Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Modelos de prática do desporto escolar reflectidos nos documentos orientadores oficiais e nas concepções dos professores.

- Um estudo realizado no CAE - Braga

Miguel António Correia Pinto

Setembro de 2003

M

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

Modelos de prática do desporto escolar reflectidos nos documentos orientadores oficiais e nas concepções dos professores.

- Um estudo realizado no CAE – Braga

Dissertação apresentada com vista a obtenção do grau de Mestre (Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de Outubro) em Ciência do Desporto, na área de especialização em Desporto para Crianças e Jovens.

Orientador: Professor Doutor Amândio Graça

Miguel António Correia Pinto

Setembro de 2003

Pinto, Miguel (2003). Modelos de prática do desporto escolar reflectidos nos documentos orientadores oficiais e nas concepções dos professores. Dissertação apresentada com vista a obtenção do grau de Mestre em Ciência do Desporto, na área de especialização em Desporto para Crianças e Jovens. FCDEF – UP. Porto.

Palavras-chave: DESPORTO ESCOLAR; MODELOS DE PRÁTICA; MODELO INCLUSIVO; MODELO PIRAMIDAL; ESCOLA CULTURAL.

Dedico este trabalho:

À Luísa e à nossa filha Ana Luísa;

Aos meus pais.

Agradecimentos

Expressar a minha gratidão a todos aqueles que me apoiaram e acompanharam antes, durante e após esta caminhada é um acto de equidade que se sobrepõe a qualquer preceito. Será a página mais inacabada que irei escrever.

A família, os amigos e colegas configuram uma âncora segura nas tempestades da vida. Deles recebi amparo, atenção e tempo. Sem eles, este caminho dificilmente seria trilhado.

Comunicar sem ambiguidade o tipo de colaboração que recebi não é uma tarefa fácil. Nenhum trabalho pode ser completado unicamente pelos seus autores. Ele expressa muitas horas a ouvir professores e responsáveis pelo desporto escolar que ofereceram generosamente o seu tempo para falar sobre as suas experiências profissionais.

Os meus agradecimentos vão para o Professor Doutor Amândio Graça. Será sempre uma das referências na profissão que escolhi. Dele recebi apoio, amizade e estímulo no delineamento, desenvolvimento das ideias e análises que constitui este trabalho. Orientou com mestria, foi generoso na compreensão nos momentos em que emergiram as dúvidas e hesitações. Mas afinal foram elas que fizeram ampliar o meu entendimento sobre cada uma das temáticas tratadas, neste trabalho de investigação.

Estou particularmente grato ao Paulo, Fá, Rui, Mina, Ricardo, Lucas, Furriel e Luís Covas por terem partilhado honesta e abertamente as suas percepções sobre o desporto escolar.

Gostaria também de agradecer ao Carlos Dias pela sua camaradagem. Facilitou os contactos com alguns dos colegas que participaram neste estudo, expôs as suas concepções sobre o modelo organizacional do desporto escolar e colaborou na recolha de dados e documentos de trabalho. Neste capítulo, os meus agradecimentos são extensivos ao Reininho e ao Paulo pela sua disponibilidade e por terem concedido grande parte dos dados referentes ao desporto escolar do CAE-Braga.

À colega Ângela Castro agradeço a colaboração na tradução de algum material e a prontidão com que se desembaraçou dos textos.

Com o meu colega e amigo António Oliveira desfrutei de conversas estimulantes sobre o sistema educativo e particularmente sobre a escola, a Escola vivida, a Escola situada. A sua acuidade foi particularmente relevante na preparação do texto. Não posso deixar de lhe expressar os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu amigo Miguel Sousa que trilha um caminho semelhante, nesta incursão científica, quero revelar o meu elevado apreço por ter partilhado angústias, adversidades, ideias, análises e contentamentos. A sua inteligência e coragem serão recompensadas por um futuro auspicioso.

Finalmente, ao Zé Torres agradeço a sua grande amizade, a colaboração e o apoio nas horas boas e más.

Índice

Agradecimentos ..... **V**

Índice ..... **VII**

Índice de quadros ..... *IX*

Índice de figuras ..... *X*

Resumo ..... **XI**

Abstract ..... **XIII**

Résumé ..... **XV**

Lista de abreviaturas ..... **XVII**

1 Introdução **3**

2 Revisão da literatura **19**

2.1 A mudança *19*

2.2 A crise da escola actual *21*

2.3 Da crise da escola à crise da educação física *25*

2.4 Uma outra escola – A Escola Cultural *30*

2.5 O Desporto Escolar numa Escola Cultural *34*

2.5.1 Uma breve retrospectiva histórica 34

2.5.2 Desporto escolar (desporto plural), desporto federado. 36

2.5.3 O sistema de competições no desporto 45

2.5.4 Conceptualizar a educação física e o desporto na escola 49

3 O Desporto Escolar no Centro de Área Educativa de Braga **63**

4 Metodologia **73**

4.1 Questões, objectivos e instrumentos *73*

4.1.1 Questões norteadoras da investigação 74

4.1.2 Objectivos 74

4.2 Desenho da investigação *76*

4.2.1 Hipóteses de estudo 76

4.2.2 Fiabilidade do estudo 77

5 Estudo 1 ..... **81**

5.1 Desenho de estudo *81*

5.1.1 Questões 81

5.1.2 Objectivos 81

5.1.3 Hipótese 81

5.2 Métodos e procedimentos de recolha e análise de dados *82*

5.2.1 Corpus 84

5.2.2 Quadro analítico de referência 85

5.2.3 Matriz de codificação 86

5.3 Resultados e discussão. *88*

5.3.1 Programa do desporto escolar 2002/2003 88

5.3.2 Programas do desporto escolar dos últimos dez anos 92

6 Estudo 2 ..... **103**

6.1 Desenho de estudo *103*

6.1.1 Questões 103

6.1.2 Objectivos ... 103
6.1.3 Hipótese ... 104

6.2 Métodos e procedimentos de recolha e análise de dados ... 105
6.2.1 Amostra ... 107
6.2.2 Quadro analítico de referência ... 108
6.2.3 Guião da entrevista ... 108
6.2.4 Matriz de codificação ... 110

6.3 Resultados e discussão ... 113
6.3.1 Dirigente da CAE ... 113
6.3.2 Dirigente da DRE ... 117

7 Estudo 3 ... 129

7.1 Desenho de estudo ... 129
7.1.1 Questões ... 129
7.1.2 Objectivos ... 129
7.1.3 Hipótese ... 129

7.2 Métodos e procedimentos de recolha e análise de dados ... 130
7.2.1 Amostra ... 130
7.2.2 Quadro analítico de referência ... 131
7.2.3 Guião da entrevista ... 131
7.2.4 Matriz de codificação ... 131

7.3 Resultados e discussão ... 134
7.3.1 Professor P1 ... 138
7.3.2 Professor P2 ... 143
7.3.3 Professor P3 ... 147
7.3.4 Professor P4 ... 154
7.3.5 Professor P5 ... 159

8 Conclusões e Recomendações ... 167

9 Bibliografia ... 177

10 Anexos ... iii

10.1 Estudo 2 ... iii
10.1.1 Guia da entrevista – dirigentes ... iii
10.1.2 Matriz de presença/ausência das categorias nas entrevistas – dirigentes ... v

10.2 Estudo 3 ... vi
10.2.1 Guia da entrevista – professores ... vi

Índice de quadros

Quadro 1 – Índice de participação no Desporto Escolar – 2001/2002 (Ministério da Educação, 2003: 8). 64

Quadro 2 – Adesão das escolas ao desporto escolar 2000/2001 em Portugal Continental (Fonte: DREN). 64

Quadro 3 – Adesão das escolas ao desporto escolar 2001/2002 na DREN (Fonte: DREN) 65

Quadro 4 – Quadro comparativo do número de grupos/equipas em modalidades com participação a nível nacional – entre 1992/1993 e 2002/2003 – CAE-Braga. 67

Quadro 5 – Desenho de investigação 76

Quadro 6 – Corpus (Estudo 1) 84

Quadro 7 – Quadro analítico de referência (Adaptado de Kirk e Goreli, 2000) 85

Quadro 8 – Matriz de codificação (Estudo 1) 86

Quadro 9 – Redução dos dados referentes ao programa do desporto escolar 2002/2003 88

Quadro 10 – Matriz de presença/ausência das categorias nos programas e documentos orientadores do desporto escolar – do ano lectivo de 1992/1993 ao ano lectivo de 2001/2002 (Estudo 1). 96

Quadro 11 – Matriz de codificação (Estudo 2) 110

Quadro 12 – Redução dos dados da entrevista realizada ao dirigente – CAE. 113

Quadro 13 – Redução dos dados da entrevista realizada ao dirigente – DRE. 117

Quadro 14 – Caracterização da amostra (Estudo 3) 130

Quadro 15 – Matriz de codificação (Estudo 3). 132

Quadro 16 – Redução dos dados – professor P1 139

Quadro 17 – Redução dos dados – professor P2 144

Quadro 18 – Redução dos dados – professor P3 148

Quadro 19 – Redução dos dados – professor P4 154

Quadro 20 – Redução dos dados – professor P5 159

Quadro 21 – Guia de entrevista para os dirigentes iii

Quadro 22 – Matriz de presença/ausência das categorias nas entrevistas realizadas aos dirigentes. v

Quadro 23 – Guia de entrevista para os professores vi

Índice de figuras

Figura 1 – Posicionamento estratégico do Desporto Escolar (Ministério da Educação, 2003: 20) 44

Figura 2 – Modelo global de desenvolvimento da Educação Física/Educação Desportiva (Pires, G. 2003c) 51

Figura 3 - School Sport & Physical Education Hierarchy (Tinning et al., 1993:88 cit. Kirk e Gorely, 2000:122) 53

Figura 4 - Choices for lifelong involvement in sport (QJSC. 1995: 46 cit. Kirk e Gorely, 2000: 126) 55

Figura 5 (I, II e III) – Representação do CAE-Braga no desporto escolar nacional – dados referentes ao ano lectivo de 2001/2002 (Ministério da Educação: 2003). 65

Figura 6 – Escolas envolvidas no Desporto Escolar no CAE-Braga (do ano lectivo de 1992/93 ao ano lectivo de 2002/03). 66

Figura 7 – Professores envolvidos no Desporto Escolar no CAE-Braga (do ano lectivo de 1992/93 ao ano lectivo de 2002/03). 66

Figura 8 – Grupos/equipas no Desporto Escolar no CAE-Braga (do ano lectivo de 1992/93 a 2002/03) 67

Figura 9 – Número de professores e respectivos créditos horários tendo em conta a função desempenhada no projecto do DE – CAE-Braga (2002/2003) 69

Figura 10 – Créditos horários concedidos aos professores tendo em conta a função desempenhada no âmbito do projecto do DE – CAE-Braga (2002/2003) 69

Figura 11 – Sentidos do desporto (Kurz, 1988: 161 cit. Bento, 1995) 138

Resumo

Um desporto plural de motivos para a sua prática não despreza nenhuma das suas expressões. O que se pode esperar do Desporto Escolar dependerá, numa primeira análise, dos paradigmas que orientam a prática desportiva. Os trabalhos de Kirk e Goreli (2000) foram decisivos para a definição de dois modelos caracterizadores da prática desportiva – o modelo piramidal e o modelo inclusivo. Não se tratou de procurar alguma evidência que nos permitisse afirmar que um dos modelos é prescindível, até porque os produtos que geram e os processos que utilizam podem ser legitimados em determinados contextos da prática. O que se procurou perceber é se algum deles serve melhor os desígnios da Escola actual, marcadamente unidimensional que, não sendo "Cultural", nunca abandonou, pelo menos nos termos da Lei (LBSE - Lei nº. 46/86), a ideia de uma escola inclusiva.

Através do quadro de referência definido foi o nosso propósito: identificar os modelos de prática que são reflectidos nos documentos orientadores do desporto escolar; descrever as interpretações do programa do desporto escolar evidenciadas pelos responsáveis da Direcção Regional de Educação do Norte e do Centro de Área Educativa de Braga; descrever as concepções de desporto escolar dos professores e identificar os factores que influenciam essas interpretações.

Decidimos realizar três estudos (designados por Estudo 1, Estudo 2 e Estudo 3), apresentando e discutindo os resultados separadamente. Quanto ao Estudo 1, recorremos à técnica qualitativa – análise de documentos, socorrendo-nos do procedimento de investigação – *análise de conteúdo*. Para o Estudo 2 e 3 escolhemos a entrevista como instrumento metodológico de recolha de dados. O tipo de entrevista indicada para a resolução dos nossos problemas de estudo foi a *entrevista semidirectiva* e na análise dos dados adoptamos os procedimentos do Estudo 1.

Deste trabalho destacamos as principais conclusões:

O programa do desporto escolar promove, preferencialmente, o modelo de prática piramidal, é o resultado de uma tendência evolutiva caracterizada pelo retoque deste modelo, que vai resistindo à emergência de um modelo alternativo – inclusivo, que responderá melhor às exigências de um desporto plural.

As Direcções Regionais da Educação e os Centros de Área Educativa fazem parte de um modelo organizativo de tipo piramidal, têm como incumbência principal aferir e controlar a prática das equipas e dos alunos, procurando que essa prática se aproxime da excelência.

O programa do desporto escolar não induz alterações nas concepções de desporto escolar dos professores que mantêm inalteradas as suas crenças, nomeadamente, a importância do rendimento, do treino, da competição, e da evolução das equipas no desporto escolar; a pretensa analogia com o trabalho desenvolvido nos clubes.

Palavras-chave: DESPORTO ESCOLAR; MODELOS DE PRÁTICA; MODELO INCLUSIVO; MODELO PIRAMIDAL; ESCOLA CULTURAL.

Abstract

The practice of a comprehensive plural sport can't ignore of its expressions. What one can expect from school sport is closely dependent, firstly, on the paradigms that guide the sportive practice. The studies done by Kirk and Goreli (2000) were decisive to the definition of two models which characterize the sportive practice – the pyramidal model and the inclusive model. The objective was not to find out if one of the two models was dispensable, on the contrary the products they generate and the processes they use can be legitime in certain practical contexts. What one wanted to know was if one of them was more closely linked to designs of the present school, which is strongly unidimensional, and although it's not a "Cultural" School, it has maintained, at least according to the Governmental laws (LBSE – Law nº 46/86), the idea of an inclusive school.

Our purpose was defined through the reference panel: to identify the practice models which are reflected in the guiding documents of the School Sport; to describe the interpretation of the school sport program demonstrated by the responsible for "Direcção Regional de Educação do Norte" and "Centro de Área Educativa de Braga"; to describe the teachers's conceptions about school sport program and identify the factors which influence those conceptions.

We've decided to perform three studies (named by Study 1, Study 2 and Study 3), presenting and discussing the results separately. In what concerns Study 1, we've used the qualitative technique – the analysis of documents, based upon investigation procedures – *contents analysis*. For Study 2 and Study 3, we've chosen the interview as a methodological instrument for data gathering. The kind of interview chosen to solve our study problems was the *semidirect interview*, and to the data analysis we've adopted the same procedures of Study 1.

The main conclusions of this work are the following:

The school sport program promotes preferentially, the pyramidal practice model, which is the result of an evolutionary tendency characterized by the improvement of the model; this model keeps resisting to the emergence of an alternative one – the inclusive model, which will give a better answer to the exigencies of a plural sport.

The "Direcções Regionais da Educação" and the "Centros de Área Educativa" belong to an organised pyramidal model, and they have as main duty to estimate and control the teams and students' practice, aiming that practice to approach excellency.

That school sport program doesn't make alterations in the School Sport conceptions of the teachers, who keep their beliefs unaltered, namely, the importance of students' work, training, competition and the team's evolution in the school sport; the alleged analogy with the work developed by the clubs.

Key words: SCHOOL SPORT; PRACTICE MODELS; INCLUSIVE MODEL; PYRAMIDAL MODEL; CULTURAL SCHOOL.

Résumé

Un sport pluriel avec des motivations pour sa pratique ne tient pas en mépris aucune de ses expressions. Ce qu'on peut attendre du sport scolaire dépendra, dans une première analyse, des paradigmes qui orientent la pratique des sports. Les études de Kirk et de Goreli (2000) ont été décisifs pour la définition de deux modèles qui caractérisent la pratique des sports – le modèle pyramidal et le modèle inclusif. Nous n'avons pas essayé de chercher quelque évidence pour qu'on puisse affirmer que l'un de ces modèles est dispensable, d'ailleurs les produits qu'ils enferment et les procédés qu'ils utilisent, peuvent être légitimés dans certains contextes de la pratique des sports. Nous avons surtout cherché comprendre si l'un des deux modèles sert mieux l' École Actuelle, essentiellement unidimensionnelle qui n'est pas culturelle, mais que n'a jamais abandonné l'idée d'une école inclusive en accord avec la loi (LBSE – Lei nº 46/86). Mais, l'école actuelle.

A travers le tableau de référence présenté, nous avons cherché : identifier les modèles de la pratique des sports présentés par les documents orienteurs du sport scolaire ; décrire les interprétations du sport scolaire, chez les responsables de la «Direcção Regional de Educação do Norte» et du «Centro da Área Educativa de Braga» ; décrire les conceptions du sport scolaire chez les enseignants et identifier les facteurs qui influencent les interprétations des enseignants responsables par le sport scolaire.

Nous avons pris la décision de réaliser trois études (désignés par Étude 1, Étude 2 et Étude 3), en présentant et en évaluant les résultats séparément. Dans ce qui concerne l'Étude 1, nous avons employé la technique qualitative – l'analyse des documents, nous nous sommes servis du procédé de la recherche - l'analyse du contenu. Dans ce qui concerne les Études 2 et 3, nous avons choisi l'enquête comme outil méthodologique pour le recueillage des données. Le type d'enquête indiquée pour résoudre nos problèmes de recherche a été l'enquête semidirective et nous avons adopté les procédés de l'Étude 1, dans l'analyse des données.

De cet étude nous détachons les suivantes conclusions, les plus remarquables :

Le programme du sport scolaire promouvoit, préférenciellement, le modèle de pratique pyramidal, c'est le résultat d'une tendance évolutive caractérisée par le retouche de ce modèle qui résiste à l'émergence d'un autre, le modèle-inclusif. Celui-ci répondra mieux aux exigences d'un sport pluriel.

Les « Direcções Regionais da Educação » et les « Centros de Área Educativa » appartiennent à un modèle d'organisation du type pyramidal. Les uns et les autres ont l'objectif essentiel de contrôler et d'évaluer la pratique des équipes et des élèves, en cherchant que cette pratique soit capable d'atteindre des niveaux d'excellence.

Le programme du sport scolaire ne provoque pas des changements dans les conceptions du sport, chez les enseignants qui continuent à maintenir sans aucun changement leurs croyances, nommément, l'importance du rendement, de l'entraînement et de l'évolution des équipes dans le sport scolaire ; l'analogie prétendue avec le travail dans les clubs.

Mots-clé: SPORT SCOLAIRE; MODÈLES D'ENTRAÎNEMENT; MODÈLE INCLUSIF; MODÈLE PYRAMIDAL; ÉCOLE CULTURELLE.

Lista de abreviaturas

CAE	Centro de Área Educativa
CAE's	Centros de Área Educativa
CAE-Braga	Centro de Área Educativa de Braga
CDP	Confederação do Desporto de Portugal
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DE	Desporto Escolar
DGD	Direcção Geral dos Desportos
DRE	Direcção Regional de Educação
DRE's	Direcções Regionais de Educação
DREN	Direcção Regional de Educação do Norte
EB	Ensino Básico
EF	Educação Física
ES	Ensino Secundário
EB2,3	Escola Básica do 2º e 3º ciclo
FCDEF	Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física
GCDE	Gabinete Coordenador do Desporto Escolar
GDEFDE	Gabinete de Desenvolvimento da Educação Física e Desporto Escolar
IND	Instituto Nacional do Desporto
INDESP	Instituto do Desporto
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NDE	Núcleo do Desporto Escolar
P1	Professor referenciado com o número um
P2	Professor referenciado com o número dois
P3	Professor referenciado com o número três
P4	Professor referenciado com o número quatro
P5	Professor referenciado com o número cinco
PDE	Programa do Desporto Escolar
PDE's	Programas do Desporto Escolar
PGA	Projecto Global de Actividades
S.C. Braga	Sporting Clube de Braga
SE	Sistema Educativo
SEEI	Secretaria de Estado da Educação e Inovação

Introdução

1 Introdução

A legitimação da educação física e do desporto escolar deve acompanhar o processo de renovação da escola. A escola que resulta de uma concepção tradicional da educação coloca a Educação Física no currículo com uma importância reduzida, trata-se de um elemento ornamental (Carvalho e Diogo, 1994). A escola pluridimensional sugere uma Educação Física insubstituível no currículo, porque é a única "disciplina que visa preferencialmente a corporalidade" (Bento, 1999). Acresce que a escola pluridimensional/cultural se ocupa dos tempos livres dos jovens, colocando as actividades extracurriculares ao lado das actividades curriculares, sem qualquer menorização de qualquer uma delas. O Desporto Escolar desponta como um projecto de escola, cuja adesão é livre e participada, e que interage permanentemente com a Educação Física. Os projectos de Desporto Escolar devem obedecer a uma rigorosa planificação, porque "as actividades extracurriculares não devem ser um amontoado mais ou menos amorfo e desorganizado, ou inorganizado, de actividades culturais e desportivas, mas um conjunto estruturado dessas actividades." (Patrício, 1993:188).

É este enquadramento que queremos dar ao estudo: Olhando para a Escola Cultural, na sua dimensão extracurricular, livre; emerge o clube do Desporto Escolar (como surgirão outros grupos e clubes diversificados) com vários âmbitos de desenvolvimento para satisfazer necessidades e interesses diversos de prática. Adoptando como quadro de referência as mudanças provocadas pela entrada na sociedade pós-moderna, nomeadamente, nas escolhas e nos desafios que os professores terão de enfrentar à medida são confrontados com esse processo de mudança, iremos questionar a existência de um modelo único e exclusivo para o desporto escolar, quando paradoxalmente, o desporto se tem afirmado pela sua pluralidade de formas, motivos e interesses. O desporto não existe mais no singular, mas sim no plural, no que concerne a motivações, a intenções, a finalidades, a condições, a modelos; é, por isso, desporto de rendimento, de recreação e lazer, desporto

de reabilitação e reeducação, desporto referenciado à educação (Bento, 1993). Se por um lado, o desporto escolar deve diversificar cada vez mais a oferta das actividades[1], dando espaço às diferentes sub-culturas do movimento (Kretchmar, 2000) de forma a poder satisfazer cada vez mais as preferências dos alunos; por outro lado, o desporto escolar será sempre um desporto referenciado à educação, enquanto se desenvolver num contexto educativo. É a afirmação do significado em vez da excelência (Graça, 2003): O significado é ponte da passagem da acção humana, o que é importante para cada um de nós; o significado concorre para a busca da excelência; o significado é um valor mais democrático. Está ao alcance de todos.

O desporto escolar deve procurar promover o significado das experiências motoras para os alunos, e mais do que isso, introduzir os jovens em contextos que tornem as actividades físicas impregnadas de sentido (Kretchmar, 2000).

Kretchmar (2000) relembra Matheny[2], cujos significados conotativos foram sublinhados insistentemente nas suas obras: o significado é a chave do entendimento das razões que levam as pessoas a exercitarem-se. O autor, após uma viagem em torno do significado, recomenda:

- Enfatizar o significado conotativo ou simbólico sobre as denotações;
- Focar mais no significado intrínseco que no extrínseco;
- Oferecer experiências que levam "figuradamente" as pessoas "em direcção a", "para diante";
- Promover acordos individuais para formas particulares do movimento.

