pelos alunos**, ou por aqueles que são os destinatários da actividade dos profissionais de Educação Física e Desporto. Uma grande afeição, sensibilidade e dedicação a esses indivíduos é fundamental para o seu desenvolvimento e formação, e para o sucesso do desempenho do referido profissional

A vontade de ser **bom profissional** esteve presente ao longo das entrevistas, constituindo-se, mesmo, como projecto de vida. Esta foi uma ideia há muitos anos

delineada pelos profissionais que os levou a trilhar caminhos sinuosos e repletos de obstáculos. Mas com muita vontade, sacrifícios e determinação foi possível atingir patamares de sucesso, demonstrando assim que o conceito «o que se faz, deve ser bem feito» foi determinante nas suas vidas pessoais e profissionais.

Verificámos ainda que os profissionais aqui estudados norteiam a sua vida por um **conjunto de valores éticos e pela deontologia profissional**. Defendem uma série de princípios dos quais salientamos aqui, a verdade, a tolerância, o respeito, a preocupação com a felicidade dos outros, a justiça social e a valorização do ser humano. Estas ideias orientam a vida destes profissionais colocando «os outros» e o seu bem-estar no centro das suas preocupações e comportamentos.

Estes profissionais manifestam um grande **optimismo** e esperança no futuro do mundo e da profissão. Entendem que os profissionais de Educação Física e Desporto devem confiar no futuro, independentemente das dificuldades a que tiverem de fazer face. No passado, e perante muitas adversidades, estes profissionais lutaram pela concretização dos seus sonhos e utopias. Mais tarde, muitos destes vieram a concretizar-se, influenciando de uma forma decisiva a evolução do seu grupo profissional.

Têm uma forma de estar positiva e construtiva, acreditando que há muito que pode ser melhorado, tendo que, para tal, cada um deve assumir a sua quota parte de responsabilidade, participando, activamente na construção do presente e do futuro da profissão.

Encontrámos também um conjunto de manifestações que traduzem um grande espírito de **profissionalismo.** Um indivíduo está obrigado a um conjunto de deveres inerentes à sua profissão e à actividade que desenvolve. Deveres que se estendem a todos os aspectos, desde a necessidade de actualização científica e pedagógica, até à dedicação que demonstra no seu desempenho quotidiano. Procurando aqui, saber o que faz e porque faz, e fazê-lo da melhor maneira possível.

A formação **permanente,** pessoal e profissional, foi uma preocupação sempre presente na vida destes profissionais. Conferindo-lhes até um sentido à mesma. A busca permanente do conhecimento é fundamental para uma compreensão do mundo,

da sociedade, da profissão, dos seus problemas e da capacidade de lhes fazer face. A formação permanente para além de influenciar a qualificação do desempenho destes profissionais, demonstrou ser fundamental para os motivar a enfrentar os sistemáticos problemas inerentes ao desempenho da sua actividade.

Outra ideia defendida relaciona-se com a necessidade de cada profissional efectuar uma reflexão dos seus **comportamentos diários**. Será assim possível reflectir sobre as insuficiências manifestadas e os erros cometidos. Estes devem ser encarados e analisados no âmbito de profunda reflexão que muito poderá contribuir para melhorar a respectiva actuação futura.

Um aspecto muito evidenciado foi a preocupação pela **inovação permanente.** Só através de um espírito permanentemente empreendedor, criativo, e inovador será possível contribuir para a afirmação e desenvolvimento de uma instituição, profissão ou indivíduo.

Estes profissionais sempre acreditaram que a profissão tem «espaço» e cria, sistematicamente, oportunidades para uma renovação das motivações de cada um, e para o desenvolvimento de capacidades que permitam rejuvenescer e recriar, constantemente, a visão das coisas.

A dedicação extremosa à sua formação e à profissão exigiu a estes profissionais **grandes sacrifícios pessoais e familiares**. As muitas horas dedicadas à sua actividade e a sua implicação em muitos projectos e acções perspectivadas no âmbito da valorização e desenvolvimento da profissão, sempre lhes exigiu muita energia e «exclusividade». O que teve implicações na sua saúde, em certos casos, e na sua família, privando-a de tempo e atenção.

Uma outra preocupação expressa tem a ver com **a capacidade de intervenção do grupo profissional na sociedade.** O que implica uma grande reflexão sobre o que tem sido a estratégia de intervenção social do referido grupo e a reformulação da própria imagem social da Educação Física e Desporto. Perante uma visão social nem sempre muito positiva deste grupo profissional, uma estratégia futura apontada, passa por uma grande capacidade de intervenção e de influência junto dos vários centros de decisão e dos demais actores sociais.

BIBLIOGRAFIA

- ABERNETHY, B.; BURGESS-LIMERICK, R. & PARKS, S. (1994). Contrasting approaches to the study of motor expertise. *Quest,* v. 46, nº2, 186-198.

- ABRAHAM, Ada (ed.) (1984). *L´enseignant est une personne*. Paris: ESF.

- ADELINO, Jorge (1991-92). A importância da formação. *Horizonte*, Vol. VIII, nº 46, Dezembro/Janeiro, 137-148.

- ALBERT, Robert (1992b). A developmental theory of eminence. In R.Albert, *Genius and Eminence* (2nd ed.) (pp. 3-17). Oxford: Pergamon Press.

- ALBERT, Robert (org.) (1992a). *Genius and eminence* (2nd edition). Oxford: Pergamon Press.

- ALMEIDA, Cristina Matos (1998). Desporto Radicais. *Desporto*, nº4, Março.

- AL-MUFTI, In´am (1996). Educação e excelência: investir no talento. In Jacques Delors et al. (1996), *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI* (pp. 185-189). Porto: Edições Asa.

- ALVES, Clara Ferreira (2000). Um Deus com os olhos em baixo. *Expresso-Revista*, nº1424, 12 de Fevereiro.

- ALVES, F. Cordeiro (1994). A (in)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº1, 3-25.

- AMADIO, Alberto C. (1993). A ciência do esporte: aspectos da biomecânica. *Espaço*, Vol. 1, nº 2, 5-9

- AMIEL, R. et al. (1984). Santé mentale des enseignants. In Ada Abraham (ed.), *L´enseignant est une personne* (pp. 44-50). Paris: ESF.

- ANDREWS, John (1993). O stress nos professores de Educação Física dos nossos dias. Uma perspectiva internacional. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 13-25.

- ARAÚJO, H. Costa (1990). Procurando as lutas escondidas através das histórias de vida. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 6, 33-40.

- ARAÚJO, H. Costa (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933).* Thesis submitted for Degree of PhD. London: The Open University.

- ARAÚJO, H. Costa (1995). As professoras primárias e as suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. *Educação Sociedade e Cultura*, nº3, 7-36.

- ARAÚJO, Helena & MAGALHÃES, M. José (1999). *Les recits de vie. Les perspectives biografiques, les femmes et la citoyennete.* Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

- ARAÚJO, Jorge Miguez (1997). Educação Física, Desportos e desenvolvimento regional. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 79, Set./Out., 35-39.

- ARENDS, Richard (1995). *Aprender a ensinar.* Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- ARENDT, Hannah (2000). A crise na educação. In H. Arendt; E. Weil; B. Russel; Ortega y Gasset, *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio D´Água Editores.

- ARNOLD, Peter J. (1994). Kinesiology and professional preparation of the movement teacher. *International Journal of Physical Education*, Vol.31, nº4, 8-14.

- ATKINSON, Robert (1998). The life story interview. *Qualitative Research Methods*, Vol. 44. Thousand Oaks: Sage.

- AZEVEDO, Joaquim (1994a). *Avenidas de liberdade.* Lisboa: Ed. Asa.

- AZEVEDO, Joaquim (1994b). Educação e desenvolvimento: uma viagem à procura de novos horizontes. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, nº6, Julho, 135-158.

- BACH, Richard (1983). *Fernão Capelo Gaivota.* Nem Martins: Publicações Europa-América, Lda.

- BAIN, Linda (1996). History of Sport Pedagogy in North America. In Paul Schempp (ed.), *Scientif Development of Sport Pedagogy* (pp. 15-40). New York: Waxmann.

- BAL, Stephen & GOODSON, Ivor (eds.) (1989). *Teachers'lives and careers* (2nd. ed.). London: The Palmer Press.

- BAPTISTA-BASTOS, Armando (1999). O instante da máquina do destino. *Jornal de Noticias – Revista Notícias do Milénio*, 8 de Setembro.

- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BARREIRA, Cecília (1994). Os estilos de vida e convívio quotidiano. In António Reis (coord.), *Portugal 20 anos de Democracia* (pp. 492-495). Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- BARRETO, António & PRETO, Clara (1996). Indicadores da evolução social – educação. In António Barreto (org.) (1996), *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Ed. Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa.

- BARRETO, António (2000). Crises da justiça. In A.Barreto (org.), *Justiça em crise? Crises da justiça*. Lisboa: Publicações Dom Qixote.