---

[1] Relembramos que o Desporto Escolar que aqui defendemos aparece enquadrado numa concepção de escola antropológica que procurará responder aos problemas da interculturalidade – a dinâmica interna da cultura – O sentido de sub-cultura de movimento de Kretchmar é entendido por nós como uma proposta intracultural. Quando pensamos neste conceito, lembramo-nos dos passos para a construção da Escola Cultural da autoria de Manuel Ferreira Patrício, e sublinhados por Garcia (2001).

[2] Kretchmar refere-se a Eleanor Matheney (1968). Segundo esta autora, os profissionais deviam ser estudantes do significado, antes de prosseguirem com o currículo ou com a experimentação pedagógica.

Consideramos, tal como o autor, que este pretenso guia deixa no ar algumas questões por responder. Questões acerca da sua operacionalidade, tais como: como enfatizar o significado conotativo, focar no significado intrínseco, e como ensinar aos alunos actividades que os "toquem" de maneiras diferentes?

A ideia de que o mais poderoso dos significados reside dentro das "sub-culturas", aponta uma das soluções possíveis para o nosso desporto escolar. Os alunos poderão tornar-se membros destas sub-culturas, antes mesmo, de acederem aos significados profundos. Cada "sub-cultura" tem os seus próprios "skills" motores, história, heróis, controvérsias, etc. As sub-culturas, envolvem comunidades que partilham a paixão de algum movimento praticado com os outros.

Nesta perspectiva, os clubes do desporto escolar podem e devem reunir à sua volta, diversas comunidades e diferentes "sub-culturas". A diversidade de grupos/equipas está para o desporto escolar, como a diversidade de clubes na escola está para a Escola Cultural – "Um exercício permanente de liberdade, de prazer íntimo de fazer aquilo que se gosta, aquilo que corresponde verdadeiramente a uma vocação" (Patrício, 1993: 187).

Sabemos o quanto é difícil pensar em desporto escolar sem referenciar os seus quadros competitivos, que reproduzem a mesma lógica de organização das competições promovidas pelas federações desportivas. Serão estas práticas competitivas hegemónicas, não havendo lugar para outras formas de praticar desporto diferente das actuais, que reproduzem o que acontece no âmbito das federações desportivas? É possível pensar em multiculturalidade[3] no âmbito do desporto escolar (Stigger, 2001)? Se o desporto é plural, o desporto escolar deverá olhar para outro tipo de práticas.

O desporto escolar assenta num modelo de educação desportiva que prolonga uma concepção de educação física, onde "não há lugar para as experiências

[3] Stigger (2001) identifica a expressão multiculturalidade do desporto com a possibilidade de existência de uma diversidade cultural no âmbito desta prática social, em oposição à monocultura do desporto, representada pelo desporto-espectáculo, que os meios de comunicação social nos apresentam como se fosse o único.

estéticas, extáticas, sensuais, hedonistas, vertiginosas ou holísticas, características das sociedades pós-modernas" (Botelho Gomes, 2002: 8). Mas, se as ofertas actuais podem ser, eventualmente, desajustadas aos valores dos jovens e das práticas culturais da sociedade, "não significa que ela passe a ser concebida *à la carte*, segundo os apetites momentâneos dos alunos" (ibid, 12). Garcia (1999: 149) sugere que a chave para uma aproximação cada vez maior entre a Educação Física (e o Desporto Escolar) com os jovens poderá ser: "dar ao jovem aquilo que ele necessita – jogo, movimento, esforço, competição, rendimento, etc. – da forma que ele mais gosta. Segundo este autor, o prazer e o esforço não mais poderão ser entendidos como conceitos diametralmente opostos, mas em plena consonância axiológica. Por esta razão, registamos com agrado o aparecimento de grupos/equipas, no desporto escolar, que não se identificam com o modelo de desporto "pré-formatado, unisexo e de tamanho único, apetecido e valorizado por todos"[4]. Contudo, o seu número ainda é escasso, quando comparado com a oferta tradicional.

Esta crítica à oferta unilateral de práticas desportivas na escola e a defesa de actividades que estejam de acordo com os interesses manifestados pelos jovens não significa, obviamente, o abandono da oferta tradicional do desporto escolar. O desporto escolar procura o rendimento, porque sem rendimento abdica de uma grandeza cultural e moral – o esforço na realização de um objectivo é que é a fonte de moral; o desporto escolar procura o treino, a preparação e a competição. O desporto escolar está esclarecido sobre os vários sentidos do conceito de rendimento e atende à importância dos pressupostos individuais para a capacidade de render. O desporto escolar considera possível o emprego generalizado e pedagógico do princípio do rendimento na escola.

[4] Botelho Gomes (2002: 9) refere-se às actividades curriculares afirmando "que a crença num modelo de aula e de desporto pré-formatado, (...), é um terrível equívoco, tendo escassas possibilidades de motivar os jovens para as actividades consideradas sadias." Entendemos que as actividades extracurriculares de adesão voluntária sofrerão do mesmo mal. O desporto escolar ainda não deixou de ser "singular", tornando-se pouco atractivo para os alunos que se revêem noutras formas de actividade física, nomeadamente as actividades que valorizam a estética, a criatividade e o prazer.

Convém deixar bem claro que falar do desporto rendimento[5], na escola, é um equívoco, na medida em que não é possível praticá-lo neste contexto, devido à ausência de pressupostos para tal necessário. Não nos referimos, obviamente, ao rendimento desportivo enquanto objectivo ético a ser perseguido nem à competição desportiva como uma forma objectiva e directa de avaliação do próprio rendimento. Mas o que dizer dos sinais que prefiguram um quadro de recrutamento e de preparação dos jovens para as equipas do desporto escolar, baseadas nos modelos do desporto rendimento? O que dizer das afirmações do director do gabinete coordenador do desporto escolar quando se refere à actividade externa: "esta deverá ser entendida como uma área de especialização, selectiva, restrita e somente acessível aos mais aptos e dotados"? (Ministério da Educação, 2002)

Destas notas introdutórias emergem já algumas das nossas preocupações sobre o desporto escolar. Rapidamente percebemos que o nosso entendimento sobre o desporto escolar será facilitado, se procurarmos as respostas na escola. Não numa escola qualquer, mas numa "Escola Cultural", onde o desporto escolar se sente em casa, e as actividades extracurriculares são consideradas estruturantes. Neste movimento reflexivo[6], seremos guiados por uma ideia de mudança, de instabilidade e da precariedade do conhecimento científico. Boaventura de Sousa Santos dará o mote, Manuel Ferreira Patrício os fundamentos e as verdadeiras razões, Jorge Olímpio Bento os sentidos, as perspectivas e até o seu exemplo. Os restantes ajudar-nos-ão a ver mais longe nesse trajecto que podemos sintetizar do seguinte modo: Olhando para trás e à nossa volta, vemos uma escola em crise e sentimos que nos encontramos num ponto de viragem. Talvez uma mudança de paradigma justifique esta inversão,

[5] Consideramos que o "nosso" desporto rendimento configura o que Talema (1999) designa por desporto de elite.

[6] Assinalado nos pontos 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 do presente documento.

porque a pós-modernidade está aqui, mesmo à nossa frente, obrigando-nos a repensar e a reequacionar os valores da modernidade[7].

No quadro onde a escola se situa, marcado pela mudança do conhecimento e por uma mudança na hierarquia de valores, urge retomar o paradigma pedagógico que foi proposto pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo a que se deu o nome de Escola Cultural e mudar a escola. A Educação tem cada vez mais que olhar para o contexto, onde se insere, não ficar indiferente aos valores correntes, devendo adaptar-se às novas realidades de uma forma pró-activa, interveniente, transformadora, tomando os jovens com os seus valores como quadro de referência, centrando neles os objectivos da sua reflexão e não, como infelizmente ainda se vê um pouco por todo o lado, apenas os conteúdos a leccionar, sem abdicar do seu papel tradicional, que deve ser assumido numa clara cultura de exigência (Garcia e Lemos, s.d.). O desporto escolar como actividade cuja adesão é livre e voluntária, não poderá ficar indiferente a estas mudanças. Não significa pôr de lado as actuais formas clássicas de desporto. Significa que, "se o desporto cada vez mais tem que ser entendido na pluralidade das atitudes perante ele mesmo, a escola não pode ser universalista oferecendo apenas determinado tipo de modalidades e uma só atitude" (Garcia, 2002).

Mas, se no desporto escolar o treino e a competição assumirem posições de relevo, ao professor exige-se, naturalmente, uma visão pedagógica. Nesta cenário, os conselhos de Lima (1990: 247) que se dirigiam aos treinadores tornam-se relevantes:

> *"No desporto juvenil é necessário corrigir os excessos da competição (...) O mais importante é valorizar aquilo que os jovens aprendem, aquilo que os jovens vão sendo capazes de fazer e não a vitória sobre os seus opositores (...) O desporto infantil e juvenil deve ter*

[7] Rui Garcia e Kátia Lemos (s.d.) advogam que a renovação da escola tem que se inscrever na lógica da renovação da sociedade. Quando a sociedade balança entre dois quadros axiológicos, o da modernidade – estável – e o da pós-modernidade – instável –, os conflitos são inevitáveis, e a Escola, um reflexo dessa tensão.

Para aprofundar este assunto é essencial percorrer o trabalho de Hargreaves (1998) na medida em que o autor aborda de uma forma exemplar as mudanças nos professores e as razões dessa mudança (aquilo que os inspira a mudar ou a não mudar).

> *uma orientação que promova o desenvolvimento global das crianças e dos jovens, que no essencial é incompatível com esforços de grande intensidade e com a especialização acelerada exigida pelas grandes performances (...) Compreender a diferença entre as metas definidas pelos jovens quando fazem desporto e os objectivos da competição no desporto adulto é a chave da orientação, dos programas, da organização das actividades, da pedagogia e do enquadramento que deve ser assegurado num sistema de preparação desportiva destinado às crianças e aos jovens".*

Sendo o desporto escolar uma actividade extracurricular, deve constituir-se como uma alternativa séria para a ocupação do tempo livre dos alunos, independentemente das formas que emprega para cumprir esse desiderato. Quando um director do gabinete coordenador do desporto escolar afirmava que "temos, definitivamente, de deixar de considerar o Desporto Escolar como uma actividade meramente recreativa ou de ocupação de tempos livres" (Ministério da Educação, 2002), revela o seu posicionamento no que concerne aos valores emergentes e tão característicos das sociedades pós-modernas, sublinhando posições axiológicas modernas. Será que assistimos a uma tentativa de transformação do tempo livre do aluno num tempo de trabalho? Estaremos perante um discurso dirigido para o professor, como se de um sinal de alarme se tratasse, sugerindo-lhe que o seu trabalho deve ser encarado com maior profissionalismo[8]? Ou será que, tal como sucedeu na Austrália, o Sistema Educativo e a Educação Física e o Desporto Escolar em particular estão a sofrer a influência do que Brooker (1995) designou de "corporate federalism" – um plano de reestruturação da economia do país cujos resultados assentavam na eficácia, na produtividade e no racionalismo? Se isso acontecer, então há que fazer regressar à educação os objectivos direccionados para a equidade, desenvolvimento individual e bem comum.

[8] Hargreaves (1998) reflectindo sobre os significados que as mudanças recentes no trabalho dos professores suscitam, apresenta duas explicações: A *profissionalização* – o ensino é visto como estando a tornar-se cada vez mais complexo e mais rico em termos de competências, estando os professores envolvidos cada vez mais em papéis de liderança, em parcerias com colegas, em tomadas de decisão,... – A *intensificação* – o trabalho dos docentes é retratado como sendo mais rotineiro, menos qualificado (...), os professores são descritos como se se tratassem de alcoólicos em recuperação: necessitando de adoptar métodos de instrução minuciosamente programados ou de se submeterem a testes e os *curricula* impostos, com vista a serem mais eficazes.

A desvalorização do tempo livre no desporto escolar pronuncia a via da formação desportiva dos alunos, onde só os alunos mais capazes terão o seu lugar.

O tempo livre deve servir de referência para a organização das actividades do desporto escolar. Talvez se olharmos para uma Escola que se deseja Cultural, na sua dimensão extralectiva, poderemos perceber o significado deste tempo livre, isto é; o tempo não lectivo. Nesta perspectiva, se o desporto escolar não estiver orientado para o tempo livre do aluno, e não houver lugar para a fruição desse tempo livre, então estaremos a reconhecer, paradoxalmente, que a educação física e o desporto escolar ocupam o mesmo espaço na escola, sendo um dos dois, prescindível.

Temos vindo a enunciar um conjunto de questões que nos tem ajudado a conceptualizar um certo desporto escolar. Dizemos um certo desporto escolar porque não temos a certeza que haja um desporto escolar único, entendido por todos da mesma forma. A história recente do desporto escolar apresenta-nos um desporto escolar frágil (porque tem estado à mercê das ideologias oficiais que fazem dele a "interface" entre o sistema educativo e o sistema desportivo), mas ao mesmo tempo resistente (porque tem sido capaz de sobreviver à decapitação dos clubes escolares). A paradoxal fragilidade e resistência do desporto escolar inflamaram a nossa curiosidade pela investigação.

Se recuamos quinze anos, o enquadramento do desporto escolar no âmbito do sistema educativo e do sistema desportivo nacional é um tema que mobiliza uma discussão alargada. Destacamos José Manuel Constantino (1988) que se demarca dos que entendem que o clube desportivo escolar deve decalcar a referência clubista que os jovens retiram da vida desportiva nacional. O autor considera que, se as práticas desportivas escolares devem ser submetidas a princípios de carácter formativo e educativo, então há que exigir o abandono dos sistemas de selectividade e segregação, que a organização, enquadramento e competição modeladas a partir da prática desportiva adulta normalmente implicam. Mais, considera um erro, no plano conceptual ou doutrinário, o reforço da ideia de que a escola deve ser a base do desporto

nacional, a ele estar dirigido e por ele ser comandado (Constantino, 1988: III). Ora, considerando que as questões suscitadas aparecem transfiguradas na sua forma, mas mantendo-se inalteradas na sua substância, somos tentados a acreditar que esta discussão continua actual. Por esse facto, iremos retomar o assunto com dois propósitos essenciais:

Por um lado, ampliar a discussão em torno do desporto escolar e reclamar a emergência de um modelo que acompanhe a mudança – não só a mudança que deve ser procurada no contexto social mais geral, como a mudança que se configura num desporto plural.

Por outro, enfatizar os modelos de prática reflectidos nos documentos orientadores do desporto escolar, remetendo o debate para um nível conceptual.

A nossa pesquisa incidirá nos programas do desporto escolar da última década, assentando no pressuposto de que os documentos orientadores reflectem intenções políticas que se configuram em modelos de prática e que um período de dez anos é suficiente para consolidar um modelo. Não se esgotando na análise dos documentos, o nosso trabalho procurará investigar como estes documentos são percebidos pelos responsáveis dos órgãos intermédios –DREN e CAE – Braga – da "máquina" governativa e de seguida iremos às escolas para tentar perceber como é que os professores recebem os programas.

Curtner-Smith (1999) dá-nos conta da ineficácia do movimento de reforma curricular na alteração dos valores e crenças dos professores. Das conclusões do autor emerge a seguinte ilação: a distância que separa as intenções dos políticos e a mudança nos contextos da prática (levadas a cabo pelos professores) aumenta, à medida que cresce o número de órgãos intermédios. Nesta perspectiva, as intenções dos políticos, consubstanciadas no programa do desporto escolar, serão submetidas a uma espécie de crivo pelos elementos que fazem parte da cadeia, e em última instância, pelos professores que concretizam essas intenções. Para a viabilização do projecto do desporto escolar, é necessária uma conjugação de esforços entre todos os sectores

implicados, desde a sua concepção/orientação à sua operacionalização. Esse entendimento será mais facilitado, se houver uma boa coordenação de interesses e, dentro destes, uma convergência de crenças e de teorias sobre a orientação dos programas do desporto escolar.

> *"Muitos dos sistemas educativos ocidentais assistem actualmente a uma expansão do controlo e da estandardização burocrática, na forma como concebem e oferecem os seus serviços. (...) O controlo sobre o currículo, a avaliação e o corpo docente em geral estão a tornar-se mais centralizados e mais detalhados, o que abre uma brecha cada vez maior entre a administração e o ensino, entre as políticas e a prática, entre o processo global de desenvolvimento curricular e os detalhes técnicos de implementação dos programas" (Hargreaves, 1998: 126).*

Paradoxalmente, os professores são instados a colaborar mais, numa altura em que há cada vez menos acerca do que colaborar. Como é que a administração educativa e os professores se podem entender, num momento em que são operadas mudanças profundas no trabalho dos professores que tornam as responsabilidades dos professores cada vez maiores e os seus papéis mais difusos?

O desígnio que os nossos propósitos suscitam requer a construção de uma grelha de análise que será balizada por dois modelos de prática (o modelo de prática piramidal e o modelo de prática inclusivo)[9] que representam posicionamentos diversos, produzindo, por esse facto, resultados distintos. Se, num modelo piramidal, a presunção da melhoria da qualidade da prática no topo do edifício legitima o apoio a este modelo, num modelo inclusivo é a satisfação das necessidades de prática da população em geral, durante toda a vida, independentemente do nível de qualidade de que essa prática se reveste, que sustenta a sua defesa.

Graça (2003) considera que o desporto escolar se encontra na intercepção de dois eixos, um eixo configurado pelo desporto da elite ou de alto rendimento e um eixo representado pelo desporto de participação. Embora estes eixos sejam complementares, na perspectiva de uma oferta que se pretende generalizada,

---

[9] Ver Kirk e Gorely (2000)

pensamos que existe o risco de ser monopolizado por um dos eixos, o que seria um erro. Um desporto escolar inclusivo não deve colocar-se de costas voltadas para o desporto de alto rendimento, como não pode de forma unilateral, promover um único nível de *performance*.

Tentando esclarecer o desenho de investigação, consideramos, numa primeira análise, dois objectivos:

Por um lado, há que comparar as orientações subjacentes nos documentos orientadores do desporto escolar na última década;

Por outro lado, identificar diferenças e semelhanças entre as orientações do documento actual e as tendências identificadas ao longo da década. Isto é, queremos perceber em que nível de desenvolvimento se encontra o documento orientador.

De seguida, iremos descrever:

As interpretações do programa do desporto escolar evidenciadas pelos responsáveis da Direcção Regional de Educação do Norte e do Centro de Área Educativa de Braga;

As concepções de desporto escolar dos professores do Centro de Área Educativa de Braga;

As interpretações do programa do desporto escolar dos professores e identificar os factores que influenciam essas interpretações.

Das perguntas e dos objectivos formulados emergem três estudos (designados por Estudo 1, Estudo 2 e Estudo 3), aglutinados por dois conceitos: os modelos de prática e os programas do desporto escolar (PDE). Cada estudo irá gerar diferentes resultados, razão pela qual decidimos apresentar e discutir esses resultados separadamente.

No Estudo 1, estaremos mergulhados nos programas do desporto escolar em vigor, e a nossa curiosidade irá procurar desvendar os modelos de prática configurados neste documento e aclarar o posicionamento do programa do desporto escolar actual, no quadro de evolução das orientações dos programas do desporto escolar da última década.

No Estudo 2, investigaremos como é que os programas do desporto escolar são recebidos e lidos pelos responsáveis do desporto escolar na Direcção Regional de Educação do Norte e no Centro de Área Educativa de Braga.

No Estudo 3, iremos às escolas, sempre com os modelos de prática como tema central, procurar respostas para duas questões: Quais as crenças e concepções dos professores acerca do desporto escolar? Como é que os programas do desporto escolar são recebidos e lidos pelos professores nas escolas?

Das questões enunciadas emergem três hipóteses, uma para cada estudo, que serão testadas.

Iremos conjecturar que o programa actual do desporto escolar promove um único modelo de prática – o modelo piramidal – e que este modelo sofre os efeitos de uma tendência evolutiva que o vai, paulatinamente, retocando.

Por outro lado, vaticinando a cumplicidade das Direcções Regionais da Educação e os Centros de Área Educativa na manutenção do modelo piramidal consideraremos que estas estruturas têm como incumbência principal aferir e controlar a prática das equipas e dos alunos, procurando que essa prática se aproxime da excelência. Talvez porque este modelo legitima a sua existência, ao mesmo tempo que reforça a sua imprescindibilidade no sistema educativo.

Finalmente, admitindo que o programa do desporto escolar não induzirá alterações nas concepções de desporto escolar dos professores conjecturaremos que os programas não interferirão nas suas crenças.

Com efeito, o nosso trabalho de investigação aparece integrado na área de investigação conhecida por *Pensamento do Professor*. Este paradigma "coloca em primeiro plano a ligação entre os processos de pensamento e acção: A ideia de base é a de que aquilo que o professor faz é influenciado pelo que o professor pensa" (Graça, 2001:108). A equipa que concebe os documentos orientadores do DE cometeria um erro se não antecipasse o impacto das inovações enquadrando-as, conjuntamente, com o domínio das teorias e das crenças dos professores. Seria um equívoco considerar que os professores são neutros relativamente às propostas de mudança. Talvez seja este o grande

contributo deste trabalho: Clarificar os modelos de prática que estão subjacentes aos documentos orientadores do DE; facilitar as tomadas de decisão dos órgãos dirigentes se entenderem necessário promover uma mudança de orientação do DE; enfatizar o papel decisivo dos professores na operacionalização das alterações suscitadas pelos documentos orientadores.

Na *Introdução*, lançamos o assunto do nosso estudo, as principais questões, os objectivos, as hipóteses, a justificação do trabalho e a forma como decidimos estruturá-lo.

No ponto dois – *Revisão da literatura*, sob o signo da mudança dirigimos o nosso olhar para a emergência de um novo paradigma configurado pela pós-modernidade. Bastou mudar de lente para que se vislumbrasse a crise da escola actual e a crise da educação física que não poderiam ficar indiferentes às mutações e convulsões sociais. Foi aqui que a nossa revisão da literatura se confrontou com a *Escola Cultural*. Este encontro foi marcante, decisivo e estruturante. Pareceu-nos que o desporto escolar, sendo inquestionável numa escola que não abandonou, ainda, a sua dimensão extra-lectiva, anda à procura do seu lugar e do seu propósito. Foi aqui que ocupamos mais tempo.

O ponto três – *O Desporto Escolar no Centro de Área Educativa de Braga* – procura apresentar os dados quantitativos mais relevantes (da última década) do DE permitindo-nos caracterizar a oferta desportiva existente neste CAE.

O ponto quatro – *Metodologia*, aborda a especificidade das técnicas e métodos de investigação utilizadas nos estudos 1, 2 e 3. Sintetiza também as questões norteadoras da investigação, os objectivos e as hipóteses de estudo.

Os três pontos seguintes abordam os aspectos mais específicos de cada um dos estudos. Desta forma, no ponto cinco – *Estudo 1* – é realizado um estudo ao programa do DE actual e aos documentos orientadores da última década; no ponto seis – *Estudo 2* – são apresentados e discutidos os dados do estudo realizado aos dirigentes do DE (DREN e CAE – Braga); no ponto sete – *Estudo 3* – são enfatizadas algumas experiências do DE bem referenciadas no âmbito da actividade externa e um projecto relacionado com a actividade interna.

Decorrente dos três pontos anteriores, o ponto oito – *Conclusões e Recomendações* – apresenta os resultados mais relevantes dos estudos efectuados e as principais conclusões. Este será o espaço adequado para enunciar um conjunto de recomendações para trabalhos futuros.

No ponto nove encontramos a *Bibliografia* que alimentou o nosso trabalho.

Finalmente, no ponto dez – *Anexos,* apresentaremos o guia da entrevista realizada aos dirigentes (Estudo 2) e aos professores (Estudo 3), assim como a matriz de presença/ausência das categorias nas entrevistas aos dirigentes (Estudo 2).

Revisão da literatura

2 Revisão da literatura

2.1 A mudança

O tempo científico presente é complexo e ambíguo. Vivemos numa fase de transição caracterizada por uma crise da ordem científica hegemónica, que é no entender de Sousa Santos (1987) profunda e irreversível. Emergirá, neste período revolucionário, um novo paradigma que não pode ser apenas científico, mas tem que ser, também, um paradigma social. Não se trata de anunciar a morte da ciência, de a substituir ou mesmo desvalorizar. "Trata-se de acabar com a ideologia de uma racionalidade que impôs a ciência como a única forma de conhecimento válido e que criou um ambiente de hostilização e de desvalorização de outras formas de pensar e conhecer" (Bento et al., 1999: 44) e aceitar que a pluralidade dos mundos e das práticas sociais gera outras tantas formas de conhecimento válidas que se torna necessário aproximá-las.

Os ventos de mudança chegaram ao campo educativo. A racionalidade epistemológica teve implicações negativas no terreno da educação, levando-o à desertificação axiológica. Urge apresentar a educação como um projecto antropológico por natureza e condição, porque, fora deste quadro, não se reconhece qualquer sentido educativo ao ensino e à aprendizagem. Tal como refere Ibáñez (1997: 58) «la educatión es inevitablemente valoral», mas o autor não deixa de se referir à dificuldade em definir valor, devido ao seu carácter relacional (se há valores permanentes que brotam da condição humana, há outros que variam de acordo com a idiossincrasia de cada um e com a incessante variabilidade das condições ambientais). Para Bento (1999), não há nenhuma teoria pedagógica e nenhuma prática educativa que não assente numa doutrina de valores. As diferenças pedagógicas serão sempre diferenças axiológicas e, por via destas, diferenças filosóficas. Patrício (1993b: 14) diz mesmo que é indispensável perspectivar filosoficamente a questão dos valores em educação. Impõe-se, então, o regresso da Filosofia e da Antropologia pela mão da Pedagogia de forma a penetrarmos profundamente nos problemas da educação. A Pedagogia deve pensar filosoficamente a educação. Compete-lhe repensar, da forma mais ampla possível, o conceito de educar o homem,

sabendo agora que as dimensões das questões do homem e da sua educação não cabem todas na racionalidade científica. A Pedagogia terá de dar oportunidade a outras razões: à filosófica, à cultural, à poética, à religiosa.

A tentativa de repensar o conceito de educar o homem de uma forma mais abrangente, remete para a ideia de dar o Homem ao homem e transmitir-lhe toda a herança da cultura humana, criada pelo homem, para nela se criar.

Manuel Patrício (1992) entende que a Pedagogia terá de dar o seu lugar à Antropagogia – que não é mais do que a teoria e a prática da formação do Homem, na plenitude da sua humanidade. Isto porque o termo Pedagogia é hoje inadequado para exprimir o conceito actual da disciplina e actividade humana que tem por objecto a educação. O assunto da Pedagogia não se limita às crianças e jovens, abarca a educação e formação do cidadão de todas as idades e em todas as instâncias que influenciam a realização da ideia de Homem. O mesmo autor enfatiza o facto de a educação não ser um processo apassivante de mera transmissão cultural, mas tem de ser um processo activante de assimilação, crescimento e desenvolvimento pessoal. Assimilação de quê? De si e da realidade envolvente. Quando olhamos para a vida do homem e vemos num sistema de relações, a ignorância de si, das situações envolventes e do próprio universo, prefigura a tragédia do homem. O papel da educação é exactamente o de situar o homem no seu tempo, nos seus problemas e necessidades. A educação tende, assim, para uma desocultação progressiva do homem face a si mesmo e face à realidade que o inclui e transcende (Bento et al., 1999). Educar é obviamente modificar e adquirir novos modos de ser, para ser mais e melhor. É este movimento do mais baixo para o mais alto, do menos para o mais, que caracteriza esta pedagogia. É da criação contínua da perfeição para perfeição (Patrício 1992). É este educar que constitui o objecto do Pedagogo e o tema da Pedagogia.

2.2 A crise da escola actual

Falamos até agora de mudanças. Mudanças de onde emergem outras formas de conhecimento válido para além do conhecimento científico. Mudanças que resultam em processos de diferenciação das Ciências e facilitam a dupla proveniência da Pedagogia do Desporto – movimento de diferenciação e especialização, quer da Pedagogia, quer das Ciências do Desporto. Mudanças sociais que suscitam uma reflexão sobre as normas, porque há que reflectir permanentemente e em qualquer época sobre a finalidade da educação, principalmente nos momentos de crise nas atitudes face aos valores.

A identidade da escola está abalada. O seu programa de actividade é indefinido, os meios de que dispõe são insuficientes, a adequação da sua resposta às necessidades sociais e pessoais que lhe cumpre fazer é insatisfatória.

Este é o quadro da escola actual descrito por Manuel Patrício (2001). Na sua alusão aos contornos da crise em que vive a instituição escolar, que persiste e se aprofunda, o autor vê com algum cepticismo as perspectivas que se lhe abrem para o futuro. Que motivos encontra para tamanho pessimismo?

Por um lado, motivos nacionais. A integração europeia de Portugal carece de se afirmar, pelo simples facto de ninguém saber o que é essa Europa, o que vai ser, qual o lugar de Portugal dentro dela e o que significaria em tal cenário ser português? Ora, todas estas questões são fundamentais para o sistema educativo português, porque das suas respostas assumimos, ou não, um conjunto de valores que são constitutivos da nossa identidade e personalidade como povo, integrando-os ou não no projecto educativo nacional.

Por outro lado, motivos do domínio da comunidade europeia. A Europa não sabe para onde vai. Não tem uma linha de rumo e como diz o autor: "a Europa caminha para o futuro às cegas, (...) a Europa está sem construtores, (...) tem só capatazes e operários e não se pode pôr de pé a Escola que sonhamos com capatazes e operários, no comando. Precisamos de arquitectos e engenheiros" (ibid: 236).

"Esta crise em que a humanidade está mergulhada é uma crise global do humano. É esta a raiz da crise da Escola" (ibid: 237).

A Escola deixou de ser aceite como um referencial de verdade, viu destruída a sua autoridade moral e desgastado o prestígio da função doc ente. Confrontada com a indústria do audiovisual e com os meios de comunicação de massas, a Escola perdeu não só a exclusividade da transmissão da cultura em geral e da ciência em particular, como foi ultrapassada em termos de eficácia por esses meios. Sem autoridade e sem o exclusivo, ou sequer o melhor desempenho na transmissão do saber, parece pertinente perguntar, qual o papel que ainda poderá ainda caber hoje à Escola?

A sociedade portuguesa alimenta uma desconfiança em relação à escola, criticando-a com razão e sem ela. As sondagens da opinião pública confirmam a tendência em pedir à escola tarefas de enquadramento das crianças e jovens. As políticas educativas podem ser as melhores, mas de que servem se os pais, autarcas, professores e alunos não se responsabilizarem pelo seu trabalho. "A escola pode muito mas não pode tudo e, se é verdade que as sociedades mais cultas e instruídas são mais democráticas, também é verdade que a escola é solidária do mundo em que se inscreve" (Benavente, 2002).

Não só as sondagens da opinião pública, como as críticas que emanam da imprensa portuguesa, alimentam-se de cinco argumentos básicos (Nóvoa, 2002): o argumento da autoridade, da liberdade, da responsabilidade, da meritocracia e o argumento da saudade. O discurso da autoridade é um sentimento de reacção à mudança profunda da população escolar, a escola não pode ser um imenso recreio, e as crianças só estudam se a isso forem obrigadas. O autor cita António Sérgio: «a heteronomia pode ser um processo de domesticação de bichos; mas só na autonomia – e pela autonomia – se realiza uma verdadeira educação para homens» (ibid: 1). O discurso da liberdade tende a "fechar" as crianças nas suas comunidades de origem, impedindo que a educação cumpra um dos seus objectivos mais nobres: permitir que elas cresçam como seres livres e autónomos, o que implica, muitas vezes, romper com constrangimentos da família e da comunidade em

que nasceram. O discurso da responsabilidade (tomando como exemplo a divulgação pública dos "resultados das escolas") terá sentido e utilidade se o seu objectivo for identificar situações problemáticas e criar condições para a sua resolução. O discurso do elitismo não resolve o principal dilema enfrentado pelos pedagogos: que fazer com as crianças que ignoram o que é bom para elas e que se recusam a aceitar a nossa palavra? Concordamos com o autor: a necessidade de uma "formação de elites" é importante, na medida em que através dela se poderá pôr em marcha o mecanismo efectivo da democratização. O discurso da saudade tende a redefinir os problemas sociais e políticos como problemas educativos. À medida que aumenta a demissão noutros sectores, é reforçada a pressão sobre a escola "investindo-se nela de uma missão 'redentora' que jamais poderá cumprir" (ibid: 4).

Ao examinar este conjunto de discursos, percebe-se que eles partem de um diagnóstico que é correcto e perspicaz. "São argumentos irrecusáveis. Mas, infelizmente, são em grande parte inúteis para enfrentar os problemas actuais da escola" (ibid: 4). Será necessária uma análise mais detalhada, porque estamos perante problemas que se revestem de uma grande complexidade. Afonso (2002) relembra que, embora os discursos sobre a crise da educação escolar sejam tão antigos como a própria Escola, os factores supostamente geradores da actual crise são hoje mais amplos e heterogéneos. Segundo o mesmo autor, a crise da educação escolar não pode ser compreendida sem levar em consideração os seguintes factos:

- As condições actuais de expansão e internacionalização da economia capitalista;
- A emergência do "capitalismo informacional", as mutações aceleradas das novas formas de organização do trabalho e a inevitabilidade do desemprego estrutural, a afectar, sobretudo, as novas gerações;
- A permeabilidade e a vulnerabilidade da Escola às pressões sociais – que permitem que a Escola aceite ser o "bode expiatório" para as crises económicas cada vez mais frequentes;

- Os discursos que induzem os cidadãos a pensar que a falta de emprego é devida à não qualificação dos indivíduos e que a Escola é incapaz de preparar os estudantes para as supostas necessidades da economia;
- A perda de confiança no valor social dos diplomas, induzidas pelas distorções nas relações entre educação e o mercado de trabalho;
- A centralidade dos meios de massa que se constituem como fortes agentes de educação secundária, substituindo os agentes e contextos de sociabilização primária;
- A constatação em trabalhos recentes de que a Escola, não sendo capaz de cumprir cabalmente os mandatos que há muito lhe foram atribuídos, continua a ser pressionada a assumir novos mandatos, à medida que os problemas sociais aumentam;
- A emergência de um movimento anti-escola, que se expressa pela existência de movimento de ensino em contexto familiar.

No entanto, se é verdade que os novos lugares da educação (não-formal e informal) se originaram em fenómenos que têm pouco a ver com a crise da Escola, eles poderão acentuar e aprofundar essa mesma crise, sobretudo se esses lugares forem ocupados e controlados por interesses económicos dominantes, a nível nacional e internacional. Os conselhos de Afonso (2002) apontam para a necessidade de reflectir sobre os dilemas e desafios futuros, que derivam do facto da educação não-escolar ser hoje disputada por muitos interesses e contraditórias racionalidades políticas e pedagógicas.

2.3 Da crise da escola à crise da educação física

Enquanto as questões da educação e formação do homem tiverem de ser renovadas no campo pedagógico (e não há conhecimento algum que se mantenha imune à desactualização), a Pedagogia do Desporto continuará a colocá-las no centro das suas reflexões sobre o desporto. Há por isso que se fazer ao caminho para olhar a realidade envolvente e o desporto.

O tema que trataremos de seguida é antigo, embora se torne actual pela importância de que se reveste. Falamos da legitimação da educação física e do desporto escolar e, em particular, uma das várias dimensões que legitimam uma disciplina escolar, a legitimação da educação física e do desporto escolar como meios de renovação da escola (Bento, 1999). Vamos procurar enfatizar as vantagens da sua presença na escola ou as desvantagens da sua ausência e tentar encontrar argumentos que demonstrem que o desporto escolar tem um lugar de destaque, num determinado modelo de escola.

Seremos capazes de encontrar respostas definitivas para o conjunto de questões enunciadas? Como já referimos, as respostas definitivas não existem. Mas, o facto de não sermos capazes de obter certezas absolutas acentua o carácter transitório do conhecimento científico. Este pequeno reparo aos limites da ciência, serve para fazer baixar a fasquia das nossas expectativas e termos sempre presente que não iremos mostrar mais do que uma produção contextualizada de uma determinada realidade. Mas, para além de procurarmos mostrar uma verdade incompleta da realidade, vamos tentar abrir caminhos entre dúvidas e crenças que acompanham o nosso labor. Muito provavelmente, esta procura trará mais inseguranças que certezas. No entanto, acreditamos, no entendimento de Popper, (Popper, 1990, cit. por Bento, 1995: 40), "o conhecimento científico progride por eliminação de erros e não por acréscimos de verdade". Será que este percurso nos irá conduzir a outras formas e sistemas de conhecimento, ajudando-nos a perceber o que é o erro, saber detectá-lo, e como o iremos eliminar?

A disciplina de Educação Física vive, no entender de Bento (1999), um estado de crise sem precedentes na sua história. Num futuro próximo, não se vislumbra qualquer sinal de desenvolvimento.

A partir do exemplo da Suécia – país com grande tradição nesta área – o autor, baseando-se em Hardman (Hardman, 1998, cit. por Bento, 1999: 61), refere que em 1990 foi sugerida a eliminação da Educação Física com disciplina obrigatória nas escolas secundárias. Podemos perspectivar tempos difíceis no nosso país, já que quando se fala na redução da carga horária escolar, encurtando o elenco das disciplinas, as consideradas de segundo plano (colocando em primeiro plano as disciplinas orientadas para o desenvolvimento intelectual) serão as afectadas. A distribuição do horário escolar pelas disciplinas seria um primeiro passo, no entender do autor, para a renovação do ensino e da escola no sentido da consagração do princípio da autonomia e do papel de sujeito do aluno.

A legitimação escolar da disciplina de Educação Física passa por explicitar a sua incumbência educativa. Como é possível legitimar a existência desta disciplina escolar, quando não existe um entendimento único da educação e se cultiva um conceito difuso do desporto e do seu sentido? A legitimação escolar da educação física e do desporto deverá, segundo Pühse (citado por Bento, 1999:65), socorrer-se de um conjunto de perspectivas, tais como:

- Uma fundamentação antropológica que acentue a relevância do domínio motor e corporal para um conceito integral de educação na escola;
- O significado do desporto na vida social e individual, justificando plenamente a necessidade de preparar as crianças e jovens para intervirem neste sector;
- Acentuação das potencialidades específicas que o desporto encerra para corresponder às necessidades de formação, educação, desenvolvimento da identidade e autoconceito dos adolescentes.

Decorre a partir destas considerações, que o argumento central a favor da presença da Educação Física e do desporto dentro do conjunto das disciplinas

escolares é o facto de ser a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade.

Podem ser enunciados outros argumentos que justificam as vantagens da sua presença ou as desvantagens da sua ausência na escola, nomeadamente:

- a compensação dos aspectos negativos inerentes às outras disciplinas e à organização escolar;
- a necessidade de aprender desporto na escola, para poder participar fora dela;
- o desenvolvimento da personalidade e da capacidade de rendimento geral, da saúde e do bem-estar;
- a aquisição de valores do fair-play, do respeito, da consideração e da tolerância;
- a formação de um estilo de vida que desempenhe uma função relevante, no âmbito de uma estratégia de prevenção de comportamentos desviantes.

Relembramos o diagnóstico realizado por Bento em 1990 (ainda actual), sobre as causas da deficiente formação desportivo-corporal dos nossos alunos:

- Ausência de um sistema de medidas que garanta uma convergência de formas das práticas desportivo-corporal (como é que a Educação Física se relaciona com o desporto escolar?);
- Falta de ocupação séria com este problema e consciência insuficiente na relação entre capacidade de rendimento corporal, saúde, actividade desportivo-motora e qualidade de vida;
- O "modus vivendi" desmotivado e desmotivador para que se deixa arrastar um elevado número não subestimável de professores de Educação Física;
- Oferta de formas desajustadas, antiquadas e desactualizadas;
- A miserabilidade das condições existentes e a ausência de uma concepção pedagógica séria dos espaços e dos materiais de práticas lúdicas, de aprendizagem e exercitação desportivo-corporal.

Podemos assumir as nossas responsabilidades nesta matéria, teóricos, associações profissionais e respectivos profissionais, porque devemos ser os mais interessados na renovação. Há que cultivar um espírito de abertura às reformas, reconstruir esta área com conceitos convincentes das suas potencialidades pedagógicas e enfrentar as tendências que a querem pôr em causa na escola.

Mas, qualquer reforma do sistema educativo não deve resumir-se apenas a uma reforma curricular. A mudança implica também uma alteração das propostas e da actuação das instituições de formação. Deveria existir pelo menos uma congruência nos meios e conteúdos da formação de futuros docentes para uma mesma disciplina curricular. A variedade de objectivos adstritos à disciplina de Educação Física carece, na maior parte dos casos, de uma ligação coerente e eficaz (Mota, 1988).

Bento (1993) destaca três lacunas na formação e na profissão do pedagogo do desporto e educação física, que contribuem para uma menor credibilidade desta:

- A tradição da unidimensionalidade;
- A ausência de uma área científica específica;
- A insuficiência das noções de profissionalidade e competência profissional.

O autor trata estas questões, a partir de uma pluralidade de abordagens, dando particular ênfase à problemática da ciência da profissão (Ciência (s) do Desporto e da capacitação profissional), tecendo críticas a muitos planos de estudo e formulando recomendações metodológicas.

O debate que a renovação do ensino exige (e, em particular, a educação física) tem incidido, também, na necessidade de estabelecer um corte epistemológico em relação ao passado da nossa profissão (Sérgio, 2002). Este corte acentua a emergência da educação desportiva por substituição da educação física.

Torna-se claro que o rigor de Manuel Sérgio (2002) na terminologia apresentada servirá para reforçar o valor da área de conhecimento que ele denomina de motricidade humana. "Daí que não pareça grave atrevimento

afirmar convictamente a existência da ciência da motricidade humana" (Sérgio, 2001), já que é possível provar que o desporto radica na motricidade humana, ao mesmo tempo, que é impossível dizer-se que a motricidade humana se fundamenta no desporto.

Esta sua "aversão" à designação "educação física" assenta no argumento de que ela traduz o dogma da separação corpo-alma e que representa a divisão da educação em dois campos: a educação intelectual e a educação física. Embora reconhecendo validade nos argumentos apresentados, não consideramos que o debate em torno da legitimação da educação física escolar se esgote nas questões de natureza epistemológica. Não acreditamos que o entendimento das relações entre o desporto escolar e a educação física possa ser resolvido apenas com a clarificação das suas designações, na medida em que continuariam os problemas nas relações entre as actividades desportivas curriculares e extracurriculares e, precedentemente, entre a escola unidimensional e a escola pluridimensional.

2.4 Uma outra escola – A Escola Cultural

O estado actual da escola não é animador. A Escola que temos tem procurado cumprir, com uma estrutura unidimensional, uma tarefa que não só é pluridimensional como cada uma das dimensões é, senão antagónica, pelo menos incompatível com as demais. Sebastião (2001) chama a esta patologia estrutural, a esquizofrenia da Escola. A ser acertado o diagnóstico, o autor avança mesmo para uma terapia, que passaria pela estruturação da Escola de um modo pluridimensional, onde a informação pudesse fluir dialogicamente entre as diversas dimensões.

Talvez tenha chegado o momento de retomar o paradigma pedagógico que foi proposto pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE) [10] a que se deu o nome de Escola Cultural. Vamos, obviamente, percorrer os trabalhos de Manuel Ferreira Patrício (um dos mentores deste projecto) para nos animar e fazer renascer a esperança, porque afinal a Escola Cultural é a Escola por que se anseia. O Projecto Global de Actividades (PGA)[11] da CRSE contém um conjunto de referências à Escola e ao seu modelo organizativo. «A ideia de Escola que transparece limpidamente do PGA, através de duas referências, é a seguinte: a Escola não se esgota no quadro das disciplinas dos planos curriculares, sendo necessário complementá-las com actividades de carácter cultural e desportivo.

A CRSE afirmou no seu primeiro documento que a Escola deve ministrar um programa de formação que compreenda articuladamente duas componentes: uma componente lectiva e uma componente extralectiva» (Patrício, 1993: 62). É bom recordar que a CRSE produziu vários projectos de trabalho, dois deles representavam outros tantos modelos de Escola com diferentes filosofias

[10] A CRSE foi criada pela Resolução do Conselho de Ministros nº8/86 da I Série do Diário da República, em 22/01/1986.

[11] O (PGA) da CRSE, explicitou o conceito de sistema educativo assumido, fundamentou a necessidade e conveniência da reforma do sistema educativo, definiu os grandes princípios orientadores da reforma e delineou as grandes envolventes da mesma. Os principais capítulos relacionados com a substância da reforma incidiram sobre a estratégia, o âmbito e a implementação da reforma e, finalmente, sobre as actividades a desenvolver.

pedagógicas subjacentes: o da Escola Cultural e o da reorganização dos planos curriculares[12]. Convém precisar as diferenças essenciais entre estes dois modelos: a "Área-Escola" foi proposta pelo grupo de trabalho que elaborou o projecto de reorganização dos planos curriculares; a pluridimensionalidade pedagógica da Escola, com relevo para a dimensão extracurricular, foi proposta pela "Escola Cultural", subscrita por Manuel Ferreira Patrício e assumida pela CRSE.

Duas filosofias estão subjacentes nestas duas propostas: uma filosofia colectivizante – Área-Escola – e uma filosofia humanista e personalizante – Escola Cultural. Estas duas orientações filosóficas posicionam-se de forma diferente relativamente à Área-Escola e às actividades de complemento curricular. "A proposta da Escola Cultural recusa expressamente toda a modalidade de redução da pessoa a qualquer vago sujeito colectivo (...) vê-se que se pensa no aluno como uma pessoa, que é preciso respeitar na sua dupla dimensão individual e social..." (Patrício, 1993: 63).

A simplicidade e a funcionalidade desta proposta podem ser resumidas da seguinte forma: "As aulas constituem a situação de aprendizagem própria das actividades lectivas. Os clubes escolares constituem a situação de aprendizagem própria das actividades extralectivas. Assim, em vez de unidimensional, a Escola começa por ser bidimensional. As actividades lectivas e extralectivas devem relacionar-se, para promover e garantir a unidade do processo educativo dos educandos, a escola acaba por ter de ser tridimensional: com a dimensão lectiva, extralectiva e a interactiva. (...) O aluno aprende com os outros em projectos de maior ou menor amplitude, articulando harmoniosa e unificadamente todas as aprendizagens: dimensão interactiva. (...) De repente, sentiu-se que a escola era outra. (...) Era um novo e

[12] A CRSE publicou em 1988 o I volume dos Documentos Preparatórios da reforma. O volume compreendia cinco projectos: organização da formação profissional no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo; a Escola Cultural - sua natureza, fins, meios e organização geral; para um sistema de avaliação escolar; a promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma; reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. (Patrício, 1993)

gratificante ecossistema pedagógico. Acaba de emergir a dimensão ecológica, ou holística, da Escola: a sua quarta dimensão" (Patrício, 2000:2).