- BARRETO, António (org.) (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Ed. Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa.

- BARRON, F. (1992). Creative writers. In R.Albert, *Genius and Eminence* (2nd edition) (pp. 315-324). Oxford: Pergamon Press.

- BASTOS, M. & COLLA, A.(1994). Retratando mestres: a idealização do professor na representação da docência. *O Professor*, nº3 9, 3ªserie, 3-12.

- BECKER, Howard (1986). Biographie et mosaique scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Socials,* nº62/63, Juin., 105-110.

- BELARD, Francisco & VIEGAS, J. Gabriel (2000). Michel Winock: já não se sente a falta do mestre. *Expresso-Cartaz,* nº1464, 18 de Novembro.

- BENTO, J. (1986). Acerca do papel do professor de Educação Física. *Horizonte*, Vol.III, nº 13, Maio-Junho, 3-6.

- BENTO, Jorge (1989). Programas para o desenvolvimento do desporto em Portugal. *Horizonte*, Vol.VI, nº 34, Nov./Dez., I-XIII.

- BENTO, Jorge (1990). À procura de referências para uma ética do desporto. In J.Bento & A. Marques (ed.), *Desporto, Ética e Sociedade – Actas de Congresso* (pp. 23-39). Porto: FCDEF-UP.

- BENTO, Jorge (1991a). O acto pedagógico e a formação do professor. *Revista Educação,* nº 3, 45-52.

- BENTO, Jorge (1991b). Equívocos da escola «programática». In *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural* (pp. 147-153), promovido pela AEPEC e realizado na Universidade de Évora, nos dias 10,11 e 12 de Setembro de 1990. Edição AEPEC.

- BENTO, Jorge (1992). Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In Vários, *Desporto no século XXI. Os novos desafios* (pp. 113-146). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

- BENTO, Jorge (1993). Profissionalidade, ciência da profissão e competência profissional na formação do pedagogo do desporto e Educação Física. *Espaço,* Vol.1, nº5, 5-16.

- BENTO, Jorge (1994). Sobre o estado da ciência do desporto. *Horizonte*, Vol.XI, nº 64, Nov./Dez., 147-150.

- BENTO, Jorge (1995) *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras Editores, S.A.

- BENTO, Jorge (1997a). Uma pedrada no charco. *A Bola*, 11 de Outubro.

- BENTO, Jorge (1997b). Poderá o desporto na escola prevenir a violência? In A. Pereira; F.Mendes & J.Pimentel (eds.), Actas do Simpósio *O jovem e a prática desportiva* (pp. 86-96). Viseu: I.P.V.

- BENTO, Jorge (1998a). *Desporto e humanismo. O campo do cossível.* Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

- BENTO, Jorge (1998b). Perguntas pela política desportiva, *A Bola*, 10 de Janeiro.

- BENTO, Jorge (1998c). Desporto no século XXI, *A Bola*, 30 de Maio.

- BENTO, Jorge (1998d). Compromisso com a consciência. *A Bola*, 14 de Novembro.

- BENTO, Jorge (1998e). Do treinador e do cheiro do balneário. *A Bola*, 31 de Outubro.

- BENTO, Jorge (1999a). Porque se pratica tanto desporto. *A Bola*, 12 de Junho.

- BENTO, Jorge (1999b). Para uma política da qualidade de vida dos idosos. *A Bola*, 2 de Outubro.

- BENTO, Jorge (1999c). Contexto e perspectivas. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

- BENTO, Jorge (1999d). Da legitimação da Educação Física e do Desporto na escola. *Diário do Sul*, 6 de Janeiro.

- BENTO, Jorge (2000a). Desporto impróprio para burocratas. *A Bola*, 25 de Novembro.

- BENTO, Jorge (2000b). De derrota em derrota. *A Bola*, 29 de Janeiro.

- BERG, Peter van den (1998). Competencies for work domains in business computer science. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(4), 517-531.

- BERLINER, D. (1992). Exemplary performances: studies of expertise in teaching. In *Collected speeches, National Art Education Association Convention*. Reston: National Art Education Association.

- BERLINER, D. (1995). Teacher expertise. In L.Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 46-52) (2nd ed.). U.K.: Pergamon

- BERTAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie.* Paris: Éditions Nathan.

- BESSA, Daniel (1997). De uma economia em crescimento a uma economia em crise. Refundar o papel e o lugar da educação escolar. In D.Bessa; J.C.Espada; E.Lemos Pires; R.Stavenhagen, *Nos 10 anos da Lei de Bases. Memórias e projectos* (pp. 9-28). Porto: Edições Asa.

- BIDARRA, Maria da Graça (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, nº3, 133-163.

- BLAKE, R. & MOUTON, J. (1985). *The managerial grid III.* Houston: Gulf Publishing Company.

- BOAL, M. Eduarda (coord.) (1998). *Sistema educativo português: caracterização e propostas para o futuro*. Ministério da Educação – Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.

- BOAL, M. Eduarda (Supervisão) (1997). *Desenvolvimento da educação. Relatório nacional de Portugal*. Ministério da Educação – Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.

- BOGDAN, R. & BIRKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BONDON, R. et al. (dir.) (1990). *Dicionário de sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- BONDON, Raymond e BOURRICAUD, Francois (1993*). Dicionário critico de sociologia.* São Paulo: Ática.

- BOTHWELL, Lin (1991). *A arte de liderança*. Lisboa: Editorial Presença.

-- BOURDIEU, Pierre (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Socials,* nº62/63, Juin, 69-72.

- BOURDONCLE, Raymond (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises e américaines. *Revue Française de Pedagogie*, nº94.

- BRAGA DA CRUZ, M. et al.(1988) A situação do Professor em Portugal. *Análise Social*, 3ªsérie, Vol.XXIV, nº103/104, 1187-1293.

- BREUSE, Edouard (1984). Formation des enseignants centree sur la personne. In Ada Abraham, (ed.), *L'enseignant est une personne* (pp. 144-153). Paris: ESF.

- BRITO, António Paula (1972). Estudo do campo de acção do professor de Educação Física. *Separata do Boletim INEF,* nº 3/4 (2ªsérie), Julho/Dezembro.

- BRITO, António Paula (s/d). *Ensaios no tempo*. Lisboa: Compendium.

- BRUSTAD, Robert (1997). A critical-postmodern perspective on knowledge development in human hovement. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 87-98). Albany: State University of New York Press.

- CABRAL, José C.T. (1973). Síntese da evolução das principais correntes da Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1900 e 1940. *Separata do Boletim INEF,* nº1 (2ªsérie), vol.2.

- CANFIELD, Marta (1998). Necessidades educativas do futuro da Educação Física. In Miguel Gayo, Rafael Acero & Joé Alonso, *Deporte e Humanismo en Clave de Futuro – Actas VI Congresso de Educación Física e Ciências do Deporte dos Países de Língua Portuguesa* (pp. 133-141). A Coruña: INEF Galícia.

- CARAPINHEIRO, Graça & AMÂNCIO, Lígia (1995). A ciência como profissão. In J.Jesuíno (coord.), *A comunidade científica portuguesa nos finais do século XX: comportamentos, atitudes e expectativas* (pp. 47-71). Oeiras: Celta Editora.

- CARAPINHEIRO, Graça & RODRIGUES, Maria de Lurdes (1998). Profissões: protagonismos e estratégias. In José Viegas e António Costa (org.), *Portugal, que modernidade* (pp. 147-164)? Oeiras: Celta Editora.

- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

- CARNEIRO, Roberto (1992). As portas do terceiro milénio. In Vários, *O Desporto no Século XXI. Os Novos Desafios* (pp. 11-23). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

- CARNEIRO, Roberto (1994). Educação: conservação ou mudança? *Revista Colóquio Educação e Sociedade,* nº7, Dezembro, 117-138.

- CARNEIRO, Roberto (1996). A evolução da economia e do emprego. Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. In J.Garrido; R.Carneiro; S.Fowell, F.Chung & G. de Landsheere, *A Educação do Futuro. O Futuro da Educação* (pp. 37-51). Porto: Edições Asa.

- CARNEIRO, Roberto (1999). A escola na sociedade de informação. *JL/Educação*, Ano XIX, nº747, 19 de Maio.

- CARREIRA, H. Medina (1996). As políticas sociais em Portugal. In António Barreto (org.), *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Ed. Instituto de Ciências Socais da Universidade de Lisboa.

- CARREIRO DA COSTA, F. et al. (1989). A formação de professores de Educação Física (Conclusão). *Horizonte*, Vol.V, nº 30, Março/Abri, 199-201.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. *Boletim SPEF*, nº1, Primavera, 21-34.

- CARREIRO DA COSTA, F. (1994). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade*, nº6, Julho, 101-134.

- CARREIRO DA COSTA, Francisco (1996). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, nº14, Outono, 7-32.

- CARTER, K. & DOYLE, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In John Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd. edition.) (pp. 120-139). New York: Simon & Schuster Macmilan.

- CARVALHO, Adalberto D. (1997a). Para uma crítica dos tabus das Ciências da Educação. In A. Estrela, J. Ferreira. (eds.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp. 3-6). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- CARVALHO, António (1997b). Professores em baixa: desmotivação ou profissionalismo? *O Professor*, nº 57, III Série, Out./Nov., 3-7.

- CARVALHO, Jorge (1998). Desporto para deficientes. *Desporto*, nº4, Março.

- CARVALHO, Rómulo (1985). História do ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CAVACO, Maria H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº29, Fevereiro, 121-139.

- CAVACO, Maria H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema Lda.

- C.E.F.D. (1998). *Instalações desportivas artificiais. Portugal Continental - 97.* Lisboa: Ed.Secretaria de Estado do Desporto-Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- C.E.F.D. (1999). Caracterização do árbitro e do juiz. *Desporto,* nº1 a 3, Jan./Fev./Mar.

- CHELLADURAI, P. (1985). *Sport management – macroperspectives*. Canadá: Sports Dynamics.

- CHENÉ, Adèle (1988). A narrativa de formação a formação de formadores. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Lisboa: Ministério da Saúde.

- COHEN, L. & MANION, L. (1994). *Research methods in education* (fourth edition). London: Routledge.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1992a). *Desporto Português, as soluções adiadas*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1992b). Barcelona 92. Portugal não mudou. *Horizonte,* Vol.IX,nº 51, Set./Out., 83-85.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1994). *Desporto e municípios*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1995a). A Educação Física, o Desporto e o desenvolvimento regional. *Horizonte*, Vol. XI, nº 65, Jan./Fev., 163-168.

- CONSTANTINO, J. Manuel (1995b). A profissão. *Horizonte*, Vol. XII, nº70, Nov./Dez., 123-131.

- CONTRERAS, Mónica (1999). Professores já recorrem ao rendimento mínimo. *Expresso*, 25 de Setembro.

- CORREIA, José Alberto (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº2, 7-30.

- CORREIA, Valdemiro (1996). *Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em Educação Física – O stress profissional*. Tese de Mestrado não publicada, F.M.H.-U.T.L.

- COSTA, Ana M.C. (1990). Perspectivas profissionais dos professores de Educação Física. *Horizonte*, Vol. VI, nº36, Março/Abril, 203-209.

- COSTA, Victor (2000). Portugal tem um atraso de 50 anos em relação à Europa. *Expresso*, 10 Junho.

- COUCEIRO, Maria L.P. (1984). A prática das histórias de vida em formação. Um processo de investigação e de formação. In SPCE (ed.), *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação* (pp. 355-361). Lisboa.

- COUCEIRO, Maria L.P. (1996). Especificidades das abordagens biográficas em Ciências da Educação. In A. Estrela & J. Ferreira (eds.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp.263-270). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- CRESPO, Jorge (1976). A formação dos professores de Educação Física. Alguns dados históricos. *Ludens*, Vol.1,nº 1, Outubro, 29-36.

- CRESPO, Jorge (1977). História da Educação Física em Portugal. Os antecedentes da criação do INEF *Ludens*, Vol.2,nº1, Outubro, 45-52.

- CRESPO, Jorge (1978). As instituições de Educação Física e Desportos e a ideologia em Portugal, no período de 1926 a 1942. *Ludens*, Vol.2,nº3, Abril, 51-53.

- CRESPO, Jorge (1981). Comemorações da formatura dos primeiros licenciados pelo ISEF – Sessão Solene. *Ludens*, Vol.5, nº 2, Jan./Mar., VI-X.

- CRESPO, Jorge (1987). *As actividades corporais. Síntese histórica*. Lisboa: MEC-DGD.

- CRESPO, Jorge (1991). A Educação Física em Portugal. A génese da formação dos professores. *Boletim SPEF*, Nº1, Primavera, 11-19.

- CRESPO, Jorge (1992). A Educação Física. A reestruturação de uma identidade. *Horizonte*, Vol.VIII, nº 48, Março/Abril, 217-222.

- CRESPO, Vítor (1999). Sem demagogias. *JL/Educação*, Ano XIX, nº747, 19 de Maio.

- CROZIER, Michel (1995). *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer.* Paris: InterEditions.

- CRUM, Bart (1993). Crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 133-148.

- CRUM, Bart (1996). In search of paradigmatic identities: general comparison and commentary. In Paul Schempp (ed.), *Scientif Development of Sport Pedagogy* (pp. 239-258). New York: Waxmann.

- CUNHA, Pedro d'Orey da (1993). Para uma nova deontologia da profissão docente (Manuscrito). Comunicação apresentada no encontro sobre a Reforma Educativa, Viseu.

- CUNHA, Pedro d'Orey da (1997). Excelência e qualidade em educação. In Pedro d'Orey da Cunha (coord.), *Educação em Debate* (pp. 83-111) (1ª Edição). Lisboa: Universidade Católica Editora.

- DALAI-LAMA (2000). *Ética para um mundo melhor*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- DAMÁSIO, António (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- de GROOT, A. (1965). *Thought and choice in chess*. Netherlands: Mouton.

- DELORS, Jacques et al. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

- DIAS, Isilda (1998). Avaliar o presente... Ganhar o Futuro. In Simpósio *Avaliar o presente... Ganhar o Futuro. O desporto na Cidade do Porto* (pp. 31-53). Porto: Câmara Municipal do Porto.

- DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR (2000). *Candidatura ao Ensino Superior Público – 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DODDS, Patt (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching Physical Education. *Quest*, Vol. 46, nº2, 153-163.

- DOMINICÉ, Pierre (1988). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 99-106). Lisboa: Ministério da Saúde.

- DOMINICÉ, Pierre (1996). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Édition L'Harmattan.

- DUFOUR, Walter (1992). 50 Ans d'Education Physique en Europe. *Boletim SPEF*, nº 4, Primavera, 79-97.

- DURÃO, Diamantino (2000). Não há política de investigação. *Expresso*, 10 de Junho.

- ELLIS, Michael (1987) The business of physical education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 69-84). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- ERICSSON, K.Anders & SMITH, J. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. In K. Ericsson & J. Smith (org.), *Toward a general theory of expertise: prospects and limits* (pp. 1-38). New York: Cambridge University Press.

- ERICSSON, K.Anders (ed.) (1996a). *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- ERICSSON, K.Anders (1996b). The acquisition of expert performance*: An introduction to same of the Issues.* In K.Anders Ericsson (ed.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp.1-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- ESTEVES, José (1964). A alienação do corpo e algumas implicações pedagógicas. *O Tempo e o Modo*, nº18, Julho-Agosto.

- ESTEVES, José (1968). Sugestões para o fomento do Desporto nacional. *O Século Desportivo*, Suplemento do nº 30794, 8 de Janeiro.

- ESTEVES, José (1975). *O Desporto e as estruturas sociais*. Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- ESTRELA, Albano (1972). Elementos e reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910. *Separata do Boletim INEF,* nº1 (2ªsérie), Janeiro/Junho.

- ESTRELA, Maria Teresa (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XX.

- ESTRELA, Maria Teresa (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, nº 4, Dezembro, 185-210.

- ETHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en education*. Quebéc: Press de L'Université du Québec.

- EXPRESSO, (1998). *Colecção 25 anos inesqueciveis. Fascículo: os acontecimentos do mundo social.* 18 de Julho.

- *EXPRESSO*, 11 de Setembro de 1999.

- *EXPRESSO*, 16 de Outubro de 1999.

- *EXPRESSO*, 18 de Setembro de 1999.

- *EXPRESSO*, 25 de Setembro de 1999.

- *EXPRESSO*, 8 de Janeiro de 2000.

- *EXPRESSO*, 9 de Outubro de 1999.

- FARIA JÚNIOR, Alfredo (1993). Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In W. Wey Moreira (org.), *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI* (2ªedição). São Paulo: Papirus Editora.

- FCDEF/UP (1999). Gestão flexível dos currículos. Posição da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. *Diário do Sul*, 6 de Janeiro.

- FEINGOLD, Ronald (1994). Making connections: an agenda for the future. *Quest,* nº3, August, 356-367.

- FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan-Miguel (1997). Introduction: the human movement profession – from modernism to postmodernism. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 3-10). Albany: State University of New York Press.

- FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie. Le méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Livraire des Méridiens.

- FERRAROTTI, Franco. (1986). *Sociologia*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

- FERRAROTTI, Franco. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.

- FERREIRA, A. G. (1952). Alguns aspectos do ensino liceal na Suíça. *Revista Labor*, Ano XVII, nº124, Outubro.

- FERREIRA, J. Medeiros (1993). Portugal em transe (1974-1985). In José Matoso (dir.), *História de Portugal (VIII vol.)*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- FERREIRA, Miguel (1999). Mecenato desportivo, uma realidade. *Desporto*, nº1 a 3, Jan./Fev./Mar.