A Área-Escola é apresentada como tempo curricular de frequência obrigatória, enquanto as actividades de complemento curricular da proposta da escola cultural são de frequência livre. Ora como sabemos, a Área-Escola não tem deixado tempo disponível para estas actividades inviabilizando o cumprimento do que determina o artigo 48º da LBSE (referente às actividades de complemento curricular). Como também sabemos, os projectos multidisciplinares a gerir de acordo com as possibilidades de cada Escola e numa perspectiva de autonomia e de envolvimento com a comunidade (como foi também a função essencial da Área-Escola) podiam ser viabilizados se a opção tivesse sido a Escola Cultural. "Hoje o país anda às «aranhas» com a organização curricular e que não descansou enquanto não liquidou o Projecto Escola Cultural, com a institucionalização daquela entidade fantasmática a que foi dado o nome de Área-Escola, que qual vírus mutante foi mudando de forma e de nome e se designa hoje por Área de Projecto" (Patrício, 2000:1).

Passados 15 anos da publicação do I Volume dos Documentos Preparatórios da Reforma pela CRSE, Manuel Ferreira Patrício olha com desgosto a perda da qualidade gradual e imparável do sistema educativo. "A degradação – que já atingiu os fundamentos da própria escola, na disciplina que deve ser a medula desta e no respeito pelo professor, que deve ser a medula da medula – é já apodrecimento do ambiente" (Ibid, 2001b). Olhando para o abismo em que o sistema educativo mergulhou, assalta-nos a vontade de recordar a alegoria da caverna de Platão, recorrendo a um trabalho de Garcia (2001)[13]:

> *"Os homens presos na caverna pensavam que o mundo era apenas aquilo que se reflectia na parede, sendo que os próprios sons não eram mais que alguns ecos disformes. Só viam e ouviam isso e essa percepção constituía a sua cosmovisão. Quando um homem se liberta, sai da penumbra, vê outros homens, outras coisas, outros sons, em especial o som da palavra, e vê a luz, constata que afinal o*

[13] É a ideia de que a felicidade se constrói na liberdade e de que o destino do Homem se concretiza na procura da sua transcendência. É um dos significados que a alegoria encerra. Esta é, obviamente, a nossa interpretação.

mundo é algo de diferente. Depois quis voltar à caverna para dar a boa nova aos seus amigos prisioneiros. Estes, ao serem confrontados com "verdade" que lhes destruía as suas certezas, tiveram medo, pois sentiram uma ruptura com a estabilidade existencial proporcionada pelo conforto da caverna. Assim, rejeitaram a novidade, quase matando o portador da boa nova."

2.5 O Desporto Escolar numa Escola Cultural

2.5.1 Uma breve retrospectiva histórica

Quem aparenta ter resistido à decapitação progressiva das actividades extracurriculares é o desporto escolar. Mas a eventual inércia, provocada por registos legais, por vezes, contraditórios, nunca foi suficientemente forte para o aniquilar. Será a sobrevivência do desporto escolar às diferentes orientações das políticas desportivas e educativas, um sinal de que atingiu efectivamente um lugar inquestionável dentro do sistema educativo? A pesquisa de Mota (1997), embora sumária, demarca os momentos mais significativos do desporto escolar desde o início do século até aos nossos dias. Sistematizou o seu trabalho em duas fases: a 1ª fase – do início do século até ao 25 de Abril; a 2ª fase – do 25 de Abril até ao XIII governo constitucional.

É a segunda fase que nos interessa assinalar aqui, porque é um período atravessado por uma grande indefinição sobre quem deve controlar o subsistema – desporto escolar – o sistema educativo ou o sistema desportivo. Este facto revela uma falta de "norte" nas várias políticas desportivas, porque nunca conseguiram encontrar soluções para o enquadramento do desporto escolar atrasando, de uma forma inequívoca, o processo de desenvolvimento desportivo do País.

Com a posse do I Governo Constitucional é revisto o estatuto da Direcção Geral da Educação Física e Desporto que passa a designar-se por Direcção Geral do Desporto, separando a Educação Física e Desporto, integrando a primeira nas Direcções Gerais Pedagógicas e o segundo na divisão do Desporto Escolar. Entre 1976 e 1986, conhecido pelo período de dependência institucional do desporto escolar das Direcções Gerais Pedagógicas e da criação nas escolas dos "grupos desportivos escolares". O desporto escolar passa da Direcção Geral do Desporto (DGD) para as Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário.

A portaria n.º 434/78 cria a estrutura nacional designada por Serviços da Educação Física (EF) e Desporto Escolar (DE). Com a publicação do DL

197/79, estes serviços passam a designar-se Serviços de Coordenação da E.F. e D.E. e até serem extintos pelo DL 150/86, não conseguem publicar o seu regulamento. O DL 150/86 atribui novamente a coordenação e apoio das actividades desportivas não curriculares à DGD e transfere as suas responsabilidades para o sistema desportivo federado. Neste período, são celebrados alguns protocolos de cooperação com algumas federações desportivas. É o período designado por associativismo juvenil com base em três projectos: Torneios abertos; Clube de Jovens e Férias Desportivas.

O Desp. 4/ME/88 que cria um grupo de trabalho para a elaboração do projecto do decreto-lei para o DE procura ir ao encontro da orientação definida pela LBSE para as actividades extracurriculares. Este grupo de trabalho pouco ou nada fez.

O segundo grupo de trabalho (Desp. 87/ME/89) vai criar o gabinete coordenador do DE que funcionava em regime de experiência pedagógica, no âmbito do sistema educativo, grupo de trabalho esse que elaborou um documento que serviu de base ao DL 95/91 – Regime jurídico da EF e DE

Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei 1/90) é reafirmada a integração do DE, no sistema educativo. É extinto o gabinete coordenador e criado um grupo de trabalho para o desenvolvimento da EF e DE (GDEFDE).

Seis meses depois, é extinto o GDEFDE através do Desp. 108-A/ME/92, sendo nomeada uma equipa de peritos que funcionam na dependência do Ministério da Educação para elaborar os programas do DE dos anos lectivos de 92/93 e 93/94 e, simultaneamente, desenvolver os mecanismos para a criação de uma federação para o DE.

Com a publicação do DL 133/93 é atribuída a coordenação da EF e DE aos departamentos do ensino básico (EB) e secundário (ES) em articulação com as direcções regionais (DRE'S), através dos serviços centrais do Ministério da Educação. O DL 296-A/95 reafirma a integração do DE no SE, retirando-o da dependência do INDESP. É lançado, através da Secretaria de Estado da

Educação e Inovação (SEEI), o programa nacional do DE para o 2º/3º ciclo do EB e ES.

O DL 165/96 cria o gabinete coordenador do DE (GCDE), onde está subjacente a criação da federação do DE.

"Com a publicação do Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro, (...) é extinto o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e criada a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, para onde transitam e são reformuladas as respectivas competências daquele Gabinete (entre outras: planear, apoiar e avaliar os diversos programas, projectos e actividades do Desporto Escolar), com a vantagem deste novo organismo integrar, entre outras, competências relativas aos anteriores Departamento de Educação Básica e Departamento do Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2003: 13).

Hoje, parece clara a intenção do legislador em demarcar o espaço livre e voluntário das actividades de complemento curricular do desporto escolar, do espaço "obrigatório" das actividades curriculares da educação física. O sistema educativo acolheu o desporto escolar e integrou-o, dando-lhe a possibilidade de estabelecer relações com outros subsistemas, nomeadamente no quadro das relações com os clubes e as federações desportivas. Já esteve, no sistema desportivo, e a sua história recente tem sido marcada por entradas e saídas de um para o outro sistema, revelando uma falta de "norte" das políticas desportivas do pós 25 de Abril. No entanto, porque o Desporto Escolar, entendido como o Clube do Desporto Escolar é fundamental numa Escola Cultural, somos obrigados a concordar com o director do GCDE, quando afirma que o "Desporto... Escolar, só na Escola" (Freitas, 2002).

2.5.2 Desporto escolar (desporto plural), desporto federado.

Se existe alguma convergência nos discursos que imanam da instituição escolar e dos clubes desportivos, ela baseia-se no princípio da complementaridade entre os dois subsistemas. A problemática, nesta relação, não está tanto na aceitação de um compromisso entre as duas instituições (já

que ambos reconhecem essa inevitabilidade), mas está centrada nas funções que cada uma deve assumir no processo de preparação desportiva da criança e do jovem[14].

A Confederação do Desporto de Portugal faz publicar em Junho de 2001 (CDP, 2001) um documento que se ocupa desta matéria, retratando o estado de uma relação que foi sempre conflituosa:

- O alto rendimento exige alterações na participação do sistema escolar na política desportiva. O discurso que prevalece na escola é que à escola compete a formação desportiva de base. No entanto, no desporto federado há uma reacção simétrica, onde a captação massiva é um bom exemplo;
- A função do desporto escolar, como introdutória à preparação desportiva, conduz a um duplo problema: O desperdício dos talentos e o desperdício das oportunidades. Estes obstáculos que impedem a contribuição da escola, na elitização desportiva, advêm da filosofia de educação anti-elitista. Sendo este desporto por natureza elitista, percebe-se que as duas posições constituam a base do conflito entre os dois subsistemas.

Um ponto que não tem sido consensual é a participação dos jovens federados nos quadros competitivos organizados pelo desporto escolar. Não será uma "obrigação" do sistema educativo promover as aptidões e capacidades de todos – federados ou não –, e que numa perspectiva de valorização da excelência, os mais dotados no desporto necessitam do reconhecimento dos outros (nomeadamente, os seus pares) para melhorar a sua auto-estima? Os alunos federados são, em primeiro lugar, alunos. Estes alunos não podem, ou pelo menos, não devem ser excluídos das actividades escolares, curriculares ou extracurriculares, só porque apresentarão, presumivelmente, um nível de qualidade da prática superior à maioria dos seus colegas.

No fundo, este tipo de medidas que impedem ou pelo menos limitam a participação dos jovens federados, a que Sobral (1994) apelida de "participação protegida", está associado ao problema do *dropout* ou da

[14] Voltaremos a este assunto mais tarde, no ponto 2.5.4.

eliminação precoce. O autor considera que as medidas proteccionistas do desporto escolar não deixam ocultar a sua grande proximidade ao sistema desportivo federado. No fundo, "o nosso subsistema de desporto escolar é talvez muito *sui generis*, na medida em que, invocando claramente uma filosofia centrada na escola e nas motivações pedagógicas, assume-se como uma réplica reduzida do sistema desportivo federado" (Ibid: 76).

O DE não tem sido capaz de chegar à maioria dos jovens que frequentam as nossas escolas. Um estudo de Marivoet (2001) sobre os hábitos desportivos dos portugueses apresenta-nos um conjunto de elementos que nos interessa sublinhar, neste trabalho. Embora as actividades do DE sejam as mais procuradas pelas crianças e jovens, quando confrontadas com a oferta desportiva fora da escola, apenas 35% dos pais inquiridos (com filhos até aos 15 anos de idade) afirmavam que os seus filhos desenvolviam uma actividade desportiva na escola (neste estudo, a prática na disciplina de EF não foi considerada porque é obrigatória). É pouco? De uma forma simplista, todos concordamos que seria desejável aumentar essa participação. Mas os dados deste estudo dizem-nos mais: 18% dos pais afirmam que os seus filhos desenvolvem uma actividade desportiva de lazer, onde apenas 9% estão integrados na competição federada. Os números revelam que o desporto extra-escolar não constitui uma alternativa ao desporto escolar, porque não tem essa obrigação, porque não será a sua vontade, e porque não será esse o seu desafio. Olhando com mais profundidade para estes dados, somos assaltados por uma questão: As actividades desportivas do DE devem ou não, entrar numa lógica concorrencial com outras actividades educativas? Consideramos que é mais importante respeitar a liberdade de escolha do aluno, num quadro alargado de actividades culturais promovidas por diferentes clubes escolares (incluindo os clubes desportivos), do que restringir essa oferta a uma só actividade extracurricular na escola, transmitindo a ideia aparente que o nosso DE é "a actividade da escola".

Não há efectivamente uma actividade que possa ser considerada como "a melhor". Todas as actividades de complemento curricular que visam o enriquecimento cultural e cívico, a educação artística e a inserção dos

educandos na comunidade estão legitimadas pela lei (LBSE) e pela relevância social dos seus objectivos.

Subscrevendo a posição do CDP[15], no que diz respeito à necessidade da complementaridade entre o sistema desportivo e o sistema educativo no processo de preparação desportiva da criança e jovem, seria leviana a responsabilização do DE na pretensa incapacidade de promover hábitos desportivos nas crianças e jovens? O estudo "coloca em evidência, a importância da transmissão de valores de cultura físico-desportiva na instituição familiar, na aquisição de hábitos desportivos nas gerações mais novas" (Marivoet, 2001:89), mas sendo a escola uma das mais importantes instituições socializadoras da cultura físico-desportiva, não ficará isenta de responsabilidades nesta matéria.

A participação dos jovens em actividades físicas e desportivas regulares é um elemento fundamental para a promoção de estilos de vida saudáveis e recomenda uma intervenção junto dos jovens, no sentido de alterar os seus hábitos de vida que apontam para o sedentarismo (Sallis e Patrick, 1994). Esta intervenção ganha maior pertinência, quando nos confrontamos com os resultados de alguns estudos que indiciam um declínio da actividade física com o aumento da idade (Sallis e Owen, 1998). O prolongamento da prática desportiva dos jovens fora da escola será para a escola e para os seus profissionais um desafio que não deverão rejeitar. O desporto poderá ser uma das soluções para inverter esta tendência.

Roberts (1996) dá-nos conta de um estudo realizado na Inglaterra e País de Gales que provou que o desporto escolar é uma história recente de sucesso, se o sucesso for medido em termos do número de alunos que continuam "a praticar" após a sua saída da escola. "É sempre difícil atribuir a causalidade, é impossível prová-lo, mas há evidências que sugerem que as características

[15] Se aprovamos os apelos da CDP à colaboração e à emergência de um entendimento entre o sistema educativo e o sistema desportivo – entre a escola e o clube – distanciamo-nos, categoricamente, das posições assumidas pelo presidente da CDP (Cardoso, 2003) quando se confrontou com a questão: A escola deve formar campeões? A sua resposta foi peremptória: Sem dúvida.

dos curricula dos desportos das escolas e a oferta do desporto na comunidade onde se inserem os jovens são, provavelmente, as causas responsáveis por este sucesso" (Roberts, 1996: 105).

As tendências decorrentes dos estilos de lazer dos jovens sugerem que se os regimes tradicionais dos jogos desportivos forem readaptados, serão mesmo mais bem sucedidos do que foram em anos anteriores. O desporto escolar evoluiu com os estilos de ocupação dos tempos livres dos jovens que estão sistematicamente em mudança.

Mas esta evolução do desporto escolar não deverá ser, na nossa perspectiva, orientada apenas para a promoção do aumento do número de praticantes. Terá de ser encarada numa óptica de equidade: "temas como co-educação, maiores oportunidades, incentivos e recursos financeiros para as práticas de actividades físicas de raparigas, norteiam as tomadas de posição e as acções que visam alterações na estrutura e organização da Educação Física e do desporto na escola, a fim de tornar aquelas práticas mais solidárias, inclusivas e equitativas" (Botelho-Gomes et al., 2000: 31).

> *"Tentar estabelecer a paridade num mundo social caracterizado pela desigualdade não é uma tarefa simples. Temos que reconhecer que no processo de «igualar», haverá pessoas que percebem as mudanças como perdas inevitáveis, se mais nenhuma outra razão houvesse, temeriam a mudança, porque temem a perda do status ou do poder que associam aos movimentos que conduzem à paridade"*[16] *(Talbot, 1990: 101).*

Roberts (1996) considera que o curriculum do seu país se adaptou às novas tendências, complementando os "velhos" jogos de equipa e promovendo facilidades para uma variedade de desportos adicionais tais como o badminton, o squash, a natação, e mesmo o golfe, de modo a que "seja praticado individualmente e jogado por grupos pequenos de gente nova (e de adultos) às vezes e por lugares da sua escolha sem nenhum compromisso com os clubes.

[16] A autora considera que "atacar estas posições sociais é construir as bases onde a pessoa irá construir a dignidade dentro da sua vida (...) Este não é um argumento para manter o «status quo». A igualdade de tratamento, o igualitarismo, a igualdade de oportunidades e a co-educação são temas que nos remetem para o nosso profissionalismo, para a dimensão ética do profissionalismo.

Nos últimos 20 anos, nas escolas da Grã-Bretanha, os professores têm usado cada vez mais tempo da aula de Educação Física para introduzir as alunas de idades baixas numa variedade larga de desportos e fizeram os possíveis para que elas prolongassem os seus jogos favoritos fora das aulas também. Simultaneamente, as autoridades locais abriram os centros "indoor" do multi-desporto que podiam ser usados durante todo o ano, para que os indivíduos pudessem realizar os seus jogos preferidos com os seus próprios amigos, de acordo com as suas preferências. As crianças e os jovens, dentro e fora da escola, poderão aderir aos desportos eleitos, nos lugares e nos grupos que expressam a sua individualidade. O desporto adaptou-se ao gosto dos mais novos. Os novos menus do desporto escolar contêm artigos que apelam aos rapazes e às raparigas em todas as faixas de idade. Ambos os sexos podem praticar os desportos que afirmam a sua independência (jogar o que se quer, quando se quer, com quem se quer).

Quem defende, inequivocamente, a presença do DE na escola (ou o desporto na escola), considera que ainda há muito por fazer e que os constrangimentos que têm afectado o desenvolvimento do programa do DE exigem um esforço acrescido. O programa do DE inserido no âmbito estrito das estruturas do Ministério da Educação, desenvolve-se num contexto carregado de limitações (Pina, 2002) e no interior da própria escola existem factores inibidores do desenvolvimento das actividades do DE (Menezes, 1999). Mas como diz Pina (2002: 27) "o que está em causa é a concepção de um quadro teórico de referência que possibilite a construção de um modelo organizacional, ajustado à realidade portuguesa, de forma a responder cabalmente às necessidades e expectativas das crianças e jovens em idade escolar".

Ultrapassada a fase de indefinição de responsabilidade de enquadramento da prática desportiva na Escola que passou da DGD (hoje o IND) para as Direcções Gerais Pedagógicas, urge definir os contornos das parcerias e formas de cooperação com o movimento associativo, permitindo o alargamento da prática desportiva e garantindo as condições essenciais de realização do percurso de formação desportiva. "É tempo de assumir responsabilidades e de clarificar competências no respeito pelos objectivos e vocações específicas de

cada um dos sub-sistemas directamente interessados no desenvolvimento deste processo" (ibid: 30). Há que estabelecer relações de confiança e de promover iniciativas conjuntas. Os dados fornecidos pelo próprio director do GCDE confirmam esse interesse recíproco: em 2002 "firmaram-se 31 protocolos de cooperação com Federações Desportivas, desenvolvendo-se parcerias em áreas como a formação de professores, organização de quadros competitivos conjuntos, produção de documentação de apoio a professores e alunos, bem como no apoio a organizações desportivas do Desporto Escolar (nacionais e internacionais) " (Freitas, 2002).

Um aspecto central para a definição do tal "modelo de DE mais satisfatório" é a promoção da Actividade Interna como a grande bandeira de uma Escola Inclusiva, em oposição à Escola Exclusiva do passado. É o próprio director do GCDE que esclarece: pelo facto da opinião pública ter do DE um entendimento construído na lógica do desporto de competição, a primeira prioridade do DE é a Actividade Interna, apresentando-a como sendo uma resposta aos problemas da multiculturalidade, minorias étnicas, integração social, para além dos comportamentos desviantes provocados pela droga (Freitas, 2002).

Se no passado importava reafirmar que a questão central do desporto escolar não era desportiva, mas sim educativa (Carvalho, 1987), devido à controvérsia existente acerca do lugar que o desporto escolar devia ocupar nos dois sistemas (educativo e desportivo), agora urge, na nossa perspectiva, encontrar um modelo de prática que sirva as necessidades dos nossos alunos. "O Desporto na Escola ao ser consignado como um direito tem de ser acessível a todos os que o querem praticar. A todos e não apenas àqueles que em determinado momento têm um melhor rendimento desportivo, quase sempre os mesmos que, fora da escola, já têm possibilidades de prática desportiva" (Constantino, 1992: 74).

Concordamos com Constantino (1992) quando procurava esclarecer o equívoco de que a Escola, por si só, pode ser a base do Desporto Nacional e por ele ser comandado. Não podemos ter dúvidas de que o desporto deve ser um meio ao serviço do desenvolvimento dos jovens e não um meio ao serviço

de certos desenvolvimentos desportivos. "Eis o que separa uma prática cuja razão de ser se encontra na própria criança ou jovem de uma outra em que a criança e o jovem são instrumentalizados" (Constantino, 1992: 76).

É à luz deste quadro de referências que recebemos com agrado todas as iniciativas que visam a promoção do desporto escolar. O *Documento Orientador do Desenvolvimento do Desporto Escolar* (Ministério da Educação, 2003) é uma delas. Enunciando um conjunto de medidas e metas com o alcance de uma década, este texto apresenta uma estratégia global do Desporto Escolar que se desenvolve num triângulo de relacionamento com as Federações Desportivas, as Autarquias e a Comunidade Educativa (conforme a Figura 1).

A cumplicidade do poder central é determinante para a criação dos pressupostos necessários para o desenvolvimento do Desporto Escolar. Se a eliminação dos obstáculos de natureza administrativa e financeira forem amplamente aplaudidos por todos os agentes envolvidos no desporto das escolas, não deixaremos de tentar perceber se estamos ou não perante um plano cujas finalidades se afastam do que se espera de um desporto verdadeiramente plural.

Como temos vindo a defender, o Desporto Escolar deve ser inclusivo, isto é; a contenda de olhar para as necessidades de todos os alunos não deve passar despercebida. Bento (1999: 31), reflectindo sobre a necessidade de reinventar a Pedagogia no desporto dizia que "a questão do entendimento do desporto, (...) a questão de desnudar o significado e o valor do desporto para aqueles que o praticam, a questão de saber como organizar tal prática para que se realizem os valores humanos pretendidos – eis hoje a questão central para cuja resposta se deve orientar e mobilizar a totalidade das Ciências do Desporto". Ora, como não podemos ficar indiferentes aos diversos sentidos que podem legitimar a adesão dos alunos às actividades desportivas, questionamos qualquer estratégia de desenvolvimento do desporto escolar que vise, fundamentalmente, a formação de candidatos a bons praticantes de desporto, quando sabemos que uma parte dos jovens, que aderem ao desporto, não

consideram a possibilidade de atingir a excelência. Há que esclarecer se queremos ou não a estimular suficientemente os programas que olham mais para as necessidades de jogo e de movimento corporal das crianças e menos para os interesses das diferentes modalidades desportivas.