- FINGER, Mathias & NÓVOA, António (1988). Introdução. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 9-16). Lisboa: Ministério da Saúde.

- FINGER, Mathias (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 79-86). Lisboa: Ministério da Saúde.

- FINGER, Mathias (1989). L'approche biografique face aux sciences: le probléme du sujet dans la recherche sociale. *Revue Européene de Sciences Socials*, XVII (83), 217-224.

- FONTAINE, Pascal (1998). *A construção europeia de 1945 aos nossos dias*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

- FOWELL, Sue (1996). A crise na educação e o papel das tecnologias da informação. In J.Garrido, R.Carneiro, S.Fowell, F.Chung & G. de Landsheere, *A Educação do Futuro. O Futuro da Educação* (pp. 63-69). Porto: Edições Asa.

- GAGO, José Mariano (1994). A investigação científica. In António Reis (coord.), *Portugal 20 anos de Democracia* (pp. 436-442). Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- GARCIA, Rui & BOTELHO GOMES, Paula (2000). Análise crítica da produção científica realizada no curso de mestrado em Ciência do Desporto da FCDEF-UP. Conferência apresentada no *5º Congresso Nacional de Educação Física*, em Lisboa, nos dias 30,31 de Março e 1 de Abril.

- GARCIA, Rui (1997). *Programa e relatório da disciplina de Antropologia do Desporto* (Relatório para obtenção do título de Agregado). FCDEF-UP.

- GARCIA, Rui (1998). *Da desportivização à somatização da sociedade. Análise centrada na relação do corpo com o jogo* (Lição de Síntese apresentada com vista à obtenção do título de Agregado). Porto: FCDEF-UP.

- GARCIA, Rui (1999a). Do jogo com esforço ao jogo sem esforço: análise através do corpo. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 89, Maio/Junho, 6-13.

- GARCIA, Rui (1999b). Educação Física: um problema cultural-2. *Diário do Sul*, 5 de Maio.

- GARCIA. Rui (1999c). Da desportivação à somatização da sociedade. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 115-163). Lisboa: Livros Horizonte.

- GARCIA, Rui (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto,* Vol. 1, nº1, 33-43.

- GARCIA, Rui e QUEIRÓS, Paula (1999). Educação Física: pelo direito ao prazer de jogar. *Diário do Sul*, 3 de Fevereiro.

- GAYA, Adroaldo (1994). Das ciências do desporto à ciência do desporto: notas introdutórias para uma epistemologia da ciência do desporto. *Horizonte*, Vol.XI, nº 63, Set./Out., 110-114.

- GAULEJAC, Vincent de (2000). Histoires de vie: héritage familial et trajectoire sociale. *Sciences Humaines*, nº102, Février, 34-37.

- GERVILLA, Enrique (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes.* Madrid: Dykinson.

- GIDDENS, Anthony (1994). *A modernidade e a identidade pessoal.* Oeiras: Celta Editora.

- GIDDENS, Anthony (1995). *As consequências da modernidade* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.

- GIDDENS, Anthony (2000). *Sociologia* (2ªedição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GIL, António (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* (2ªEdição). São Paulo: Editora Atlas S.A.

- GIRALDES, Maria do Rosário (1998). Estilos de vida em Portugal, segundo o inquérito nacional de saúde 1995/96, a nível regional. *Análise Social,* Vol. XXXII (146-147), 611-615.

- GIRARD, Alain (1970). *O êxito social.* São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

- GLINOW, Mary (1988). *The new professionals.* Boston: Harver & Row.

- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligência emocional.* Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais Lda.

- GOLEMAN, Daniel (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais Lda.

- GOMES, Rui (1991). Poder e saber sobre o corpo – a Educação Física no Estado Novo (1936-1945). *Boletim SPEF*, Nº 2-3, Verão-Outono, 109-136.

- GOMES, Rui (1992). Especialistas (e) profissionais? Ou a impossibilidade do dom da ubiquidade. *Boletim SPEF*, nº 5/6, Verão/Outono, 147-164.

- GOMES, Rui (1993). A crise do professorado e a criação de novos pólos de identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, nº 2, 263-274.

- GONÇALVES, Carlos (1992a). A Educação Física e o Desporto em Portugal. *Horizonte*, Vol.VIII, nº 48, Março/Abril, I-VIII.

- GONÇALVES, A. Custódio (1992b). *Questões de Antropologia Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

- GONÇALVES, Carlos (1994a). Reflexões globais sobre a formação contínua dos professores de Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 9, Inverno, 55-70.

- GONÇALVES, Carlos (1994b). Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 10/11, Verão/Outono, 111-134.

- GONÇALVES, José A.M. (1990). *A carreira dos professores do ensino básico. Contributo para a sua caracterização*. Tese de Mestrado não publicada, FPCE-UL.

- GONÇALVES, José A.M. (1997a) A abordagem biográfica: questões de método. In A. Estrela, J. Ferreira. (eds.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp.91-114). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- GONÇALVES, José A.M. (1997b) Estudos sobre os percursos profissionais docentes: algumas questões metodológicas. In A. Estrela, J. Ferreira (eds.), *Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp.270-283). Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- GONZALEZ, Javier et al. (1988). La importancia del estudio de la demanda social en la planificacion deportiva: su relacion com la formacion del licenciado en Educacion Fisica. In Duran, F.; Hernandez, J. e Ruiz (Org.), *Humanismo y Nuevas Tecnologias en la Educacion Física y el Deporte* (pp.581-586). Madrid: INEF/AISEP.

- GOODSON, Ivor (1992). Studying teachers' lives: an emergent field of inquiry. In Ivor Goodson (ed.), *Studying Teacher's Lives* (pp. 1-17). London: Routledge.

- GRAÇA, Amândio (1999). Conhecimento do professor de Educação Física. In J. Bento; R. Garcia & A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 165-263). Lisboa: Livros Horizonte.

- GRAÇA, Amândio (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Vol.1, nº 1, Janeiro, 104-113.

- GRAÇA, Pedro & VAZ DE ALMEIDA, M.D. (1998). Atitudes e comportamentos de adultos europeus face à actividade física. *Horizonte*, Vol. XV, nº85, Set./Out., 9-16.

- GRILO, E. Marçal (1994). O sistema educativo. In António Reis (coord.), *Portugal 20 anos de Democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- GRILO, E. Marçal (1999 a). Certezas e preocupações sobre o ensino superior. In E. Marçal Grilo, *Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada*. Ed. Ministério da Educação.

- GRILO, E. Marçal (1999 b). A imagem da educação e as boas práticas. In E. Marçal Grilo, *Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada*. Ed. Ministério da Educação.

- GRILO, E. Marçal (1999c). Educação: a paixão segundo Marçal Grilo. In E. Marçal Grilo, *Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada*. Ed. Ministério da Educação.

- GRYFFEY, David & HOUSNER, Lynn (1996). The study of teacher cognition in sport pedagogy. In Paul Schempp (ed.), *Scientific Development of Sport Pedagogy* (pp. 103-122). New York: Waxmann.

- GUIA DO ESTUDANTE (1999a). *Expresso*, 19 de Maio.

- GUIA DO ESTUDANTE (1999b). *Expresso,* 17 de Julho.

- GUIA DO ESTUDANTE (2000). *Expresso*, 1de Julho.

- HAAG, Herbert (1994). *Theoretical foundation of sport science as a scientific discipline: contribution to a philosophy (meta-theory) of sport science*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

- HAAG, Herbert (1996). Sport Pedagogy Theory and Research in the Federal Republic of Germany. In Paul Schempp (ed.), *Scientif Development of Sport Pedagogy* (pp. 143-154). New York: Waxmann.

- HARDMAN, Ken (2000). An international survey of Physical Education in schools. Conferência apresentada no *5º Congresso Nacional de Educação Física*, Lisboa, 30, 31 de Março e 1 de Abril.

- HELLISON, Donald (1987). Dreaming the possible dream: the rise and triumph of Physical Education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 137-151). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- HIGUERAS, Júlia (1999). Camila José Cela. *Expresso-Revista,* 23 de Outubro.

- HOLYOACK, Keith (1991). Symbolic connectionism: toward third-generation theories of expertise. In K. Ericsson & J. Smith (org.), *Toward a general theory of expertise: prospects and limits* (pp. 301-335). New York: Cambridge University Press.

- HOMEM, F. Teixeira (1998a). Contributo para o estudo do dirigente desportivo associativo. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 84, Julho/Agosto, 28-37.

- HOMEM, F. Teixeira (1998b). O sócio desportivo, da caracterização à participação na vida do clube. *Horizonte*, Vol. XIX, nº 83, Maio/Junho, 29-39.

- *HORIZONTE* (2000). Canto esquerdo. Vol. XVI, nº92, Março/Abril, 2.

- HOUSNER, Lynn & FRENCH, Karen (1994). Future directions for research on expertise in learning, performance, and instruction in sport and physical activity. *Quest*, Vol. 46, nº2, May, 241-246.

- HOWE, Michael (1996). The childhoods and early lives of geniuses: combining psychological and biographical evidence. In K.Anders Ericsson (ed.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 255-270). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux & Niestlé.

- HUTCHINSON, G. & BUSCHNER, C. (1996). Delayed-entry undergraduates in Physical Education teacher education: Examining life experiences and career choice. *Journal of Teaching in Physical Education*, v.15, nº2, 205-223.

- I.E.F.P. (1994). *Classificação nacional das profissões*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

- JANUÁRIO, Carlos (1995). Um conceito para a Educação Física. *Horizonte*, Vol. XI, nº 66, Março/Abril, 203-207.

- JANUÁRIO, C. & MATOS, Z. (1996). A identidade profissional em Educação Física e Desporto. *Horizonte*, Vol. XII, nº 71, Jan./Fev., 163-167.

- JANUÁRIO, C. & HASSE, M. (1999). Análise curricular do Regulamento Oficial de Educação Física de 1920. *Comunicação apresentada no 1ºCongresso Internacional de Ciências do Desporto*, realizado na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, entre 7 e 9 de Outubro.

- JESUÍNO, Jorge Correia (1998). A cultura e liderança: o projecto Globe. In Vários, *A Psicologia na Viragem do Século – Actas do IV Encontro Nacional de Psicólogos* (pp. 39-47). SNP e Climepsi Editores.

- JESUÍNO, Jorge; PEREIRA, Orlindo & RETO, Luís (1993). Características dos gestores de topo: uma abordagem qualitativa. *Análise Psicológica,* 2 (XI), 179-199.

- JOSSO, C. (1988). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In A.Nóvoa & M. Finger (org.), *O Método (auto)biográfico e a formação* (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da Saúde.

- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: Ed. L´Age d´Homme.

- JOSSO, C. (1992). L´histoire de vie et l´approche biographique au service d´une nouvelle citoyenneté. *Revue de L´ASOSP*, nº 3/4, Zurich, 11-14.

- KELCHTERMANS, Geer (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, nº18, Março, 5-20.

- KIRK, David (1997). Schooling bodies in new times: the reform of school Physical Education in high modernity. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 39-63). Albany: State University of New York Press.

- LANDSHEERE, Gilbert de (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas

educativos. In J.Garrido; R.Carneiro; S.Fowell, F.Chung & G. de Landsheere, *A Educação do Futuro. O Futuro da Educação* (pp. 85-96). Porto: Edições Asa.

- LASZLO, Ervin (1994). *Evolução. A grande síntese*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LAWSON, Hal (1984). *Invitation to Physical Education*. Champaign: Human Kinetics Books.

- LE GRAND, J.L. (1988). Hoitoire de vie de groupe. A la recherche d'une ludicité méthodologique. *Societés*. N°18, Mai, 3-4.

- LEGRAND, M. (1992). L'Approche Biographique: Théorie, Méthode, Pratiques. *Análise Psicológica*, 4 (X), 499-514.

- LEGRAND, M. (2000). Raconter son histoire. *Sciences Humaines*, n° 102, Février, 22-29.

- LEIRIA, Isabel (2000). Pós-graduações em expansão. *Público,* 13 de Setembro.

- LEITÃO. José Carlos (1999). *A relação treinador-atleta. Percepção dos comportamentos de liderança e de coesão em equipas de futebol*. Dissertação de Doutoramento não publicada, F.C.D.E.F.-U.C.

- LERAY, Christian (1995). Recherche sur les histoires de vie en formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, Juillet-Août-Septembre, 77-84.

- LERAY, Christian (1996). Histoire de vie en formation et changement organisationnel. In A. Estrela, R.Canário & J.Ferreira (eds.), *Formation, Savoirs Profissionels et Situation de Travail. Vie Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE* (pp. 593-598) . Lisboa: AFIRSE Portuguesa.

- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LEWIS, James (1986). *Achieving excellence in our schools ... by taking lessons from America's best run-companies*. New York: J.L. Wilkerson Publishing Company.

- LIMA, Teotónio (1987). Editorial: os significados da Educação Física. *Horizonte*, Vol.III, n° 18, Março/Abril, 182.

- LIMA, Teotónio (1989). *Educação Física e Desporto – temas e reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- LIMA, Teotónio (1995). O que é hoje a Educação Física? *Horizonte*, Vol.XII, nº69, Set./Out., 82.

- LIMA, Teotónio (1998). Editorial. *Horizonte,* Vol. XV, nº86, Nov./Dez., 2.

- LIPOVESTSKY, Gilles (1994). *O crepúsculo do dever.* Lisboa: Pub. Dom Quixote.

- LOBO ANTUNES, João (1996). *Um modo de ser.* Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

- LOBO ANTUNES, João (1998). Sou um produto dos Estados Unidos. *Expresso–Revista*, 17 de Janeiro.

- LOBO ANTUNES, João (2000). *Numa cidade feliz* (3ªedição). Lisboa: Gradiva.

- LOUREIRO, Manuel (1997*). A docência como profissão. Cultura dos professores e a (in)diferenciação profissional.* Tese de Mestrado não publicada, U.T.L.-F.M.H.

- *Ludens (1977).* Leal D´Oliveira. Biografia de uma obra. Vol.1, nº3, Abril, 41-42.

- LYNCE, Vasco (1998). Os novos desafios. *Desporto*, nº3, Fevereiro.

- LYOTARD, Jean-François (1989). *A condição pós-moderna.* Lisboa: Gradiva.

- MACEDO, J. Borges (1994). A experiência histórica portuguesa contemporânea. In *História Universal* (pp. 562-581) (2ºvol.). Lisboa: Selecções do Reader´s Digest.

- MARAGARIDO, Maria José (2000). Abandono escolar alarmante. *Diário de Notícias,* 6 de Junho.

- MARCOTTE, G. e LAROUCHE, R. (1994). Ser treinador: uma profissão que começa a surgir. *Horizonte*, Vol. X, nº59, Jan./Fev., 163-169.

- MARIVOET, Salomé & MALVEIRO, Olavo (1999). As relações entre o estado e o movimento associativo em Portugal (1984-1999). *Horizonte*, Vol. XV, nº 89, Maio/Junho, 25-32.

- MARIVOET, Salomé (1997). Investimentos sociais em carreiras desportivas. *Horizonte*, Vol. XIII, nº 76, Março/Abril, 26-31.

- MARIVOET, Salomé (1998a). *Aspectos sociológicos do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- MARIVOET, Salomé (1998b). Tempos e espaços de realização humana no contexto das novas necessidades sociais. *Horizonte*, Vol. XIV, nº 81, Jan./Fev., 8-11.

- MARMELEIRA, José Manuel (2000). António Damásio. A verdade dos sentimentos. *Jornal de Letras*, 14 de Junho.

- MARQUES, A. H. Oliveira (1986). *História de Portugal* (vol.III). Lisboa: Editora Palas.

- MARQUES, A. H. Oliveira (1996). *Breve História de Portugal* (2ªed.). Lisboa: Editorial Presença.

- MARQUES, António (1990). Treino Desportivo: área de formação e investigação. *Horizonte*, Vol. VII, nº 39, Set./Out., 97-106.

- MARREIROS, João (1992). O atletismo em Barcelona... . *Horizonte*, Vol.IX, nº52, Nov./Dez., 126-128.

- MARS, Hans van der (1996). Behavioural traditions in Sport Pedagogy: In Paul Schempp (ed.), *Scientif Development of Sport Pedagogy* (pp. 41-62). New York: Waxmann.

- MARTINS, Maria João (1999). O que mudou no ensino nos últimos anos. Uma história de futuro. *JL/Educação*, Ano XIX, nº747, 19 de Maio.

- MARTINS, Maria João (2000). Júlio Pedrosa: primus inter pares. *JL/Educação*, Ano XX, nº789, 27 de Dezembro.

- MASSENGALE, John (1987). Considering the future of physical education. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 1-7). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- MATEUS, C. & EIRAS, M. (1999) Cursos sem saída. *Expresso*, 18 de Setembro.

- MATOS, Z. (1990). Professor de Educação Física. Aspectos éticos da sua profissão. In J.Bento & A.Marques (eds), *Desporto, Ética e Sociedade* (pp. 161-166). Porto: F.C.D.E.F.-U.P.

- MATOS, Zélia (1999). *Estudo da Pedagogia do Desporto em Portugal. Contributo para a sua compreensão.* Tese de Doutoramento não publicada, F.C.D.E.F.-U.C.

- McPHERSON, Sue (1995). Expertise in women's collegiate tennis: development of Knowledge and skill. *Journal of Sport & Exercise Psychology,* v. 17, 9.

- MEASOR, Lynda & SIKES, Patricia (1992). Visiting lives. Ethics and methodology in life history. In Ivor Goodson (ed), *Studding Teachers Lives* (pp. 209-233). London: Routledge.