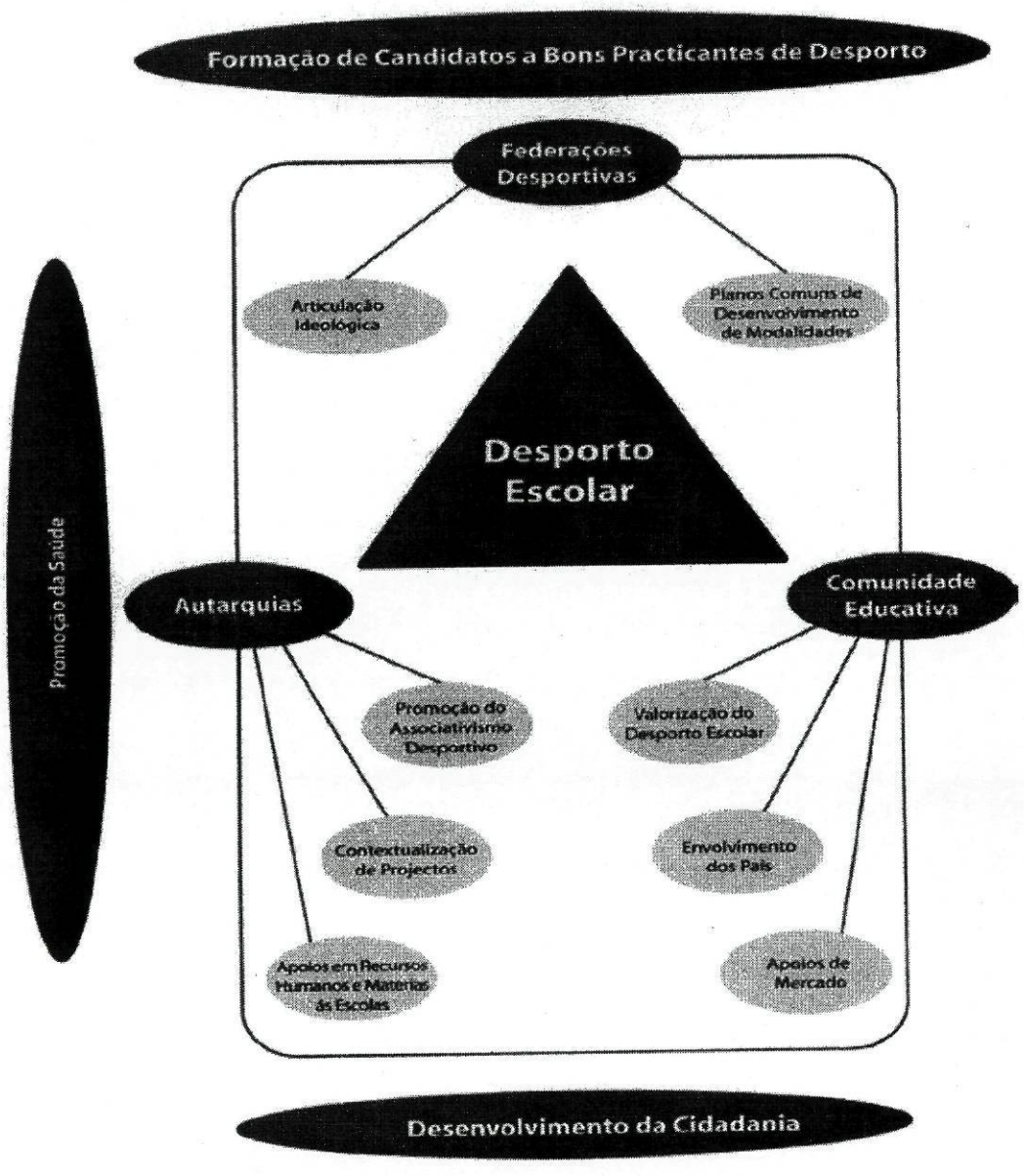


Figura 1 – Posicionamento estratégico do Desporto Escolar (Ministério da Educação, 2003: 20)

Siedentop (2002) considera que há três grandes objectivos para os programas de desporto juvenil: o objectivo educativo, o objectivo da saúde pública e o objectivo do desenvolvimento da elite. Há um quarto objectivo que, sendo menos aparente, não é menos importante: preservar, proteger, e realçar

práticas do desporto. Embora o desporto escolar procure abraçar os quatro objectivos enunciados, há que corresponder em primeiro lugar aos propósitos educativos.

2.5.3 O sistema de competições no desporto

O desporto escolar tem como destinatário principal o aluno. São as necessidades do aluno que legitimam a presença do desporto na escola, para que possamos afirmar, inequivocamente, que temos um Desporto para Jovens e não Jovens para o Desporto (Lee, 2000).

A competição é intrinsecamente positiva e a participação em actividades competitivas dá a oportunidade para desenvolver as competências, na procura da excelência, da superação (Drewe, 1998)[17]. O desporto escolar orienta-se por um sistema de competições que adoptou a lógica do desporto federado. A ideia de procurarmos um sistema alternativo, com uma lógica porventura diferente, é relevante, mas em primeiro lugar, há que esclarecer as orientações das competições, quando estas se perfilam pelo objectivo do alto rendimento.

"No desporto de alto rendimento a competição é o quadro de referência para a organização do treino; no desporto de crianças e pubescentes, a competição deve constituir uma extensão e complemento do treino" (Marques, 1999: 26). As competições devem servir os propósitos da formação, e por isso, devem estar ligados não só no plano organizativo, como nos conteúdos (Weineck, 1983).

As competições devem ser encaradas numa óptica de progressão, mesmo num quadro que visa a preparação de atletas para o alto nível. Nas primeiras fases, o divertimento e o prazer são os objectivos primeiros, existindo de seguida uma evolução posterior até se chegar às competições olímpicas (Bompa, 2000).

---

[17] Para um enquadramento da competição e as suas implicações para a Educação Física consultar Drewe, S. (1998). Competing Conceptions of Competition: Implication for Physical Education. *EPER*, 4, (1): 5-20.

Se as alterações na estrutura e regulamentos das competições começam a deixar de gerar resistências por parte dos responsáveis pelas actividades físicas dos mais jovens, a alteração do conteúdo das competições já é defendida por um número crescente de especialistas (Rost, 2000; Lima, 2000).

O que se pretende é introduzir alterações na competição de forma a torná-la mais adequada aos objectivos de formação: por um lado, contribuindo para o desenvolvimento da multilateralidade, não só uma multilateralidade geral – competições múltiplas (Rost, 2000) – como uma multilateralidade específica – adequada às necessidades de cada desporto (Marques, 1997); e por outro lado, estimular o desenvolvimento de pressupostos de prestação que já são treináveis, nas primeiras fases da preparação desportiva – desenvolvendo preferencialmente os pressupostos coordenativos. Uma questão que terá de ser equacionada, quando se sugere a alteração da competição dos mais jovens é o problema dos escalões competitivos, organizados em função da idade cronológica. "Ora, o período circum-pubertário é caracterizado por uma forte variação em termos de 'timing' e 'tempo' maturacionais, induzindo um forte desfazamento entre a idade cronológica e estimativa da idade biológica" (Maia, 2000).

No que se refere ao seu enquadramento territorial, as competições nas etapas iniciais de formação devem ter, em função da idade dos praticantes, um âmbito local ou regional. Duas razões fundamentais estão por detrás destas orientações:

- Há que impedir uma orientação excessiva para os resultados e limitar a pressão psicológica motivada por altas performances e títulos;
- Evitar uma sobre-avaliação do indivíduo e dos seus resultados competitivos ligados ao sucesso (Deutsche Sportbund, 1983, cit. por Marques, 1996).

No que diz respeito à relação entre o treino e a competição, importa sublinhar o facto de a competição servir para ajudar os jovens a prepararem-se para as

exigências do desporto de alto nível[18]. Segundo Tschiene (1995, cit. por Marques, 1996), no estádio de treino de base, as competições devem constituir-se como forma de treino e de carga, e servirem como reforço da motivação para o treino. Ao longo da etapa de especialização aprofundada, vamos assistindo a uma alteração progressiva nos objectivos das competições. Se inicialmente as competições continuam a constituir-se como formas de treino especializado, vão com o tempo, assumindo o seu papel de comparação de rendimentos. Um quadro de especialização acelerado do sistema de competições promove a especialização precoce dos jovens desportistas, que de uma forma legítima procuram alcançar o sucesso nas competições em que participam. Por esta razão, a especialização progressiva no sistema de competições deve ser feita em estreita compatibilidade com o grau de especialização do treino (Marques, 1999).

É dentro desta perspectiva que Martin (1999) considera que os objectivos de treino não podem ser orientados para os melhores resultados individuais alcançados no momento, em termos de rendimento. "Aquilo que é importante é respeitar as tarefas de cada etapa de treino, os seus objectivos e os seus conteúdos e procurar alcançar os níveis previamente determinados da capacidade de rendimento e dos pré-requisitos. (...) Uma vez que o treino de jovens tem um carácter e funções de perspectiva, os objectivos e conteúdos de treino devem atender à multilateralidade e à especialização temporal" (Martin, 1999:57).

A predição do sucesso é muito falível já que uma grande parte das transformações operadas pela acção conjunta dos processos de desenvolvimento e de treino se passa no interior de uma "caixa preta". Desta forma, não temos acesso directo às transformações em si mesmas – apenas às manifestações uma vez instaladas (Sobral, 1995).

[18] As diferenças entre o desporto de alto rendimento e o desporto de crianças e jovens são aqui bem evidentes. No desporto de alto nível as tarefas de preparação decorrem da necessidade de se obter elevados rendimentos nas competições.

Temos orientado a nossa discussão para um sistema de competições no desporto para crianças e jovens, cujo quadro de análise se direcciona para o alto rendimento. Admitimos que um modelo de desporto escolar inclusivo permite que os jovens com mais "talento" possam aceder à qualidade da prática e que essa qualidade se possa aproximar da excelência. As sinergias entre o desporto escolar e o desporto federado deverão ser impulsionadas, sendo possível, e até porque não dizê-lo desejável, que sejam derrubados os "muros" que separam estes dois sistemas, desde que fosse preservada a identidade de cada um deles e que se criassem pressupostos para que na Escola os jovens pudessem aceder à elite desportiva. Obviamente que não é este o cenário em que nos encontramos, e a "nossa Escola" não permitirá concretizar estas ideias.

Mas podemos continuar o exercício: nesse modelo de desporto escolar, as competições que albergam os jovens com mais talento, porventura incluídas num processo de formação direccionada para o alto rendimento, deviam coexistir com as competições direccionadas para os jovens que se projectam noutro tipo de práticas, não havendo uma oferta unilateral. Para os alunos, cuja participação desportiva não visa o alto rendimento, podemos aludir como exemplo a proposta de Siedentop (1987) (modelo de educação desportiva), onde se procura impregnar de sentido a competição tornando-a significativa para os alunos e resolvendo alguns mal-entendidos, no triângulo escola-desporto-competição. Obviamente que este modelo de educação desportiva está longe de se esgotar num sistema de competições, sendo certo que "a própria organização da competição estabelece mecanismos de promoção de igualdade de oportunidades para participar e premeia a colaboração na aprendizagem e treino no seio de cada equipa" (Graça, 2003: 15). Apresentando-se como uma solução para a renovação do ensino do desporto, não pretende ser o modelo único, assim como não quer preencher a oferta da educação física (Ibid). Mas não será excessivo considerarmos que pode ser uma possibilidade para estreitar as relações entre a educação física e o desporto escolar, numa lógica de complementaridade, e constituir-se até como

uma alternativa à organização dos quadros competitivos centralizados nos CAE´s e DRE's.

2.5.4 *Conceptualizar a educação física e o desporto na escola*

Numa época marcada pela globalização do desporto, a análise da relação entre a educação física escolar e a prática desportiva, independentemente do país onde se gera, assumirá sempre um elevado relevo local (Kirk, 2000). Hargreaves (1998) retrata de uma forma exemplar, através de uma análise social, as mudanças verificadas no ensino e no trabalho dos professores no mundo pós-moderno. Acreditamos que as mudanças operadas na Educação Física, a que Pires (2003) se refere, tenham derivado da transição inquieta da sociedade, que se traduz não só pelo colapso da certeza como pela crise dos propósitos morais, que foram destacados no trabalho de Hargreaves (1988).

"A educação física já começou a mudar sem sequer ter dado por isso, o que significa que o está a fazer sem que muitas pessoas tenham sequer consciência daquilo que está a mudar" (Pires, 2003c: 4). O autor, tendo como pano de fundo os resultados "preocupantes" emanados pelo relatório de Hardman (1998), tenta demonstrar que a disciplina de Educação Física mais não faz que o ensino curricular do desporto, o que em conformidade com esta "evidência", a Educação Física devia chamar-se Educação Desportiva. Propõe-se uma mudança de paradigma.

Como não ficamos indiferentes a esta proposta, somos obrigados a recordar as palavras insuspeitas de Bento (1987: 53) que nos últimos quinze anos tem defendido «o desporto como uma matéria de ensino»:

> *"A orientação exclusiva da Educação Física pelas técnicas desportivas implica consequências negativas para os alunos «fracos» em desporto. Estes têm de se confrontar, durante o seu tempo escolar, com um desporto (isto é, com aulas de Educação Física) a cujas experiências não conseguem corresponder; um desvio ou uma derivação para outras habilidades desportivo-motoras não lhes é, geralmente, oferecido ou consentido. (...) Também o aluno «normal» tem poucas oportunidades de se integrar na Educação Física com as suas necessidades e expectativas motoras, desde que estas se desviem dos princípios da concorrência e da comparação. Tudo o que passa ao lado destes princípios é visto como inapropriado. (...) A acentuação da componente subjectiva*

> *arrasta consigo que os movimentos desportivos sejam complementados por um conceito aberto de movimento. (...) Ao lado da variedade de movimentos surge a variedade dos sentidos da sua interpretação."*

Ao enfatizamos a problematização da relação entre o desporto e a educação física, queremos deixar claro "que a disciplina de Educação Física tem também a tarefa de se confrontar com os interesses e exigências do desporto «social» – com distanciação a fim de determinar a sua utilidade para o domínio escolar" (Bento, 1987: 54). Para o autor, uma concepção de Educação Física assente numa abertura e variedade motoras, não serve exclusivamente as necessidades do desporto, mas quer sobretudo as suas conquistas motoras e culturais. Por outro lado, "o abandono dos movimentos desportivos conduz a Educação Física apenas a uma amplitude sem margens de objectivos e conteúdos potenciais (...) cujas consequências são o «subjectivismo» e o «individualismo», uma fuga da realidade social, um exílio em «províncias pedagógicas» " (Ibid: 55).

Nesta incursão ao pensamento de Bento (1987), fomos alertados para os perigos das unilateralidades didácticas e permitiu-nos olhar para a proposta de Pires (2003), presumindo que ela visa tornar a realidade desportiva apreensível e compreensível ao aluno e mostrar-lhe possibilidades reais da sua modificação.

Neste modelo (Figura 2), a Educação Desportiva Curricular assumiria outra dinâmica, já que os currículos deviam ser desenvolvidos de acordo com o género, o grupo etário, as condições da escola, as competências dos professores, num projecto desenvolvimentista. Pressupõe-se uma orientação desportiva a partir do 7º ano de escolaridade (12, 13 anos), devendo o professor ajudar o aluno a fazer escolhas em duas ou três modalidades desportivas, às quais se dedicará com mais prazer, e simultaneamente, com mais seriedade. Mas, o aluno poderá continuar numa turma de programa eclético, podendo prosseguir até ao 12º ano num programa generalista. "

<table>
<tr><th colspan="2">Anos</th><th rowspan="2">Ensino</th><th rowspan="2">Cursos</th><th rowspan="2">Educação Desportiva Curricular</th><th rowspan="2">Educação Desportiva Extra Curricular</th></tr>
<tr><th>Idade</th><th>Escolaridade</th></tr>
<tr><td>19</td><td></td><td colspan="2" rowspan="2">Superior</td><td rowspan="2">Desporto Universitário</td><td rowspan="2">Desporto para a vida
Desporto Federado</td></tr>
<tr><td>18</td><td></td></tr>
<tr><td>17</td><td>12</td><td rowspan="3">Secundário</td><td></td><td rowspan="3">Especialização Desportiva</td><td rowspan="3">Q. Competitivo Mod. 3
Actividades Informais</td></tr>
<tr><td>16</td><td>11</td><td></td></tr>
<tr><td>15</td><td>10</td><td></td></tr>
<tr><td>14</td><td>9</td><td rowspan="10">Básico</td><td rowspan="3">3º Ciclo</td><td rowspan="3">Orientação Desportiva</td><td rowspan="3">Q. Competitivo Mod. 2
Actividades Informais</td></tr>
<tr><td>13</td><td>8</td></tr>
<tr><td>12</td><td>7</td></tr>
<tr><td>11</td><td>6</td><td rowspan="3">2º Ciclo</td><td rowspan="3">Iniciação Desportiva</td><td rowspan="3">Q. Competitivo Mod.1
Actividades Informais</td></tr>
<tr><td>10</td><td>5</td></tr>
<tr><td>9</td><td>4</td><td rowspan="4">1º Ciclo</td><td rowspan="4">Actividades Pré Desportivas Curriculares</td><td rowspan="4">Actividades Pré Desportivas Extra Curriculares</td></tr>
<tr><td>8</td><td>3</td></tr>
<tr><td>7</td><td>2</td></tr>
<tr><td>6</td><td>1</td></tr>
<tr><td>5</td><td colspan="2" rowspan="3">Pré Escolar</td><td colspan="2" rowspan="3">Educação Motora</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>4</td></tr>
<tr><td>3</td></tr>
</table>

Figura 2 – Modelo global de desenvolvimento da Educação Física/Educação Desportiva (Pires, G. 2003c)

(...) Para a Educação Física ou Desportiva ter a seriedade que merece tem de proporcionar aos alunos as modalidades de que mais gostam. Então, o aluno poderá evoluir, acompanhado por um professor especialista nessa modalidade, para padrões de prática que o satisfaçam" (Pires, 2003c: 11)

A Educação Desportiva Extracurricular continuaria no sistema educativo integrado na disciplina de Educação Física ou Educação Desportiva, podendo depois numa relação não subalternizada, estabelecer relações com o Desporto Federado numa base de igualdade[19]. A via de desenvolvimento organizacional, defendida pelo autor (Pires, 1994), propõe a existência de uma estrutura própria de coordenação para o DE no sistema educativo, mas mantendo interacções com o sistema desportivo. A estrutura nacional teria uma personalidade própria, do género «Federação Multidesportiva», que visaria a organização do DE, segundo projectos de desenvolvimento desportivo em ambiente educativo.

[19] A Escola não deve, na nossa perspectiva, disputar o espaço do Desporto Federado, porque não prossegue os mesmos objectivos. A base de igualdade em que devem assentar as relações entre o sistema desportivo e o sistema educativo não pode ser configurada, unicamente, num quadro de melhoria da qualidade da prática dos alunos, já que a Escola não reclama a tarefa de formar "campeões".

Consideramos que uma eventual concretização desta proposta possa gerar uma melhoria de qualidade da prática dos nossos jovens e, por via diss o, fosse contribuir para o desenvolvimento desportivo nacional. Ultrapassados os obstáculos que a aplicação de um modelo deste tipo suscitaria ao nível da organização escolar, não sabemos como é que este modelo seria recebido pelos professores de Educação Física, sobretudo por aqueles que concebem uma Educação Física de "banda larga". Mas para lá das considerações de natureza organizacionais e administrativas, emergem as questões de natureza conceptual. Qualquer conceito de educação física deve incorporar uma pluralidade de actividades e práticas desportivas, de grande valor e riqueza, não individualistas e comunitárias (McNamee, 1988).

Mas, se nos fixarmos na forma como os professores poderão receber estas propostas e sendo certo que os diversos programas de educação física e desporto escolar jamais serão neutros, já que comportam as ideologias dos governos que os promovem, haverá sempre uma tendência para forçar os professores a adoptar as práticas que estão subjacentes aos documentos oficiais. Penney e Evans (1997) examinaram os discursos de dois textos – o "Programa Nacional de Educação Física" (NCPE) e "Sport – Raising the Game" – que foram aplicados na Inglaterra e País de Gales. Os autores verificaram que estes documentos privilegiavam um conceito de educação física configurado pelo desporto e pela performance e aos professores de Educação Física não restou outra alternativa, para além da adopção e da legitimação das práticas desportivas que se orientavam para a performance.

Regressando ao modelo global de desenvolvimento da Educação Física (Pires, 2003), independentemente da controvérsia que esta proposta possa gerar, ela reflecte o pulsar característico da pós-modernidade[20]. Isso é tão evidente quando Pires (2003: 7) reconhece que "quando se fala em Educação Desportiva não se pode aceitar como adquirido que se está a falar em modelos exclusivos."

---

[20] A Parte I do trabalho de Hargreaves (1998) identifica, de uma forma clara, os dilemas de ensino na época pós-moderna.

Murdoch (1990) cartografou um conjunto de modelos que procuram traduzir a relação entre a educação física e o desporto e sugere um modelo alternativo – o "inclusive model". A autora disseca dois casos negativos: o "substitution model", onde a educação física não se diferencia do desporto; o "versus model", onde somos forçados a escolher entre a excelência para poucos e a mediocridade para a maioria. A autora considera que o "reinforcement model" é o modelo mais simpático, porque quer o desporto na educação quer a educação no desporto se beneficiam mutuamente. O "sequence model" sugere que a educação física é a preparação para a prática desportiva, percebendo-se a existência de uma certa analogia com o modelo de pirâmide, já que percorrem caminhos similares.

O trabalho de Kirk e Goreli (2000) questiona a validade e coerência do modelo piramidal como único edifício caracterizador da prática desportiva (Figura 3). Para estes autores, a selectividade e a exclusão aparecem como resultado de um percurso ascensional, com uma lógica clara: consagrar o (s) melhor (es); isto é, atingir o ponto mais elevado dentro deste edifício. Os esforços para o alargamento da base justificam-se pela presunção de uma melhoria no topo. Este modelo apresenta apenas dois patamares no desporto para os mais jovens: os que continuam ligados à prática e os que abandonam o sistema.

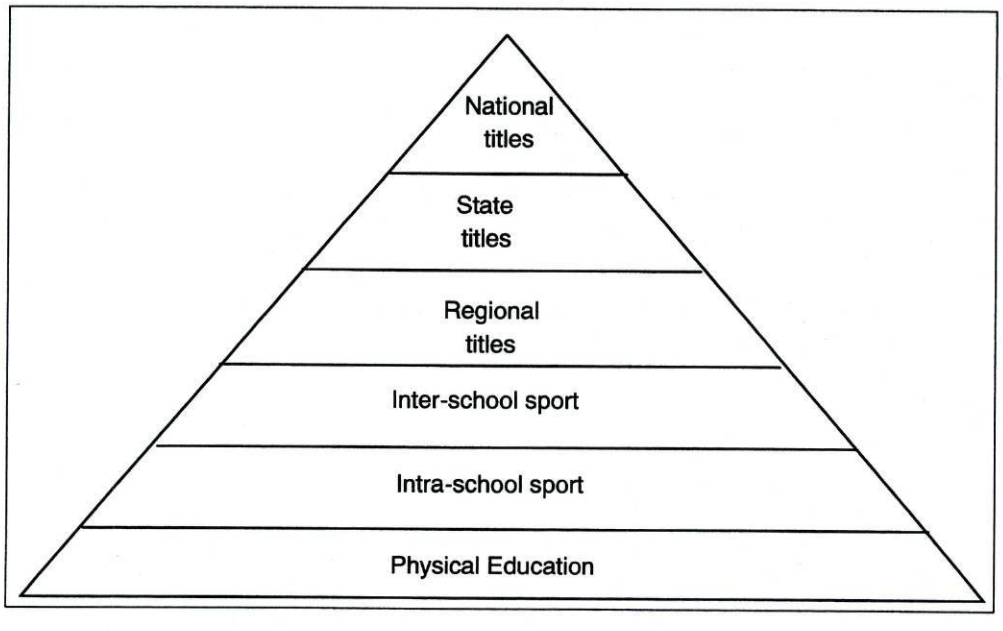


Figura 3 - School Sport & Physical Education Hierarchy (Tinning et al., 1993:88 cit. Kirk e Gorely, 2000:122)

Curiosamente, as entidades que definem as suas políticas de desenvolvimento desportivo, que assentam neste tipo de modelo, lamentam a exclusão dos jovens da prática desportiva, quando é o próprio sistema que fomenta esse abandono.