- MEDINA, J. P. (1993). Reflexões sobre a fragmentação do saber esportivo. In Wagner Moreira (org.), *Educação Física & Esportes – Perspectivas para o século XXI* (pp.141-158). Campinas: Papirus.

- MELO DE CARVALHO, A. (1974). Desporto educativo escolar. *Cultura e Desporto,* nº20, Lisboa: D.G.D.

- MELO DE CARVALHO, A. (1975). Desporto novo num País novo. *Cultura e Desporto*, nº29, Lisboa: D.G.D.

- MELO DE CARVALHO, A. (1977). *Cultura física e desenvolvimento*. Lisboa: Compendium.

- MELO DE CARVALHO, A. (1984). Mal-entendidos em Educação Física (I). *Horizonte,*Vol.1, nº 1, Maio/Junho, 3-7.

- MELO DE CARVALHO, A. (1988). Ao leitor. In Francisco Sobral, *Introdução à Educação Física* (pp.10) (5ªedição). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- MELO DE CARVALHO, A. (1997). *O dirigente desportivo voluntário.* Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- MITCHELL, G. Duncan (1989). *Novo dicionário de sociologia.* Porto: Rés Editora Lda.

- MOLERO, Fernando (1995). El estudio del carisma y del liderazgo carismático en las ciencias socials: una aproximación desde la psicología social. *Revista de Psicologia Social,* (10), 1, 43-60.

- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar.* Lisboa: Editorial Presença.

- MONTEIRO, J. Eduardo (1996). O lugar da Educação Física: a situação (des)esperada. *Horizonte*, Vol. XIII, nº 73, Agosto/Setembro, 3-9.

- MONTREYNAUD, Florence (1985). *Dicionário de citações*. Portugal: Editorial Inquérito.

- MOREIRA, Carlos (1994). *Planeamento e estratégias de investigação social.* Lisboa: I.S.C.S.P.

- MORGAN, Ivor (1999). Managing excellence in Physical Education and dance. *The Bulletin of Physical Education*, Vol. 35, nº3, 191-202.

- MORIN, Françoise (1980). Pratiques anthropologiques et histoire de vie. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol.LXIX, 313-339.

- MOTA, Jorge (1997a). O valor da actividade física para uma educação de estilos de vida. In M. Patrício (org.), *Actas do II Congresso da AEPEC "A escola cultural e os valores"* (pp. 169-174). Porto: Porto Editora.

- MOTA, Jorge (1997b). *A actividade física no lazer.* Lisboa: Livros Horizonte Lda.

- MUCCHIELLI, Roger (1978). *O questionário na pesquisa social.* Brasil: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

- NASCIMENTO, Juarez V. (1998). *A formação inicial universitária em Educação Física e Desportos: Uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de Doutoramento não publicada, U.P.-F.C.D.E.F.

- NETO, Carlos (1995). Desportos Radicais ou radicalização do desporto? *Horizonte*, Vol. XII, nº69, Set./Out., 83-85.

- NOGUEIRA, Franco (1981). *História de Portugal 1933-74* (II Suplemento). Porto: Livraria Civilização.

- NORONHA FEIO, J. (1979). A geração incómoda ou prefácio a «Ensaios no Tempo». In António Paula Brito (s/d), *Ensaios no tempo*. Lisboa: Compendium.

- NORONHA FEIO, J. (1981). Educação Física e Desporto Escolar. In M.Silva & M. I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 261-283). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- NÓVOA, António (1987a). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIII-XX siècle)* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- NÓVOA, António (1987b). *Um tempo de ser professor*. Palestrada proferida no Museu João de Deus no dia 16 de Novembro (2ªedição). Lisboa.

- NÓVOA, António (1988a). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.

- NÓVOA, António (1988a). Histoires de vie et formation de formateurs. In *Actes du Colloque International de L'AIPELF: La Methodologie de la Recherche en Education* (pp. 285-297). Lisbonne.

- NÓVOA, António (1989a). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 435-456.

- NÓVOA, António (1989b). *Os professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: I.S.E.F./U.T.L.

- NÓVOA, António (1991a). Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento, Lda.

- NÓVOA, António (1991b). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In *Actas PROFMAT 91*, Vol.II, Outubro.

- NÓVOA, António (1992a). A Educação Nacional. In J.Serrão & A H. Oliveira Marques (Dir.), Nova História de Portugal (Vol XII: F. Rosas (coord.), *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (pp. 455-519)). Lisboa: Editorial Presença.

- NÓVOA, António (1992b). A pedagogia, os professores e as escolas: há tanta coisa que fazer nestes anos 90! In Vários, *A Educação em Portugal anos 80/90*. Porto: Edições Asa.

- NÓVOA, António (1992c). Os professores e as histórias de vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora Lda.

- NÓVOA, António (1993). Ser professor. Dilemas, contradições, desafios. *Correio Pedagógico*, Março.

- NÓVOA, António (1995). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34) (2ªed.). Porto: Porto Editora, Lda.

- NUNES, Eduardo (1985). *Contributo para o estudo da Evolução da formação de professores de Educação Física em Portugal.* Tese de Doutoramento não publicada, U.P.-I.S.E.F.

- O'SULLIVAN, Mary & DOUTIS, Panayiotis (1994). Research on expertise: guideposts for expertise and teacher education in Physical Education. *Quest*, Vol. 46, nº2, 176-185.

- OLIVEIRA MARTINS, Guilherme (1998). *Educação ou barbárie?* Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

- OLIVEIRA, C. Barbosa (1999). Serviços de saúde lideram as queixas. *O Consumidor*, nº86, Julho/Agosto.

- ONOFRE, Marcos (1995). Prioridades na formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº 12, Inverno/Primavera, 75-97.

- ONOFRE, Marcos & CARREIRO DA COSTA, F. (1994). O sentimento de intervenção pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*, nº9, Inverno, 15-26.

- ORTEGA Y GASSET (2000). Sobre o estudar e o estudante. In H. Arendt; E. Weil; B. Russel; Ortega y Gasset, *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- P.N.U.D. (1999). *Relatório do desenvolvimento humano 1999.* Lisboa: Trinova Editora.

- PATRÍCIO, Manuel (1991). Educação, valores e vocações. In *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural* (pp. 65-109), promovido pela AEPEC e realizado na Universidade de Évora, nos dias 10, 11 e 12 de Setembro de 1990. Edição AEPEC.

- PATRÍCIO, Manuel (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra.* Porto: Porto Editora Lda.

- PATRÍCIO, Manuel (1993). *Lições de axiologia educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

- PATRÍCIO, Manuel (1996). *A Escola Cultural – horizonte decisivo da reforma educativa* (3ªedição). Lisboa: Texto Editora, Lda.

- PATRÍCIO, Manuel (1999a). O problema da qualidade no sistema educativo português – IV. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 6 de Janeiro.

- PATRÍCIO, Manuel (1999b). O problema da qualidade no sistema educativo português – V. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 3 de Fevereiro.

- PATRÍCIO, Manuel (1999c). O problema da qualidade no sistema educativo português – VI. A formação de professores. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 3 de Março.

- PATRÍCIO, Manuel (1999d). O problema da qualidade no sistema educativo português – VII. A formação dos professores no ensino superior. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 7 de Abril.

- PATRÍCIO, Manuel (1999e). O problema da qualidade no sistema educativo português – VIII. A avaliação do rendimento educativo escolar. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 5 de Maio.

- PATRÍCIO, Manuel (1999f). O problema da qualidade no sistema educativo português – IX. A investigação científica dentro do sistema educativo. *Diário do Sul – Suplemento Educação, Cultura, Escola.* Évora, 4 de Junho.

- PEDRO, Fernanda (2000). Manuel Patrício. Uma vida dedicada à educação. *Expresso-Emprego*, nº1458, 7 de Outubro.

- PEDRO, Fernanda (2001a). Jorge Araújo, reitor da Universidade de Évora: Professores universitários devem ser avaliados. *Expresso-Emprego*, nº1471, 6 de Janeiro.

- PEDRO, Fernanda (2001b). Braga da Cruz: o governo não explicou corte do subsídio. *Expresso-Emprego*, nº1475, 3 de Fevereiro.

- PENEFF, J. (1988). Le mythe dans l´histoire de vie. *Societés*. nº18, Mai, 8-14.

- PEREIRA, Celestino Marques (s/data). *Tratado de Educação Física* (vol.1). Ed.Autor.

- PEREIRA, E. Borges (org.) (1992). *A Comunidade Europeia e o Desporto* (1992). Oeiras: Ed. Câmara Municipal de Oeiras.

- PESSOA, Fernando (1980). *Ultimatum e páginas da sociologia política.* Lisboa: Ed.Ática.

- PETERS, Tom & AUSTIN, Nancy (1985). *A passion of excellence. The leadership difference.* New York: Random House.