O modelo piramidal assenta claramente no conceito de excelência. Penney (2000) analisou os textos oficiais relacionados com o currículo de educação física na Inglaterra e considerou que as definições de excelência estão "moldadas" pelos discursos de performance, e que o conceito de excelência educativa aparece pouco desenvolvido no contexto da educação física. Na origem destes discursos dominantes que colectivamente reforçam uma associação directa entre excelência em educação física e excelência no desporto, estão os processos de desenvolvimento político, a estrutura do currículo e as histórias (pessoal e colectiva) da disciplina e da profissão.

Retomando ainda a discussão acerca dos modelos de prática, Kirk e Goreli (2000) propõem um modelo que apresenta uma grande afinidade com o "inclusive model" de Murdoch (1990) (Figura 4).

É um modelo que visa a satisfação das necessidades de prática desportiva da população em geral, durante toda a vida, independentemente do nível de qualidade de que essa prática se reveste. É dada uma atenção particular ao uso de jogos modificados, ao trabalho iniciado no pré-escolar e à intervenção na formação de professores. A educação física é a porta de entrada para um estilo de vida activo, em vez de ser encarada como um dos pilares do desporto de elite.

Este modelo requer uma elevada coordenação, cooperação e comunicação entre todas as partes envolvidas no processo de desenvolvimento desportivo (nomeadamente, entre os vários departamentos governamentais, as entidades responsáveis pela formação de professores e treinadores, os grupos representativos de professores, etc.). É imperioso estabelecer uma forte ligação entre escolas activas e comunidades activas. É necessário alterar equipamentos e criar áreas adequadas para o desenvolvimento físico das crianças até aos 7 anos de idade.

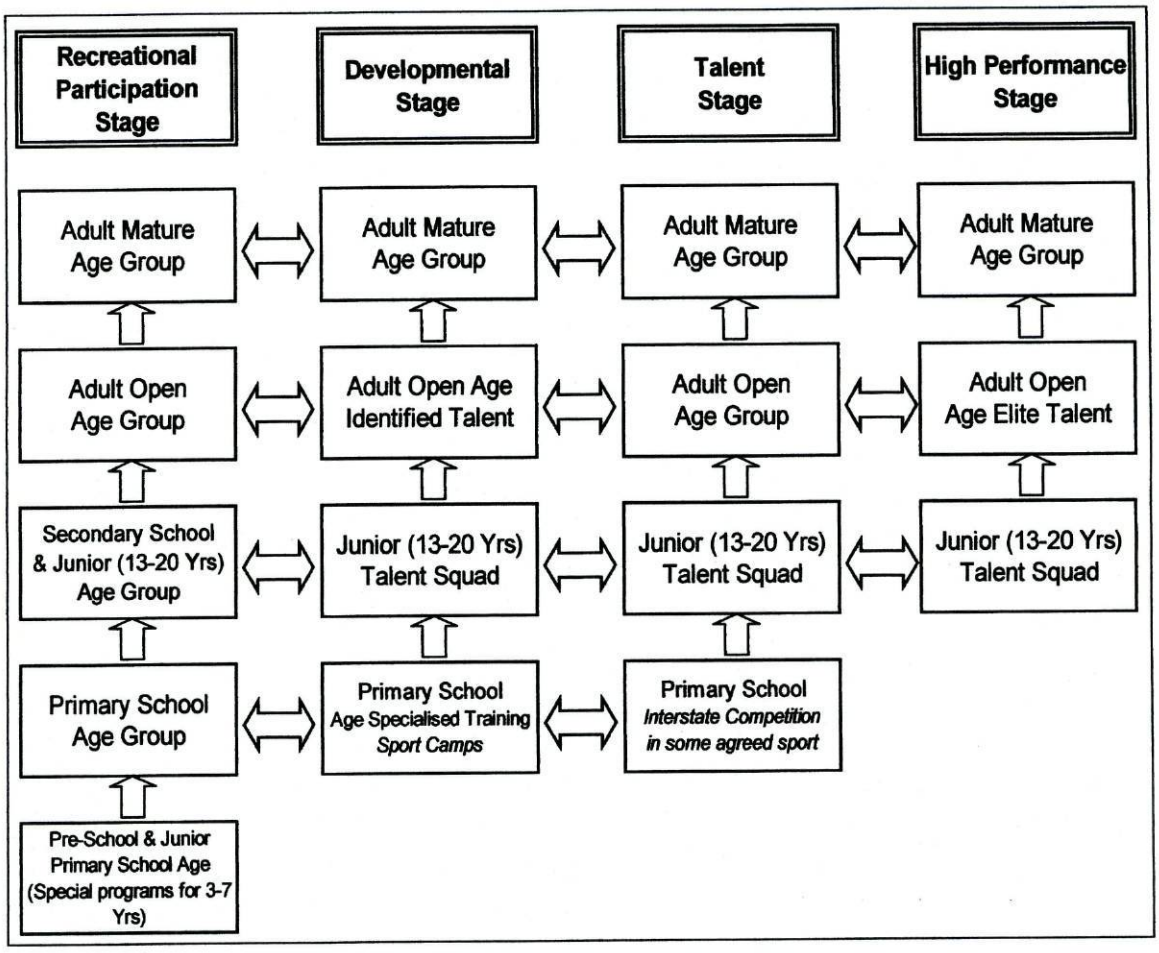


Figura 4 - Choices for lifelong involvement in sport (QJSC. 1995: 46 cit. Kirk e Gorely, 2000: 126)

O enquadramento do desporto, na escola, terá sempre de decompor o modelo piramidal como único organizador da prática desportiva (ibid, 2000). "Um modelo alternativo à figura da pirâmide não cairá no logro de pretender banir o desporto de alto rendimento" (Graça, 2003:2), porque este será sempre o referencial orientador de uma determinada prática. Um desporto que procura chegar a todos "requer a coexistência de uma pluralidade de paradigmas, capazes de enquadrar e fomentar um desporto radicalmente plural" (ibid: 3).

Um desporto plural, numa escola pluridimensional, requer um professor cultural. Patrício (1993) diz que este professor não pode limitar-se à preparação técnica. É necessário que ele possua o saber de que precisa e também o sentido desse saber. O autor recorre ao artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) para revelar que a orientação da lei aponta para o professor plurudimensional. Nesse artigo, é visível a enumeração e enunciação dos

grandes princípios orientadores da formação de professores e aí, fala-se da componente científica, pedagógico-didáctica e da componente pessoal e social.

Embora a Lei anuncie um novo modelo de Escola e um perfil de professor, adequado a essa Escola (ibid: 159), uma correcta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intercepção de diferentes contextos (Sacristán, 1995: 74).

É nesta perspectiva que urge fazer um enquadramento ecológico da prática docente. Sacristán (1995: 65), reflectindo sobre as ligações entre os professores e as práticas, considera que os indivíduos não são passivos e participam na mudança dos contextos. Curtner-Smith (1999) procurou descobrir os métodos ou modelos que conduzem à mudança real na prática dos professores e os seus resultados indicam que as interpretações que os professores fazem do currículo nacional de educação física podem ser conservadoras, inovadoras ou ecléticas. Encontrou um conjunto de factores que influenciam essas interpretações: a percepção sobre a interpretação que os responsáveis ministeriais fazem do currículo; a experiência; o género; a participação no desporto e actividade física; as experiências vividas na educação física e no desporto escolar; a formação inicial; os outros professores; as situações confrangedoras. No seu esforço em definir os propósitos do seu trabalho, encontra em Evans & Penney (1992) preocupações similares às suas. Para estes autores, era importante saber se os políticos controlam e determinam as leituras feitas dos seus textos legislativos nos contextos da prática. No fundo, queriam saber como é que os currículos eram recebidos, lidos e implementados pelos professores nas escolas.

---

[21] No ponto 1.6 foi abordada, embora de forma sucinta, a relação entre o desporto escolar e o desporto federado.

[22] Houlihan (2000) serve-se de um diagrama com 3 esferas (desenvolvimento da elite, educação e desenvolvimento desportivo) para esclarecer que as orientações ideológicas dos governos são reflectidas nas políticas individuais dos diferentes sectores. Para muitos responsáveis ministeriais do desporto, a escola pode ser um obstáculo para as suas políticas.

Basta desviarmos ligeiramente o foco da nossa lente de análise e o fixarmos no desporto escolar, que surgem algumas questões análogas: Será que o modelo de desporto escolar, adoptado pelo gabinete coordenador, é partilhado pelas estruturas intermédias (DREN e CAE - Braga) e pelos professores de Educação Física? Qual é a percepção dos professores sobre a interpretação do programa que fazem esses responsáveis?

O desporto escolar tem sido palco de pressões políticas e de interesses, por vezes, divergentes. Já demos conta de algumas tensões entre o sistema educativo e o sistema desportivo no nosso país[23], sendo o desporto escolar paradigmático, neste quadro. Ele encontra-se numa área cujos limites são difíceis de determinar[24], e como as "macro políticas" influenciam, inevitavelmente, as "meso" e "micro políticas", o desporto escolar reflecte as orientações ideológicas subjacentes às políticas do governo (Houlihan, 2000: 117). Mas este processo não se confina à determinação das fronteiras. Ele está sujeito às pressões de liderança de vários centros de interesse: incluindo os professores de educação física. Houlihan (2000) alude a essas tensões no seu estudo sobre o sistema educativo inglês e teoriza sobre os processos de decisão política, no que diz respeito ao desporto escolar, tomando como exemplo uma iniciativa política de especialização desportiva, nas escolas. Apesar de estarmos na presença de interesses divergentes, na sua discussão, o autor enfatiza a necessidade de um entendimento entre todos os sectores implicados e evidencia as implicações desses interesses divergentes na política implementada. Ora, se a presença de interesses divergentes entre os sectores implicados contribui para a viabilização das políticas e dos projectos, então parece-nos claro que uma convergência de pontos de vista e uma comunhão de crenças e teorias promoverá ainda mais o sucesso dessas políticas e desses projectos.

---

[23] No ponto 2.5.2 foi abordada, embora de forma sucinta, a relação entre o desporto escolar e o desporto federado.

[24] Houlihan (2000) serve-se de um diagrama com 3 esferas (desenvolvimento da elite, educação e desenvolvimento desportivo) para dizer que os limites da política do desporto escolar são extremamente difíceis de determinar.

Chegamos a um quadro de estudo com contornos quase definidos. Na cadeia que se estabelece desde a concepção da política à sua interpretação pelos sectores intermédios da máquina governativa (DRE's e CAE's) e pelos professores, há ou não uma sintonia de interesses? Serão esses interesses compatíveis?

Curtner-Smith (1999) dá-nos conta da ineficácia do movimento de reforma curricular, na alteração dos valores e crenças dos professores. Apple (1997) não acredita que os professores sejam seguidores passivos de políticas estabelecidas pelos seus superiores. "O facto de o Estado desejar encontrar formas «mais eficientes» para organizar o ensino não garante que isto exerça influência sobre os professores que têm uma longa história de práticas de trabalho e auto-organização, assim que as portas das salas de aula se fecham" (Apple, 1997: 71).

Uma estratégia diferente é sugerida por Hargreaves (1998), ao destacar a posição de Werner (1982) que analisa os esforços de reestruturação que foram levados a cabo na província da British Columbia, no Canadá. O autor refere-se ao incitamento do ministro provincial para que fosse realizada uma reestruturação no currículo da província, centrando-se na capacidade de resolução de problemas e de pensamento criativo. O que o autor rejeita é que a reestruturação proposta "reflecte uma crença muito difundida e fortemente enraizada na capacidade das reformas curriculares assegurarem uma mudança eficaz (especialmente se esta é apoiada na formação contínua e na supervisão)" (Hargreaves, 1988: 288). Em alternativa a esta orientação de mudança estrutural, o autor propõe que seja encorajado o desenvolvimento profissional dos professores, fortalecida a cultura de escola e tomado como ponto de partida as boas práticas já existentes nos estabelecimentos de ensino. Ora, são aqui defendidas as estratégias que procuram melhorar as escolas a partir de dentro, mais do que reformá-las a partir do exterior.

Estes autores permitem-nos conjecturar que, se as tentativas de reforma curricular dependerem de uma eventual alteração das práticas docentes, outras formas terão de ser equacionadas para cumprir tal desiderato. E mais:

"nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores" (Delors et al., 1996: 134). "A escola não mudará sem a vontade dos seus actores, ou então só o fará superficialmente. Um ministro pode mudar os textos por decreto, mas não os procedimentos" (Perrenoud, 2002: 100).

Apesar da aparente resistência dos professores à racionalização e ao controlo do estado do seu próprio trabalho, o controlo técnico que penetra a vida da escola pode ser considerado de desqualificação[25]. Assim como o profissionalismo que remete para a intensificação do trabalho pode ser entendido como uma estratégia para levar os docentes a colaborar de boa vontade na sua própria exploração (Hargreaves, 1998: 132-134). Será que os professores perfilham estas ideias sobre o seu trabalho?

[25] Ver Aplle (1997: 16-21)

O Desporto Escolar no Centro de Área Educativa de Braga

3 O Desporto Escolar no Centro de Área Educativa de Braga

Os dados apresentados ajudar-nos-ão não só a enquadrar o CAE-Braga no desporto escolar nacional, como a perceber a evolução da adesão ao programa pelas Escolas e Professores, no período que decorre entre o ano lectivo de 1992/93 ao ano lectivo 2002/03.

Poderemos ainda observar como é que se distribuem os grupos/equipas por modalidade desportiva com participação a nível nacional, em cada ano lectivo no mesmo período de tempo e verificar a distribuição dos créditos horários pelos professores com diferentes funções no desporto escolar.

Convém esclarecer que estes resultados não expressam a totalidade da dinâmica do desporto escolar já que se reportam apenas à actividade externa das escolas. Como sabemos, a participação dos alunos na actividade interna é difícil de quantificar devido à enorme mobilidade dos alunos pelas diferentes actividades. Contudo, este obstáculo não nos impede de afirmar que o número de alunos envolvidos no desporto escolar é consideravelmente superior ao apresentado na Figura 5.

Antes de olharmos para as figuras e quadros será necessário esclarecer que não foi possível recolher dados actualizados do desporto escolar nacional referentes ao ano lectivo de 2002/2003 (porque ainda não foram disponibilizados dados oficiais). Este facto determinou que os dados a apresentar se reportem ao ano lectivo de 2001/2002.

O Ministério da Educação (2003: 8) reconhece, agora, que "a valorização da actividade externa (de carácter selectivo), implicou uma desatenção evidente em relação ao que deve ser a base do desenvolvimento do Desporto Escolar, precisamente, essas actividades internas, de natureza mais abrangente e formativa, que deverão constituir a oportunidade adequada para todos os alunos que pretendam praticar desporto possam, efectivamente, fazê-lo.

O resultado desta política traduziu-se num índice de participação no Desporto Escolar muito reduzido, confinado a 13,8% em 2001 (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Índice de participação no Desporto Escolar – 2001/2002 (Ministério da Educação, 2003: 8).

Nº de alunos em actividade	Total da população alvo	Índice de participação
119 760	868 422	13,8%

Com o objectivo de inverter a situação descrita no quadro anterior, o actual Governo enuncia um conjunto de medidas (Ministério da Educação, 2003) que visam elevar o índice de participação para 270 000 alunos em 2006 e 340 000 alunos em 2010.

A Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e a Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL) são as duas direcções regionais mais representativas, no desporto escolar em Portugal Continental (conforme Quadro 2), já que apresentam o maior número de escolas envolvidas.

Quadro 2 – Adesão das escolas ao desporto escolar 2000/2001 em Portugal Continental (Fonte: DREN).

DRE's	Escolas
DREN (Norte)	403
DREC (Centro)	286*
DREL (Lisboa)	378
DREA (Alentejo)	91
DREALG (Algarve)	64
* Dados de 1998/99	

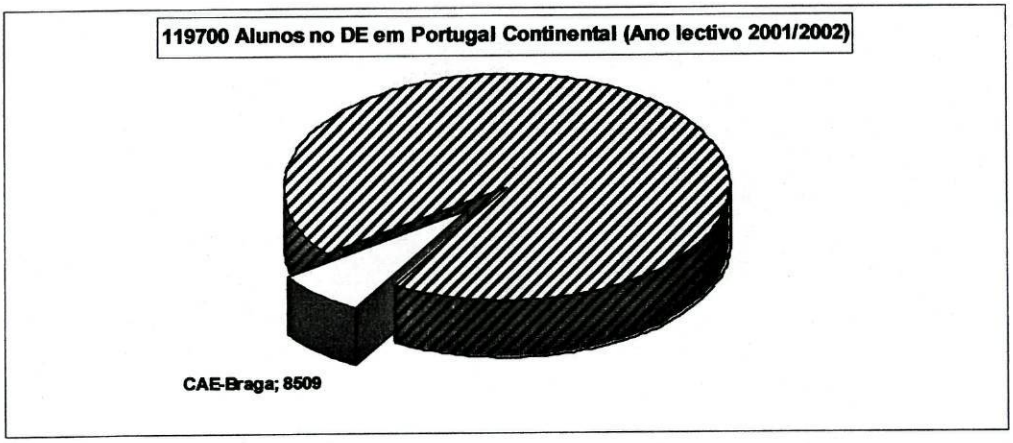
Através da Figura 5, constatamos que o CAE-Braga representa cerca de 7% do desporto escolar nacional, se tivermos em consideração o número de escolas, professores e alunos envolvidos durante o ano lectivo de 2001/2002.



(I)



(II)



(III)

Figura 5 (I, II e III) – Representação do CAE-Braga no desporto escolar nacional – dados referentes ao ano lectivo de 2001/2002 (Ministério da Educação: 2003).

O CAE-Porto é o mais representativo da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), seguindo-se o CAE-Braga, quanto ao número de escolas envolvidas no desporto escolar (Quadro 3).

Quadro 3 – Adesão das escolas ao desporto escolar 2001/2002 na DREN (Fonte: DREN)

CAE's	*Escolas*
Braga	89
Bragança	29
Douro Sul	19
Entre Douro e Vouga	35
Porto	121
Tâmega	42

Na Figura 6, observamos a evolução da adesão das escolas do CAE-Braga ao projecto do desporto escolar, no período entre o ano lectivo de 1992/93 e o ano lectivo de 2002/03. Verificamos um ligeiro período de incremento entre o ano lectivo de 1993/94 e o ano lectivo de 1995/96, seguindo-se uma fase de estabilização até ao ano lectivo de 2003/03.

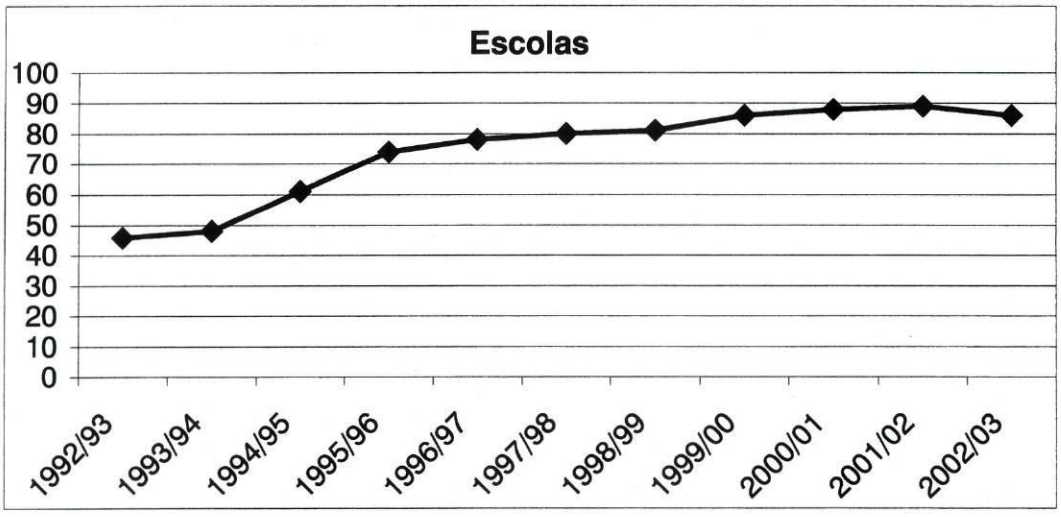


Figura 6 – Escolas envolvidas no Desporto Escolar no CAE-Braga (do ano lectivo de 1992/93 ao ano lectivo de 2002/03).

Na Figura 7, observamos que a evolução do número de professores envolvidos no desporto escolar acompanhou a tendência evolutiva nos dados relativos às escolas.

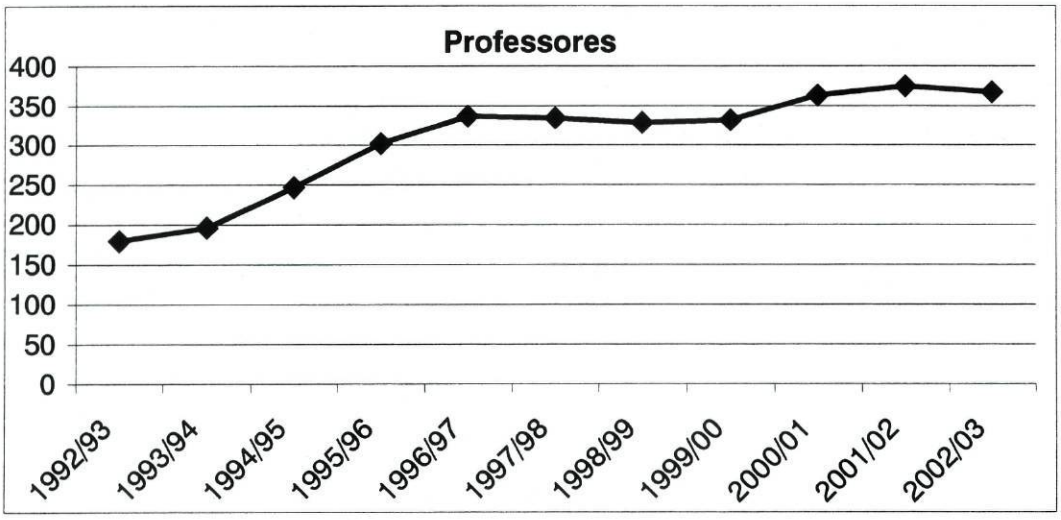


Figura 7 – Professores envolvidos no Desporto Escolar no CAE-Braga (do ano lectivo de 1992/93 ao ano lectivo de 2002/03).

Quanto à formação de grupos/equipas de modalidades com participação a nível Nacional no mesmo período de tempo, verificamos um ligeiro período de incremento até ao ano lectivo de 1997/98, seguindo-se um período de estabilização até ao corrente ano lectivo (conforme Figura 8).