- PIERON, M. & CARREIRO DA COSTA, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activites physiques et sportives. *Revue de l'Education Physique*, Vol.35,4, 159-171.

- PIÉRON, Maurice (1996). *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica.* Cruz Quebrada: Edições F.M.H.

- PINA, Manuel (1995). Desporto Escolar na última década. *Horizonte*, Vol. XII, nº69, Set./Out., I-VIII.

- PINA, Manuel (1998). Estrutura e dinâmica do Desporto Escolar. Levantamento e análise da situação em Portugal de 1990 a 1995. Do modelo à prospectiva. Comunicação apresentada no *I Congresso do Desporto Escolar,* realizado em 26, 27 e 28 de Novembro.

- PINEAU, Gaston & MARIE-MICHÈLE, (1983). *Produzire sa vie, Autoformation et autobiographie.* Québec: Éditions Albert Saint-Martin.

- PINEAU, Gaston (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A.Nóvoa & M.Finger (org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 63-78). Lisboa: Ministério da Saúde.

- PINTO, R. Jorge (1999). Diplomas sem saída. *Expresso*, 11 de Setembro.

- PIRES, E. Lemos et al. (1989). *O ensino básico em Portugal.* Porto: Edições Asa.

- PIRES, Gustavo (1994). A organização do futuro: 10 megatendências. *Horizonte*, Vol.11, nº 61, Maio/Junho, 3-13.

- PLUMMER, Ken (1983). *Documents of Life.* London: Unwin Hyman Dtd.

- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, S. & RAYBAUT, P. (1995). *Histórias de vida. Teoria e prática.* Oeiras: Celta Editora.

- POPPER, Karl & LORENZ, Konrad (1990). *O futuro está aberto.* Lisboa: Editorial Fragamentos, Lda.

- POPPER, Karl (1987). *Sociedade aberta, universo aberto.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- POPPER, Karl (1989). *Em busca de um mundo melhor* (2ªedição). Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.

- PORTELA, António Gouvêa (1994). Sociedades. Elites. Gestores. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade*, nº 7, Dezembro, 91-116.

- PROENÇA, Jorge (1993). Formação inicial: complexidade, equívocos e paradoxos. *Horizonte*, Vol. X, nº 55, Maio/Junho, 3-6.

- PROENÇA, Jorge (1998). Formação e ensino. *Horizonte*, Vol. XIV, nº83, Maio/Junho, 3-6.

- *QCA – Quadro Comunitário de Apoio III. Portugal 2000-2006.* Ministério de Planeamento.

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.(1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

- RAMOS, Rui (1994). A Sexta Fundação (1890-1926) (6ºvol.). In José Matoso (dir.), *História de Portugal.* Lisboa: Círculo de Leitores.

- REBÊLO, Rudolfo (1999). Portugal a 28 anos de distância. *Jornal de Notícias – Revista Notícias do Milénio*, 8 de Setembro.

- REIS, António (1994a). Portugal no século XX: a difícil conquista da democracia. In *História Universal* (pp. 530-549) (2ºvol.). Selecções do Reader´s Digest

- REIS, António (coord.) (1994b). *Portugal 20 anos de Democracia.* Lisboa: Lisboa: Círculo de Leitores, Lda.

- RÉMOND, René (1994). *Introdução à história do nosso tempo. Do antigo regime aos nossos dias.* Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

- RENSON, R. (1990). From physical education to kinanthropology; a quest for academic and professional identity. *International Journal of Physical Education*, v. 27, nº 3, 10-24.

- RETO, Luís & LOPES, Albino (1991). *Liderança e carisma*. Lisboa: Editorial Minerva.

- RME [Relatório Mundial de Educação] (1998). *Os professores e ensino num mundo em mudança*. Porto: Edições Asa.

- ROCHA-TRINDADE, Maria B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

- RODRIGUES DA SILVA (2000). Boaventura Sousa Santos. Visionar o futuro, já. *Jornal de Letras*. Ano XX, Nº770, 15 de Abril.

- RODRIGUES, José (1997a). *Os treinadores de sucesso. Estudo da influência do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol*. Cruz Quebrada: Edições F.M.H.

- RODRIGUES, Maria de Lurdes (1997b). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta Editora.

- ROSADO, António (1999). Formação de treinadores desportivos. Um perfil de competências do treinador desportivo. Comunicação apresentada no *Encontro Nacional de Pedagogia do Desporto,* organizada pela Escola Superior de Desporto de Rio Maior, em 23 de Março de 1999.

- ROSÁRIO, Alberto T. (1996*). O desporto em Portugal. Reflexo e projecto de uma cultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

- ROSAS, Fernando (1994). O Estado Novo (1926-1974) (7ºVol.). In José Matoso (dir.), *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- RUSHTON, J., MURRAY, H. and PAUNONEN, S. (1992). Personality, research creativity, and teaching effectiveness. In Robert Albert (org.) (1992), *Genius and eminence* (second edition) (pp. 281-300). Oxford: Pergamon Press.

- RUSSEL, Bertrand (2000). As funções de um professor. In H. Arendt; E. Weil; B. Russel; Ortega y Gasset, *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 71-85). Lisboa: Relógio D´Água Editores.

- SACAVÉM, António Pedro & CASINHAS, Ana Isabel (1998). Ginásios à margem da qualidade. *Desporto*, nº4, Março.

- SAGE, George (1987). The future and the profession of physical education In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 9-23). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- SAMPAIO, Daniel (1996). *Voltei à escola* (2ªedição). Lisboa: Editorial Caminho.

- SAMPAIO, Daniel (1998). Educação Física: cada vez mais. *Notícias Magazine* (pp.7), 13 de Dezembro.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna.* Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Um discurso sobre as ciências* (7ªed.). Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, Boaventura Sousa (1996*). Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade* (5ªedição). Porto: Edições Afrontamento.

- SARAIVA, J. António (dir.) (1998). *Guia do Euro* (4 fascículos). Ed. Expresso/PBI.

- SARAIVA, José Hermano (1979). *História concisa de Portugal* (4ªed). Lisboa: Publicações Europa América.

- SARAMAGO, José (1998). O discurso de Saramago. *JL - Jornal de Letras, Artes e Ideias,* Ano XVIII, nº 736, 6 de Dezembro.

- SARMENTO, P.; ROSADO, A.; RODRIGUES, J.; VEIGA, A.; FERREIRA, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de observação sistemática da Educação Física e Desporto - Elementos de apoio.* Lisboa: F.M.H.

- SCHAPER, N. & SONNTAG, K. (1998). Analysis and training of diagnostic expertise in complex technical domains. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(4), 479-498.

- SCHON, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os profesores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- SEARA, Fernando (1999). Desafios do corpo e da vontade. In *Notícias do Milénio - Revista do Jornal de Notícias,* 8 de Julho de 1999.

- SEBASTIÃO DA GAMA (1986). *Diário* (7ª edição). Lisboa: Edições Ática.

- SECRETARIA DE ESTADO DOS DESPORTOS (1999). *Anuário do Desporto 1996/98.* Ed: S.E.D.- Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- SEHR, Marion (1998). *Teste a sua inteligência emocional.* Lisboa: Círculo de Leitores.

- SÉRGIO, António (1982). Paideía. *O Professor,* nº36, Janeiro, 44-49.

- SÉRGIO, Manuel (1987). *Para uma epistemologia da motricidade humana.* Lisboa: Compendium.

- SERRA, João B. (1998). Desejo de progresso. Colecção 25 anos inesquecíveis: Fascículo: as máquinas mais perfeitas. In *Expresso*, 15 de Agosto.

- SERRÃO, Joel (1981). Estrutura social, ideologias e sistemas de ensino. In M.Silva & M. I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 17-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- SHIGUNOV, V.; PEREIRA, V. & MANZOTTI, O (1993). Percepção de atletas quanto á influência do comportamento de treinadores nos seus sentimentos. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira, A. Paula Brito (eds.), *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto* (pp.890-893). Lisboa.

- SIEDENTOP, P. & ELDAR, E. (1989). Expertise, experience and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education,* Vol.8, 254-280.

- SILVA, Lurdes (1991). Professor, uma profissão eticamente responsável. *O Professor*, nº18 (3ªsérie), 12-21.

- SILVA, M. João (1997). *Percursos de formação através de uma história de vida*. Tese de Mestrado não publicada, U.P.-F.P.C.E.

- SILVERMAN, Stephen (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. V. 62, nº4, 352-364.

- SIMÃO, J. Veiga (1973). *Plano de desenvolvimento da Educação Física e Desporto*. Lisboa: M.N.E.

- SIMÃO, José Veiga (1994). A importância das elites. *Revista Colóquio, Educação e Sociedade,* nº7, Dezembro, 127-138.

- SIMON, H. & CHASE, W. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403.

- SINDERMANN, Carl (1985). *The joy of science. Excellence and its rewards.* New York: Plenum Press.

- SMISSEN, Betty van der (1987). Sport management: its potential and some developmental concerns. In J. Massengale (ed.), *Trends toward the future in physical education* (pp. 95-120). Illinóis: Human kinetics Publishers, Inc.

- SOARES, José (2001). A investigação em ciências do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto,* vol. 1, nº1, 29-32

- SOARES, Mário (1998). História Breve de um Quarto de Século. Colecção 25 Anos Inesquecíveis. Fascículo: Os principais factos da política nacional. *Expresso,* 19 de Setembro.

- SOBRAL, Francisco (1988). *Introdução à Educação Física* (5ªedição). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- SOBRAL, Francisco (1992a). Editorial. *Boletim SPEF*, nº 4, Primavera, 5-7.

- SOBRAL, Francisco (1992b). A Educação Física na escola e na sociedade: crise e transfiguração. *Boletim SPEF*, nº 5/6, Verão/Outono, 9-15.

- SOBRAL, Francisco (1993a). *Sobre a atitude e o método em Ciências do Desporto*. Lisboa: F.M.H.

- SOBRAL, Francisco (1993b). Abertura do congresso. *Boletim SPEF*, nº7/8, Inverno/Primavera, 5-12.

- SONNENTAG, S. & SCHMIDT-BRABE, U. (1998). Expertise at work: research perspectives and practical interventions for ensuring excellent performance at the workplace. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(4), 449-454.

- SONNENTAG, Sabine (1998). Identifying high performers: do peer nominations suffer from a likeability bias? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(4), 501-515.

- SOUSA, Jorge Teixeira (1984). *Estudo do campo de actividade dos profissionais de Educação Física.* Lisboa: I.S.E.F.-U.T.L.

- SPARKES, A & TEMPLIM, T. (1992). Life histories and Physical Education teachers: exploring the meanings of marginality. In A Sparkes (ed.), *Research in Physical Education and Sport: Exploring alternative visions.* London: The Palmer Press

- SPARKES, A., TEMPLIM, T. & SCHEMPP, P. (1993). Exploring dimensions of marginality: reflecting on the life histories of physical teachers. In S.Stroot (ed.), *Socialization into Physical Education - Journal of Teaching in Physical Education*, vol.12, nº4, July, pp. 386-398.

- SPARKES, Andrew (1992). Introduction. In A Sparkes (ed.), *Research in Physical Education and Sport: Exploring alternative visions.* London: The Palmer Press

- STILWELL, Isabel (2000). Daniel Sampaio. A raiva de ter sido abandonado... *Noticias Magazine*, 30 de Janeiro.

- STROOT, Sandra & WILLIAMSON, Kay (1993). Issues and themes of socialization into Physical Education. In S.Stroot (ed.), *Socialization into Physical Education - Journal of Teaching in Physical Education*, vol.12, nº4, July, 337-343.

- SULEMAN, Fátima (1984). A emergência de perfis profissionais em Portugal. In SPCE (ed.), *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação* (pp. 313-330). Lisboa.

- TEIXEIRA DE PASCOAES (1993). *O homem universal.* Lisboa: Assírio & Alvim.

- TEIXEIRA DE PASCOAES (1998). *A arte de ser português* (3ªedição). Lisboa: Assírio & Alvim.

- TENREIRO, Fernando (1997). O financiamento da actividade desportiva. *Horizonte*, Vol. XIII, nº 77, Maio/Junho, 3-6.

- TEODORO, António (1991). A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Educação*, nº2, 25-30.

- TEODORO, António (1994). Da profissionalização da actividade docente à crise de identidade dos professores. Considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa. *Boletim SPEF*, nº9, Inverno, 37-54.

- THOMAS, J.R. ; NELSON, J.K. (1996). *Research methods in Physical Activity* (Third Edition). USA: Human Kinetic.

- THOMAS, katherine & THOMAS, Jerry (1994). Developing expertise in sport: the relation of knowledge and performance. *International Journal of Sport Psychology*, nº 25, 295-312.

- TINNING, Richard (1997). Performance and participation discourses in human movement: toward a socially critical physical education. In Juan-Miguel Fernández-Balboa (ed.), *Critical postmodernism in human movement, Physical Education and Sport* (pp. 99-120). Albany: State University of New York Press.

- TOFFLER, Alvin (1992). *Os novos poderes*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- TOJAL, João (1995). O mercado de trabalho profissional de Educação Física: um estudo das necessidades e possibilidades. In Actas do *V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1968). *Diário X*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1976). *Diário VIII* (3ªedição revista). Coimbra.

- TORGA, Miguel (1977). *Diário XII* (2ªedição revista). Coimbra.

- TORGA, Miguel (1981). *A criação do mundo (o sexto dia)*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1987). *Diário XIV*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1990). *Diário XV*. Coimbra.

- TORGA, Miguel (1993). *Diário XVI*. Coimbra.

- TOURAINE, Alain (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- TRIVIÑOS, Augusto (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

- UNESCO (1998) *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de Educação 1998*. Porto: Edições Asa.

- VALA, Jorge (1986). Análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J.Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

- Vários (1989). Professor José Esteves. *Horizonte*, Vol.VI, nº33, Set.-Out., I-XII.

- Vários (1993). Homenagem ao Prof. Noronha Feio. *Ludens*, Vol.13, nº1, Jan./Mar., I-X.

- VEIGA, José Manuel (1991). *Citações para executivos*. Lisboa: Editorial .Fragmentos Lda.

- VERGÍLIO FERREIRA (1981a). *Conta-corrente 1* (2ªedição). Amadora: Livraria Bertrand.

- VERGÍLIO FERREIRA (1981b). *Conta-corrente 2*. Amadora: Bertrand Editora.

- VERGÍLIO FERREIRA (1986). *Conta-corrente 4*. Amadora: Bertrand Editora.

- VERGÍLIO FERREIRA (1987). *Conta-corrente 5*. Amadora: Bertrand Editora.

- WALLACE, Brandon (1994). Life stories. In J.Gubrium & Sankar, *Qualitative methods in aging research* (pp. 137-153). Thousand Oaks: Sage Publications.

- WHITE, William (1991). Search for the excellent teacher and the emergence of the master teacher. *Journal of Instructional Psychology*, Vol.18,nº 2, 93-102.

- WILENSKY, H. (1964). The profissionalization of everyone. *American Journal of Sociology,* 70(2), 137-158

- WOODS, Peter (1990). *Teacher skills and strategies*. London: The Palmer Press.

- ZABALZA, M. (1994). *Diários de aula.* Porto: Porto Editora.

- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

- ZUCBERMAN, H. (1991). The scientific elite: nobel laureates´mutual influences. In R.Albert, *Genius and Eminence* (2nd ed.) (pp. 157-169). Oxford: Pergamon Press.

ERRATA

. **Pág. 3** - onde se lê **tem** (linha 10) deve ler-se **têm**

. **Pág. 8** - onde se lê **da** (linha 5) deve ler-se **de**

. **Pág. 8** - onde se lê **Primeira** (linha 18) deve ler-se **I**

. **Pág. 17** - onde se lê **estudo** (linha 27) deve ler-se **estudos**

. **Pág. 27** - onde se lê **pouco** (linha 13) deve ler-se **poucos**

. **Pág. 33** - onde se lê **Esteves afirma** (linha 24) deve ler-se **Esteves (1975) afirma**

. **Pág. 86** - onde se lê **o permite** (linha 5) deve ler-se **o que permite**

. **Pág. 87** - onde se lê **Escola.** (linha 6) deve ler-se **Escola;**

. **Pág. 130** - onde se lê **(Albert, 1992)** (linha 12-13) deve ler-se **(Albert, 1992b)**

. **Pág. 138** - onde se lê **dificuldades** (linha 8) deve ler-se **dificuldade**

. **Pág. 189** - onde se lê **na** (linha 1) deve ler-se **nas**

. **Pág. 206** - onde se lê **ainda foi** (linha 10) deve ler-se **ainda não foi**

. **Pág. 217** - onde se lê **por que** (linha 13) deve ler-se **porque**

. **Pág. 231** - onde se lê **84 de** (linha 2) deve ler-se **84 é de**

. **Pág. 241** - onde se lê **que passa** (linha 2) deve ler-se **que se passa**

. **Pág. 248** - onde se lê **faz já** (linha 15) deve ler-se **faz-se já**

. **Pág. 250** - onde se lê **muito chamam as disciplinas** (linha 24) deve ler-se **muitos chamam disciplinas**

. **Pág. 250** - onde se lê **de Desporto** (linha 31) deve ler-se **e Desporto**

. **Pág. 270** - onde se lê **Educação e Desporto** (linha 15) deve ler-se **Educação Física e Desporto**

. **Pág. 271** - onde se lê **agente** (linha 22) deve ler-se **a gente**

. **Pág. 284** - onde se lê **de profunda** (linha 8) deve ler-se **de uma profunda**