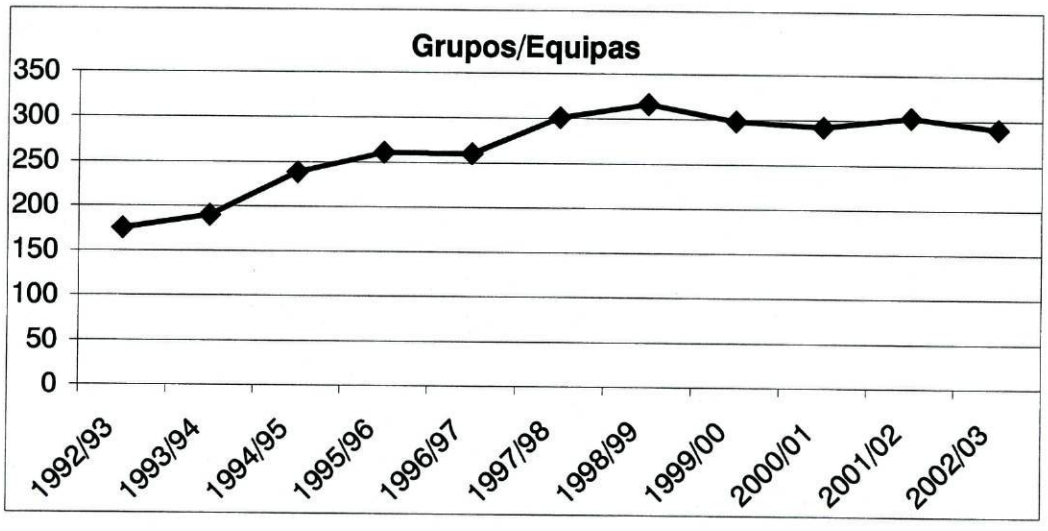


Figura 8 – Grupos/equipas no Desporto Escolar no CAE-Braga (do ano lectivo de 1992/93 a 2002/03).

Complementando os dados apresentados na Figura 8, o Quadro 4 dá-nos conta da distribuição do número de grupos/equipas em modalidades com participação a nível nacional.

Quadro 4 – Quadro comparativo do número de grupos/equipas em modalidades com participação a nível nacional – entre 1992/1993 e 2002/2003 – CAE-Braga.

GRUPOS / EQUIPA	92 /93	93 /94	94 /95	95 /96	96 /97	97 /98	98 /99	99 /00	00 /01	01 /02	02 /03	G. For
Andebol	21	20	25	31	31	21	20	16	20	20	20	*4*
Atletismo	41	28	44	38	21	29	27	24	18	13	9	*2*
Activ. Gímnicas	6	8	12	14	18	31	36	42	35	38	27	*6*
Badminton	1	14	10	9	4	10	21	11	13	23	15	*0*
Basquetebol	19	14	22	21	18	18	20	17	21	18	11	*3*
Futebol	37	41	53	68	71	78	72	80	74	79	68	*16*
Orientação	0	0	0	0	3	35	35	20	20	18	8	*1*
Voleibol	42	46	46	53	58	47	49	51	40	55	47	*15*
Ténis de Mesa	8	17	22	21	21	14	18	20	25	24	18	*5*
Natação	0	2	4	6	15	18	18	17	26	15	12	*4*

É possível constatar que o ano lectivo de 2002/2003 sofreu uma diminuição do número de equipas com actividade externa. Pensamos que este facto se deveu, fundamentalmente, à inovação programática traduzida pela criação dos grupos de formação.

Na análise dos dados contidos no Quadro 4, consideraremos a totalidade dos grupos/equipas, isto é; aos grupos/equipas com participação exclusiva na actividade externa serão adicionados os grupos de formação cuja participação é, fundamentalmente, intramuros.

Das modalidades, onde a adesão de grupos/equipas se tem mantido relativamente estável ao longo da última década, destacamos o Andebol, Voleibol, Basquetebol, Badminton e o Ténis de Mesa.

As modalidades de Futebol e Natação, após um longo período de incremento, encontraram alguma estabilidade a partir do ano lectivo de 1997/98. Os grupos/equipas de Actividades Gímnicas encontraram um período de crescimento (até ao lectivo de 1999/00) seguindo-se de um curto período de estabilização.

O Atletismo tem registado um longo período de diminuição, na adesão de grupos/equipas. Destacamos o caso dos grupos/equipas de Orientação, que num período de quatro anos lectivos (de 1995/96 a 1998/99) registaram um curto período de incremento e nos últimos três anos mantêm alguma estabilidade.

Na Figura 9, observamos a distribuição do número de docentes pelas diferentes funções no âmbito do projecto do DE e os créditos horários que lhes foram concedidos para o desempenho dessas funções.

A actividade externa envolveu mais docentes e, consequentemente, absorveu mais créditos horários. Esta figura evidencia duas questões: em primeiro lugar, o desporto escolar não vive exclusivamente das verbas que lhe são destinadas – os recursos humanos, sendo subsidiados pelo Ministério da Educação, aumentam consideravelmente o valor desse apoio; em segundo lugar, é possível observar que a actividade externa é mais procurada pelos docentes do que a actividade interna (grupos de formação e dinamização da escola).

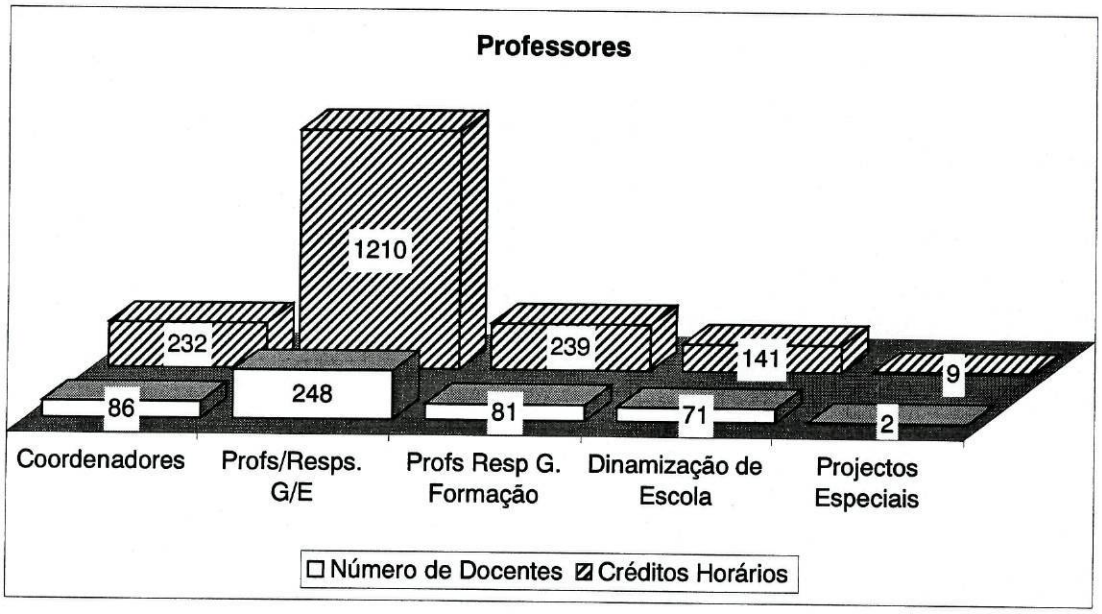


Figura 9 – Número de professores e respectivos créditos horários tendo em conta a função desempenhada no projecto do DE – CAE-Braga (2002/2003)

A Figura 10 representa o número de créditos horários atribuídos a cada docente, tendo em conta as diferentes funções desenvolvidas no âmbito do DE.

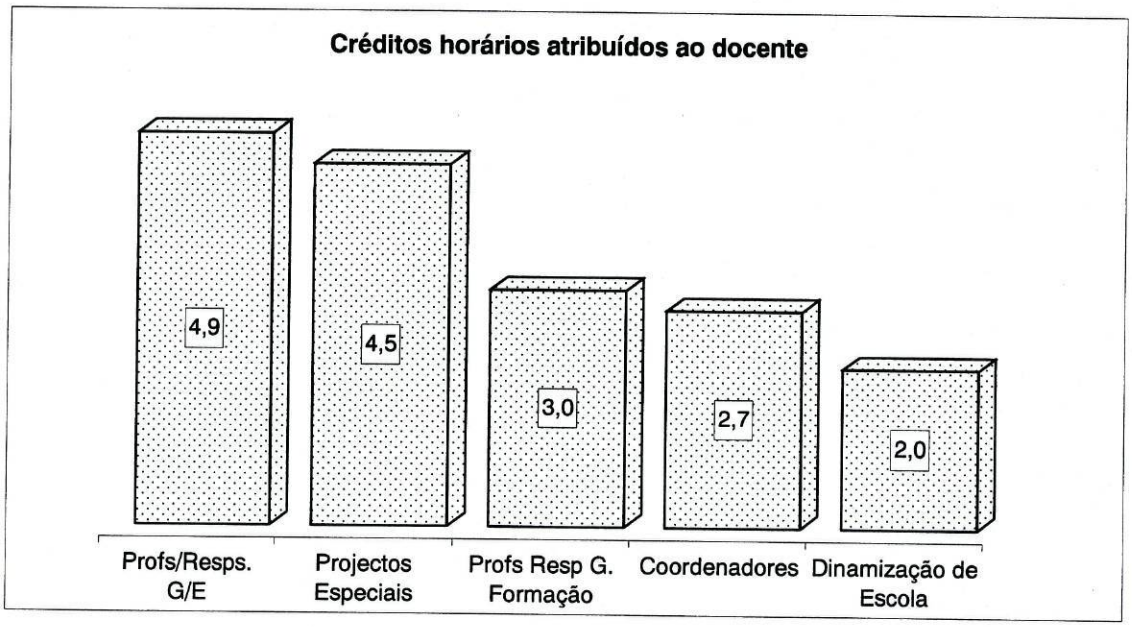


Figura 10 – Créditos horários concedidos aos professores tendo em conta a função desempenhada no âmbito do projecto do DE – CAE-Braga (2002/2003).

A actividade externa requer a maior creditação horária, enquanto à actividade interna – dinamização da escola – é concedida a menor creditação de todas as funções desenvolvidas no projecto. No entanto, se considerarmos os grupos de

formação (incluídos no domínio da actividade interna) verificamos uma aproximação aos valores da creditação destinada à actividade externa.

Esta distribuição de créditos horários sugere o valor que as entidades oficiais atribuem a cada uma das diferentes funções docentes revelando, desde logo, uma orientação piramidal do programa do desporto escolar.

Metodologia

4 Metodologia

4.1 Questões, objectivos e instrumentos

É sobre o nosso percurso metodológico que iremos discorrer. É um olhar sobre o trajecto, sobre o caminho já desbastado e o que ainda falta trilhar.

Silva e Pinto (2001: 9) consideram que a metodologia pode significar os processos e problemas da investigação empírica. Costa (2001: 129) define método como "uma estratégia integrada de pesquisa que «organiza criticamente as práticas de investigação», incidindo nomeadamente sobre a selecção e articulação de técnicas de recolha e análise da informação".

Trata-se de procurar conhecer a realidade social, e ir construindo, a respeito dela, instrumentos que nos proporcionam informação sobre essa realidade (Silva e Pinto, 2001). Não podemos prosseguir sem sublinhar o facto de estarmos perante um processo dinâmico, em contínua mutação. Nós e a própria realidade social vamos evoluindo, vamos mudando de forma. Por isso, este trajecto é único.

"No princípio era a pergunta", já o diziam Almeida e Pinto (2001: 62) ao enfatizar o papel de comando da teoria sobre o conjunto do trabalho científico. Os autores consideram que "o primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade" (ibid).

Começamos por reflectir sobre a crise da ordem científica hegemónica e chegamos rapidamente à Escola. Uma Escola que precisa de um outro sentido, e fomos abordados pela Escola Cultural, uma escola verdadeiramente inclusiva. Dentro dela, as actividades extracurriculares, nomeadamente o Desporto Escolar, só pode ser inclusivo. Um Desporto Escolar inclusivo reclama um modelo de prática inclusivo.

Encontramo-nos, outra vez, no princípio e chegamos novamente às perguntas. Dessas, daremos conta mais adiante, mas determinaram efectivamente as estratégias. Embora possam ser utilizadas várias estratégias metodológicas na pesquisa sociológica, assentaremos preferencialmente nas que têm como

"principais procedimentos a realização de entrevistas, através de contactos pessoais de carácter pontual" (Costa, 2001: 130).

Das perguntas, dos objectivos formulados e dos instrumentos utilizados emergem três estudos (designados por Estudo 1, Estudo 2 e Estudo 3), ligados umbilicalmente por dois conceitos: os modelos de prática e os programas do desporto escolar (PDE). Cada estudo utilizará diferentes instrumentos, razão pela qual decidimos apresentar e discutir os resultados separadamente. No entanto, de forma a facilitar a leitura do nosso desenho de investigação, serão agrupadas as questões norteadoras de investigação, os objectivos e as hipóteses dos três estudos, embora sejam retomadas de uma forma isolada adiante.

4.1.1 Questões norteadoras da investigação

As seguintes questões irão dirigir a nossa investigação:

- Que modelos de prática configuram o programa do desporto escolar em vigor?
- Como se situa o programa do desporto escolar no quadro de evolução das orientações do desporto escolar na última década?
- Como é que os programas do desporto escolar são recebidos e lidos pelos responsáveis do desporto escolar na Direcção Regional de Educação do Norte e no Centro de Área Educativa de Braga?
- Quais as crenças e concepções dos professores acerca do desporto escolar?
- Como é que os programas do desporto escolar são recebidos e lidos pelos professores nas escolas?

4.1.2 Objectivos

Com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão dos programas do desporto escolar como uma referência válida para a definição dos modelos de prática do desporto escolar, formulamos os seguintes objectivos:

- Sinalizar, no programa do desporto escolar, factores que identificam os modelos de prática.
- Identificar o grau de congruência interna do programa do desporto escolar.
- Comparar as orientações subjacentes aos programas do desporto escolar que vigoraram na última década;
- Identificar diferenças e semelhanças entre as orientações do programa do desporto escolar actual e as tendências identificadas ao longo da última década.
- Descrever as interpretações do programa do desporto escolar, evidenciadas pelos responsáveis da Direcção Regional de Educação do Norte e do Centro de Área Educativa de Braga.
- Descrever as concepções de desporto escolar dos professores, no Centro de Área Educativa de Braga.
- Descrever as interpretações do programa do desporto escolar dos professores e identificar os factores que influenciam essas interpretações.

4.2 Desenho da investigação

O Quadro 5 expõe o plano do estudo sinalizando as questões principais que norteiam o trabalho, os objectivos perseguidos, e os instrumentos que foram utilizados.

Quadro 5 – Desenho de investigação

#	Questões	Objectivos	Instrumentos
1	Que modelos de prática configuram o documento orientador e os textos oficiais do DE?	⇒ Sinalizar no documento orientador factores que identificam o modelo adoptado. ⇒ Identificar o grau de congruência do documento orientador e dos textos oficiais.	Análise de documentos
2	Que alterações sofreram os documentos orientadores do DE durante a última década?	⇒ Identificar alterações nos últimos dez documentos orientadores do DE, nos seguintes temas: ⇒ Princípios/Objectivos; ⇒ Modelo funcional; ⇒ Alunos participantes; ⇒ Actividades físicas/desportivas admitidas.	Análise de documentos
3	Como é que os documentos orientadores do DE são recebidos e lidos pelos responsáveis do DE na DREN e CAE-Braga?	⇒ Descrever as diferentes interpretações do documento orientador do DE ⇒ Identificar os factores que influenciam essas interpretações.	Entrevistas formais e informais
4	Quais as crenças dos professores acerca da orientação do DE?	⇒ Descrever as diferentes orientações do DE.	Entrevistas formais e informais
5	Como é que os documentos orientadores do DE são recebidos, lidos pelos professores nas escolas?	⇒ Descrever as diferentes interpretações do documento orientador do DE. ⇒ Identificar os factores que influenciam essas interpretações.	Entrevistas formais e informais

4.2.1 Hipóteses de estudo

As questões formuladas sugerem o aparecimento de três alvos para onde iremos apontar as nossas hipóteses. Serão três estudos ligados umbilicalmente pelo programa do desporto escolar e envolvidos por dois modelos de prática:

piramidal e inclusivo. As hipóteses enunciadas serão respostas parciais aos problemas propostos e guiarão o nosso percurso de investigação:

H1 – O programa do desporto escolar promove um único modelo de prática – o modelo piramidal que é o resultado de uma tendência evolutiva que se caracteriza pelo retoque deste modelo, que vai resistindo à emergência de um modelo alternativo – o modelo inclusivo, que responderá melhor às exigências de um desporto plural.

H2 – As Direcções Regionais da Educação e os Centros de Área Educativa fazem parte de um modelo organizativo de tipo piramidal, têm como incumbência principal aferir e controlar a prática das equipas e dos alunos, procurando que essa prática se aproxime da excelência. Estas estruturas intermédias procuram a manutenção do modelo de prática piramidal, porque legitima a sua existência, ao mesmo tempo que reforça a sua imprescindibilidade no sistema educativo.

H3 – O programa do desporto escolar não induz alterações, nas concepções de desporto escolar dos professores que mantêm inalteradas as suas crenças sobre:

- **A importância do rendimento, do treino, da competição e da evolução das equipas no desporto escolar;**
- **A pretensa analogia com o trabalho desenvolvido nos clubes.**

4.2.2 Fiabilidade do estudo

4.2.2.1 Ensaio da entrevista

No que diz respeito ao êxito da entrevista, "depende da capacidade do locutor para explorar e comunicar os seus próprios pensamentos, da aptidão que o entrevistador dá provas para favorecer um nível de expressão satisfatório, da sua capacidade de descodificar o que o interlocutor diz, a fim de deduzir as questões mais adequadas a formular" (Ruquoy, 1997: 90). Desejamos que a condução da entrevista ultrapasse uma simples utilização de técnicas.

De forma a aferir as nossas dificuldades e agir sobre os constrangimentos que caracterizam este tipo de situações, realizamos duas entrevistas preliminares.

As duas no mês de Dezembro de 2002, na Escola Secundária de Caldas de Vizela.

4.2.2.2 Treino da codificação

O treino de codificação foi um processo interactivo. Isto é, houve necessidade de afinar a matriz de codificação previamente definida a partir das dúvidas suscitadas pelos materiais de observação. Contudo, há medida que a experiência se acumulava e os indicadores apreendidos, o processo tornou-se mais eficaz e menos moroso garantindo-se a estabilidade da codificação.

Estudo 1

5 Estudo 1

5.1 Desenho de estudo

5.1.1 Questões

Relançaremos de novo as questões que orientam este primeiro estudo. Estamos concentrados, nos programas do desporto escolar em vigor, e a nossa curiosidade irá procurar desvendar os modelos de prática que estão configurados neste documento. O Decreto-Lei nº 95/91 de 26 de Fevereiro (Regime jurídico da EF e do DE) concretiza uma nova ordem organizacional para o DE e constitui um marco para o nosso estudo. Olhando para trás, para os programas que regularam o desporto escolar na última década, veremos como se situa o programa do desporto escolar actual, no quadro de evolução das orientações do desporto escolar, neste período de tempo.

5.1.2 Objectivos

Com a finalidade de contribuir para uma melhor compreensão dos programas do desporto escolar, formulamos os seguintes objectivos:

- Sinalizar, no programa do desporto escolar, factores que identificam os modelos de prática.
- Identificar o grau de congruência interna do programa do desporto escolar.
- Comparar as orientações subjacentes aos programas do desporto escolar que vigoraram na última década;
- Identificar diferenças e semelhanças entre as orientações do programa do desporto escolar actual e as tendências identificadas ao longo da última década.

5.1.3 Hipótese

(H1) **O programa do desporto escolar promove um único modelo de prática – o modelo piramidal, que é o resultado de uma tendência evolutiva que se caracteriza pelo retoque deste modelo, que vai resistindo à emergência de um modelo alternativo – o modelo inclusivo, que responderá melhor às exigências de um desporto plural.**

5.2 Métodos e procedimentos de recolha e análise de dados

De forma a concretizar os objectivos estabelecidos recorreremos à técnica qualitativa – análise de documentos. Quanto à pesquisa propriamente dita, ela será realizada em fontes documentais[26]: análise dos programas oficiais do desporto escolar e dos documentos de trabalho que os acompanhavam, utilizando "uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais" (Vala, 2001) – a análise de conteúdo.

Relembramos que um conteúdo é essencialmente o que pode exprimir-se nos textos e nos discursos, é o "sentido", é uma maneira de ver as coisas (Hiernaux, 1997). Não procuramos o "sentido manifesto" que designa o sentido captado por uma simples leitura, mas o "sentido latente" que remete para uma compreensão obtida, após um trabalho sistemático sobre o texto (Albarello et al., 1997: 89).

Entrando de seguida nos aspectos práticos relacionados com a análise de conteúdo (Vala, 2001), e ultrapassada a fase em que foi definida a direcção que orienta a nossa pesquisa, realizamos as operações mínimas que Vala (2001: 109) designa por:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um corpus (conforme o Quadro 6) (com onze documentos-fonte – documentos orientadores do DE). Utilizamos um critério de natureza quantitativa para seleccionar os documentos (um período de dez anos – de 1992 a 2002). Este período coincide com a publicação do Desp. 108-A/ME/92, que nomeou uma equipa de peritos que funcionou na dependência do Ministério da Educação para elaborar os programas do DE dos anos lectivos de 92/93 e 93/94, e

[26] Quando a análise dos dados a analisar preexiste à investigação e são reunidos através da recolha de dados documentais, fala-se geralmente de análise secundária. (Quivy, 1998)

simultaneamente, procurou desenvolver os mecanismos para a criação de uma federação para o DE).

- Definição de categorias[27] *a priori* (a interacção do quadro teórico de partida e os problemas concretos que pretendemos estudar permitem a formulação de um sistema de categorias. O que nos interessa estudar é a presença ou a ausência destas categorias no corpus (ver o ponto 5.2.1);
- Definição de unidades de análise (a unidade de registo é um segmento de determinado conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria – unidade de contexto é o segmento mais largo do conteúdo, quando se caracteriza uma unidade de registo);
- A quantificação (a análise estrutural visa permitir inferências sobre a organização do sistema de pensamento da fonte, implicado no discurso – será apresentada uma matriz de ausência/presença de cada uma das categorias) (conforme o Quadro 10).

Antes de apresentarmos a análise estrutural dos programas do desporto escolar, faremos uma breve alusão às fases que a antecedeu.

Após a constituição do corpus, procedemos à elaboração de uma matriz, onde registamos as alterações que sofreram os documentos, nos últimos dez anos. Da redução[28] dos dados, passamos à apresentação/organização para fins comparativos e, de seguida, à sua interpretação.

---

[27] "Uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito. Assim, a inclusão de um segmento de texto numa categoria pressupõe a detecção dos indicadores relativos a essa categoria. O que importa ao analista são os conceitos e a passagem dos indicadores a conceitos é, portanto, uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importará controlar." (Vala, 2001: 111)

[28] Ruquoy (1997: 123) considera que, durante a análise qualitativa, devem ser articuladas três actividades cognitivas: a redução dos dados, a apresentação e a interpretação. A redução define-se pelos processos de selecção, de focagem de simplificação, de abstracção e de transformação do material recolhido; na apresentação os dados são apresentados sob formas que permitam um trabalho de interpretação (os quadros por exemplo); ao longo da análise qualitativa, o investigador esforça-se por atribuir um sentido aos seus dados.

5.2.1 *Corpus*

O Quadro 6 é constituído pelo *corpus* da análise.

Quadro 6 – Corpus (Estudo 1).

#	Documento	Ano lectivo
1	Ministério da Educação (1992). Circular nº 74/92 Documento orientador Projectos especiais Programa do desporto escolar 92/93	1992/1993
2	Ministério da Educação (1993). Circular nº 3/93 LAL (93/94) – Desporto escolar	1993/1994
3	Ministério da Educação (1994). Programa do Desporto Escolar (1994/1995).	1994/1995
4	Ministério da Educação (1995). Programa do Desporto Escolar (1995/1996).	1995/1996
5	Ministério da Educação (1996). Programa do Desporto Escolar (1996/1997).	1996/1997
6	Ministério da Educação (1997). Programa do Desporto Escolar (1997/1998).	1997/1998
7	Ministério da Educação (1998). Programa do Desporto Escolar (1998/1999).	1998/1999
8	Ministério da Educação (1999). Programa do Desporto Escolar (1999/2000).	1999/2000
9	Ministério da Educação (2000). Programa do Desporto Escolar (2000-01).	2000/2001
10	Ministério da Educação (2001). Programa do Desporto Escolar (2001/2002).	2001/2002
11	Ministério da Educação (2002). Programa do Desporto Escolar (2002-03).	2002/2003

5.2.2 *Quadro analítico de referência*

O quadro analítico de referência (Quadro 7) infra-apresentado não rejeita que "a recolha de informação sobre uma situação concreta (...) revele a necessidade de ajustar, especificar, ou mesmo reformular este último, de modo a torná-lo um guia de observação do real mais preciso e eficaz" (Almeida e Pinto, 2001: 57).

Quadro 7 – Quadro analítico de referência (Adaptado de Kirk e Goreli, 2000)

Modelo piramidal	Dimensões	Modelo inclusivo
Existem várias versões do modelo piramidal, mas a ideologia é a mesma: Um grande alargamento da base para que exista uma melhoria na qualidade da prática no topo.	Ideologia	Visa a satisfação das necessidades de prática desportiva da população em geral, durante toda a vida, independentemente do nível de qualidade de que essa prática se reveste.
É exclusivo e selectivo porque diminui o número de praticantes à medida que aumenta o nível de performance. A maioria das crianças participa na educação física escolar, mas só algumas delas chegam ao topo do edifício.		Inclusivo para todos os níveis de performance e idades. Estágios de performance (recreação, desenvolvimento, talentos e alta performance); níveis etários (que correspondem, respectivamente, aos períodos: de frequência do pré-escolar, do 1° ao 2° ciclo, do 3° ciclo ao final do secundário, adultos).
A educação física é um pilar fundamental neste edifício (é a sua base) e o desporto de elite o topo.	Educação Física	A educação física forma os aspectos básicos que permite uma prática, não apenas no sentido unilateral, mas orientada para os diferentes níveis de prática. A educação física visa cumprir uma função inclusiva abrindo portas para diferentes níveis de prática.
É privilegiado o jogo na sua versão formal, assim como os desportos mais tradicionais.	Desporto	Os jogos e os desportos adaptados promovem a igualdade de oportunidades, incrementam o divertimento e a motivação, optimizam a participação e a

Modelo piramidal	Dimensões	Modelo inclusivo
		aprendizagem.
Muitos professores de educação física são cúmplices nesta forma de pensar os modelos de prática.	Professores	Os professores e treinadores são um factor crucial para o desenvolvimento deste modelo, porque ele requer uma maneira diferente de pensar a instrução dos jogos e desportos modificados.
As verbas distribuídas concentram-se, preferencialmente, nos níveis mais elevados da pirâmide. Os equipamentos são construídos tendo como referência as necessidades do desporto de elite. Os outros níveis de prática são subalternizados. Os espaços e materiais são disponibilizados para a prática do jogo formal, sendo privilegiados os desportos tradicionais.	Verbas e equipamentos	As verbas são equacionadas em função das diferentes necessidades e possibilidades de prática. Os equipamentos são multifacetados no que respeita à lógica de utilização, isto é; são construídos em função das necessidades dos diferentes níveis de prática.

5.2.3 Matriz de codificação

A matriz de codificação revela a presença/ausência de categorias, cujos indicadores sugerem um determinado modelo de prática (ver Quadro 8). Este procedimento procura determinar os sistemas de sentido que a análise tentará destacar dos materiais de observação (Albarello et al., 1997: 156-166).

Quadro 8 – Matriz de codificação (Estudo 1)

Dimensão	Categoria	Indicador (Associação)
	Qualidade da prática	P – Há uma dependência da qualidade da prática – ex: "os grupos/equipas devem orientar as suas opções por critérios de qualidade, em termos de prestação desportiva."

Dimensão	Categoria	Indicador (Associação)
Ideologia		I – Há uma independência em relação à qualidade da prática – ex: "serão apoiados projectos específicos de promoção de actividades lúdicas e desportivas, durante os períodos de férias escolares."
	Competição	P – A competição é exclusiva privilegiando os alunos mais dotados – ex:" a competição, a partir de determinado nível de participação, somente poderá e deverá ser acessível aos jovens que reúnam determinadas condições físicas, técnicas e tácticas para desempenhos mais exigentes."
		I – A competição é inclusiva – ex:"a competição deve apelar à participação dos mais e menos dotados."
	Participação	P – A participação é selectiva – ex:" A actividade externa, desenvolvida no âmbito dos Grupos/Equipa de Competição, deverá centrar-se, exclusivamente, na participação em Campeonatos Escolares, de carácter selectivo, estruturados ou não por fases sequenciais de apuramento."
		I – A participação é apelativa para todos os alunos – e:" Na elaboração do projecto, as preocupações principais deverão centrar-se na maioria dos alunos da escola e, de preferência, nos escalões etários mais baixos."
Desporto	Quadros competitivos	P – Os quadros competitivos tem como referência o jogo formal, os desportos tradicionais.
		I – Os quadros competitivos incluem jogos e desportos adaptados, contemplando uma diversidade de formas.

Legenda: P – Modelo piramidal; I – Modelo inclusivo

5.3 Resultados e discussão.

5.3.1 *Programa do desporto escolar 2002/2003*

No Quadro 9, pode-se observar a redução dos dados relativos ao programa do desporto escolar do ano lectivo de 2002/2003.

Quadro 9 – Redução dos dados referentes ao programa do desporto escolar 2002/2003

Documento actual			Unidades de análise	
#	***Categoria***	***Indicador***	***Unidade de contexto***	***Unidade de registo***
1	Qualidade da prática	Piramidal	3.2 Actividade Externa (Objectivos)	Pretende-se que a actividade externa seja decorrente da actividade interna e que proporcione actividades de formação e/ou orientação desportivas, tendo em vista a aquisição de competências físicas, técnicas e tácticas, na via de uma evolução desportiva e da formação integral do jovem.
2		Piramidal	6.2.2 Actividade Externa 6.2.2.1. Princípios 3)	(...) no que se refere à criação dos Grupos/Equipa de Competição, orientar as suas opções por critérios de qualidade, em termos de prestação desportiva.
3		Piramidal	6.2.4 Formação desportiva especializada 6.2.4.2.2 Objectivos específicos	Ao nível dos alunos: Actividades de iniciação e aperfeiçoamento. Favorecer a aquisição de competências necessárias à prática de uma actividade desportiva (formação e orientação desportiva); Actividades de excelência. Favorecer a formação especializada de alunos que demonstrem interesse, capacidades e aptidões excepcionais para a prática de uma modalidade ou disciplina desportiva.

Documento actual			Unidades de análise	
#	*Categoria*	*Indicador*	*Unidade de contexto*	*Unidade de registo*
4		Inclusivo	6.2.5 Campos de Férias	(...) serão organizados ou apoiados pelo GCDE projectos específicos de promoção de actividades lúdicas e desportivas, durante os períodos de férias escolares.
5	Competição	Piramidal	6.2.2 Actividade Externa 6.2.2.1. Princípios 2)	A actividade externa, desenvolvida no âmbito dos Grupos/Equipa de Competição, deverá centrar-se, exclusivamente, na participação em Campeonatos Escolares, de carácter selectivo, estruturados ou não por fases sequenciais de apuramento (CAE/Regional/Nacional/Internacional);
6	Participação	Piramidal	1- Introdução	(...) Trata-se de generalizar a primeira (Actividade Interna) e restringir a segunda (Actividade Externa), para que esta possa atingir, a curto prazo, a qualidade que desejamos.
7		Inclusivo	2. 10) Princípios	Na elaboração do projecto, as preocupações principais deverão centrar-se na maioria dos alunos da escola e, de preferência, nos escalões etários mais baixos (...)
8		Inclusivo	3.1. Actividade Interna (Objectivos)	A actividade interna tem como objectivo proporcionar a todos os alunos, dentro da Escola, actividades desportivas de carácter recreativo/lúdico, de formação ou mesmo de orientação desportiva.
9		Inclusivo	9.4 Alunos federados	Está aberta a participação dos alunos federados, desde que inscritos no NDE (...) e desde que participem regularmente e assiduamente nas suas actividades ao longo do ano lectivo.
10	Quadros competitivos	Piramidal	11) Campeonatos Escolares (Nível Externo) Fases Organizativas	Os Campeonatos Escolares podem ser desenvolvidos em quatro fases, a saber: Fase CAE (...); Fase Regional (...); Fase Nacional (...); Fase Internacional (...).

Documento actual			Unidades de análise	
#	Categoria	Indicador	Unidade de contexto	Unidade de registo
11		Piramidal	6. Práticas desportivas	(...) Será desejável que cada Escola oriente o seu trabalho, nesta área, no sentido de se especializar em uma ou duas modalidades ou disciplinas desportivas.
12		Inclusivo	6.2.1.3.2. Grupos de formação 1)	(...) será desejável que cada Escola, em parceria com as Escolas de proximidade geográfica e a supervisão da CAE, encontre formas criativas, no sentido da realização de actividades inter-escolas, sem que estas tenham qualquer carácter selectivo, abertas à participação de todos os jovens, independentemente da sua idade ou sexo;
13		Piramidal	6.2.1.3.2. Grupos de formação 2)	Os Grupos de Formação, em cada Escola, só poderão ser criados, no máximo, em três modalidades e terão de ser seleccionadas, no máximo duas, de cada um dos agrupamentos de modalidades, a saber: desportos colectivos, desportos individuais.

Dos dados apresentados inferimos o seguinte:

° Na categoria *qualidade da prática*, o PDE contém um conjunto de elementos que indiciam uma orientação piramidal.

- O texto referente à actividade externa é paradigmático, na medida em que expressa claramente o sentido que deve guiar esta actividade:

  *"no que se refere à criação dos Grupos/Equipa de Competição, (a actividade externa deve) orientar as suas opções por **critérios de qualidade, em termos de prestação desportiva**" (#2).*

- Uma outra via, a da formação desportiva especializada, é utilizada para

  "favorecer a aquisição de competências necessárias à prática de uma actividade desportiva (formação e orientação desportiva) (...) e favorecer a formação especializada de alunos que demonstrem interesse, capacidades e aptidões

excepcionais para a prática de uma modalidade ou disciplina desportiva" (#3).

- Os Campos de Férias aparecem num outro plano. As actividades lúdicas são relegadas para o período das férias escolares (#4), como se tratasse de "coisa" pouco importante.

° A *competição*

> *"deverá centrar-se, exclusivamente, na participação em Campeonatos Escolares, de carácter selectivo, estruturados ou não por fases sequenciais de apuramento (CAE/Regional/ Nacional/ Internacional) " (#5).*

A competição está configurada para seleccionar os alunos e equipas.

° O documento aponta para uma *participação* generalizada. São várias as secções do documento (#7, #8 e #9) que referem o carácter prioritário da actividade interna no desenvolvimento do DE. Consideramos bastante coerente o destaque que é dado à actividade interna, no quadro de desenvolvimento do DE. Se repararmos atentamente no objectivo que lhe foi traçado, percebemos rapidamente a intenção do (s) autor (es). A actividade interna visa

> *"proporcionar a todos os alunos, dentro da Escola, actividades desportivas de carácter recreativo/lúdico, de formação ou mesmo de orientação desportiva" (#8).*

Ora, como se espera da actividade externa mais e mais qualidade, os "Grupos de Formação" surgem como a antecâmara da actividade externa. Hoje, mais fulgurante que no passado, a base do edifício piramidal foi inequivocamente determinada – a actividade interna. Para além deste facto, os alunos federados, que têm sofrido restrições no acesso a algumas das actividades do DE, podem participar, desde que inscritos no NDE, e dar o seu contributo de forma a reforçar, cada vez mais, a qualidade e a excelência do DE.

° Os *quadros competitivos* desenvolvem-se faseadamente a um nível externo (#10); são restritos a um máximo de três modalidades, quando enquadrados nas actividades do Grupo de Formação (#11 e #13), apelando-se para que se encontrem "formas criativas, no sentido da realização de actividades inter-escolas, sem que estas tenham qualquer carácter selectivo, abertas à participação de todos os jovens, independentemente da sua idade ou sexo"

(#12). Os quadros competitivos apresentam um formato piramidal, excepto nas actividades enquadradas pelos grupos de formação (parte integrante da actividade interna e antecâmara dos grupos/equipas). No caso dos grupos de formação, o apelo à diversidade da actividade competitiva evitando o carácter selectivo destas actividades, não consegue disfarçar a lógica piramidal[29]. Os grupos de formação constituem a base do edifício piramidal, onde o seu alargamento é justificado, porque se presume que haja uma melhoria de qualidade da prática, nos anos seguintes, quando os grupos de formação derem lugar aos grupos/equipas de competição.

Em suma, o **Programa do Desporto Escolar (PDE) actual configura um modelo de prática piramidal**:

- A actividade interna, em geral, e o grupo de formação, em particular, são as bases do edifício piramidal. A dinamização da escola é caracterizada por uma diversidade de práticas, de forma a chegar à maioria dos alunos da escola; enquanto que os grupos de formação procuram preparar os alunos para os grupos/equipas de competição.

- A actividade externa é selectiva, de acesso restrito e requer uma prática de elevada qualidade.

5.3.2 Programas do desporto escolar dos últimos dez anos

A estratégia de apresentação delineada sugere que a observação dos dados referentes à análise do conteúdo dos programas do desporto escolar seja realizada a partir de diferentes categorias (cf. Quadro 8). No passo subsequente, iremos organizar e apresentar os dados de modo a facilitar a interpretação. É uma redução dos dados nos documentos que orientaram o desporto escolar nos últimos dez anos lectivos.

---

[29] Consideramos que os grupos de formação são as unidades nucleares onde assenta todo o edifício piramidal do DE. Esta nossa convicção decorre da condição imposta regularmente: "nas modalidades com Quadro Competitivo Nacional poderão ser constituídos Grupos de Formação, desde que, no ano seguinte ao da sua criação, a Escola apresente um Grupo/Equipa de Competição" (Ministério da Educação, 2002).

° Qualidade da prática (categoria):

- Piramidal (indicador)

- Programa DE – Junho 99 (Director Manuel Brito) -1. Introdução (unidade de contexto)

  (...) Reforço da actividade interna das escolas e a sua ligação, por um lado com o trabalho efectuado à disciplina curricular de Educação Física e, por outro, com o desenvolvimento qualitativo das actividades externas; (p.2) (unidade de registo)

- Inclusivo (indicador)

- Programa DE – Junho 99 2. Objectivos programáticos (unidade de contexto)

  Na elaboração do projecto, as preocupações deverão começar na maioria dos alunos da escola – e, de preferência, nos escalões etários mais baixos – devendo a actividade externa ser o reflexo da dinâmica e da qualidade do trabalho desenvolvido na actividade interna; (unidade de registo)

- Piramidal (indicador)

- Programa DE – Julho 2000 – 1. Introdução (unidade de contexto)

  (...) é assim chegado o momento de fazermos opções que visam, a médio e longo prazo, melhorar o nível de prática desportiva na Escola
  (...) as razões da necessidade de tomada de tais medidas:
  - Excessivo número de equipas de escola não reunindo, muitas delas, um mínimo de qualidade que justifique tal participação;
  As despesas com estas participações são, hoje, extremamente onerosas para o orçamento do GCDE, constituindo um investimento pouco produtivo em termos de qualidade (não podemos somente pensar, nesta área, em termos sociais e culturais);
  A avaliação do nosso DE, quando confrontado com o de outros países que, connosco, fazem parte das mesmas organizações internacionais, informam-nos e orientam-nos para a introdução de diferentes modelos que nos levem a aproximar dos seus níveis de prática. (p.3) (unidade de registo)

° Competição (categoria):

- Piramidal (indicador)

- Programa DE – Julho 2000 – 1. Objectivos 3.2. Actividade externa (unidade de contexto)

  (...) a competição, a partir de determinado nível de participação, somente poderá e deverá ser acessível aos jovens que reúnam determinadas condições físicas, técnicas e tácticas para desempenhos mais exigentes. (unidade de registo)

° Participação (categoria):

- Piramidal (indicador)

- Programa DE – Jul. 92 – 10.4. Alunos federados (unidade de contexto)

A participação dos alunos que estejam inscritos, no presente ano lectivo, numa federação desportiva não poderá, nessa modalidade, ir além de dois elementos simultaneamente em competição, nos quadros competitivos escolares. (...) (unidade de registo)

- Piramidal (indicador)

- Programa DE – Set. 94 – 10.4 Alunos Federados (unidade de contexto)

(...) Estes alunos deverão participar regularmente nos treinos do seu grupo/equipa e não poderão, no mesmo dia, participar em jogos dos quadros competitivos escolar e federados.
Nos desportos individuais a participação de alunos é definida pelos regulamentos específicos da modalidade. (unidade de registo)

- Inclusivo (indicador)

- Programa DE – Jul. 96 – 1. Introdução (unidade de contexto)

A escola deve dar uma resposta correcta às motivações e necessidades das crianças e jovens (...), facilitando e estimulando o seu acesso às diferentes o Desporto práticas lúdicas e desportivas, mas nunca perdendo de vista que Escolar é um direito de todos os alunos e não apenas dos mais dotados, sendo um elemento fundamental na educação para a cidadania. (unidade de registo)

- Inclusivo (indicador)

- Programa DE – Jul. 96 – 2. Objectivos (unidade de contexto)

Na elaboração do projecto, as preocupações devem começar na maioria dos alunos da escola e, de preferência, nos escalões mais baixos; (unidade de registo)

- Piramidal (indicador)

- Programa DE – Jul. 96 – 10. 4. Alunos Federados (unidade de contexto)

Nas actividades de nível externo (quadros competitivos formais), à data da realização da actividade, os alunos que estejam inscritos na Federação Desportiva da modalidade, ou em qualquer variante, não poderão participar no respectivo quadro competitivo. (unidade de registo)

° Quadros competitivos (categoria):

- Piramidal (indicador)

- Doc. Orientador Set. 92 – A. Fase de aceitação de candidaturas. 1 e 2. (unidade de contexto)

  Com excepção dos projectos especiais, devem ser aceites, prioritariamente, candidaturas de grupos/equipas das modalidades com quadro competitivo nacional.
  No caso de candidatura de um grupo/equipa, numa modalidade e escalão etário que não permita a realização de um quadro competitivo, deverá ser solicitada a reformulação do projecto, visando a sua rentabilização. (unidade de registo)

• Piramidal (indicador)

- Programa DE – Jul. 92 – 12.7. Calendarização (unidade de contexto)

  As modalidades de andebol, atletismo (pista e corta-mato), basquetebol, futebol de cinco e voleibol terão um quadro competitivo organizado, a nível nacional, em ambos os sexos, no escalão etário de juvenis. (unidade de registo)

• Inclusivo (indicador)

- Programa DE – Jul. 96 – 12. Quadros competitivos (nível externo) 2. Objectivos (unidade de contexto)

  6. Deve ser oferecido um leque de actividades que, na medida do possível, reflicta e dê resposta às motivações intrínsecas e extrínsecas das crianças e jovens em relação às actividades lúdicas e desportivas, proporcionando actividades individuais e colectivas, que sejam adequadas aos diferentes níveis de prestação motora e de estrutura corporal dos alunos; (unidade de registo)

• Piramidal (indicador)

- Programa DE – Julho 2001 – 6. Práticas desportivas (unidade de contexto)

  Os quadros competitivos podem ser desenvolvidos em quatro fases, a saber: CAE, regional, nacional e internacional.
  Será desejável que cada Escola oriente o seu trabalho, nesta área, no sentido de se especializar em uma ou duas modalidades ou disciplinas desportivas.
  Estas modalidades ou disciplinas desportivas devem ser objectos de planos plurianuais (no mínimo de dois anos), no sentido de garantir uma continuidade na formação e progressão desportivas, independente da mobilidade dos professores (unidade de registo).

Quadro 10 – Matriz de presença/ausência das categorias nos programas e documentos orientadores do desporto escolar – do ano lectivo de 1992/1993 ao ano lectivo de 2001/2002 (Estudo 1).

Documento	Categoria	Unidades de registo	
		Piramidal	Inclusivo
Programa DE – Jul. 92	Participação	1	0
	Quadros competitivos	1	0
Doc. Orientador Set. 92	Quadros competitivos	1	0
LAL 93/94	1)		
Programa DE – Set. 94	Participação	1	0
Programa DE – Set. 95	1)		
Programa DE – Jul. 96	Participação	1	1
	Quadros competitivos	0	1
Programa DE – 97	1)		
Programa DE – 98	1)		
Programa DE – Junho 99	Qualidade da prática	1	1
Programa DE – Julho 2000	Qualidade da prática	1	0
	Competição	1	0
Programa DE – Julho 2001	Quadros competitivos	1	0
Total		**9**	**3**

1) As alterações que foram introduzidas não são relevantes para o nosso estudo

Os dados apresentados sugerem:

- Na categoria *qualidade da prática* há uma clara colagem às características do modelo piramidal.

- É explícito o apelo ao desenvolvimento qualitativo da actividade externa, enquanto a actividade interna, apenas, precisa estar ligada ao trabalho realizado na disciplina curricular de EF, e, obviamente, à actividade externa. (#1)

- Embora entendamos que uma referência clara às necessidades da maioria dos alunos da escola possa sugerir uma alusão ao modelo inclusivo (#2), pode revelar igualmente, uma das preocupações do modelo piramidal –

alargar a base presumindo-se uma melhoria de qualidade no topo (cf. 5.2.2 Quadro analítico de referência).

- As razões que justificam a canalização do investimento para a melhoria de qualidade da prática desportiva, na Escola, são típicas do modelo piramidal (#3): pelo facto de existir um número excessivo de equipas que não reúnem um mínimo de qualidade (de prática), há que reconduzir as despesas e apostar nas participações que garantam qualidade.

- Na categoria *competição*, a referência seguinte é ilustrativa do modelo piramidal: "a competição, a partir de determinado nível de participação, somente poderá e deverá ser acessível aos jovens que reúnam determinadas condições físicas, técnicas e tácticas para desempenhos mais exigentes" (#4). Isto é, a competição é cada vez mais selectiva e restrita aos alunos mais aptos, a partir de determinado nível de participação.

- Na categoria *participação*, ela é selectiva. As referências associadas ao modelo piramidal estão contidas na secção que regula a participação dos alunos federados – limitando, ou mesmo impedindo, a participação destes alunos nas competições do DE (#5, #6 e #9). As secções – introdução e objectivos – sugerem, numa análise superficial, um enfoque ao modelo inclusivo: "É reconhecido o direito a todos os alunos – mais e menos dotados – de aceder aos DE e de ser facilitada a sua participação às diferentes práticas lúdicas e desportivas" (#7);

- "Na elaboração do projecto, as preocupações devem começar na maioria dos alunos da escola e, de preferência, nos escalões mais baixos" (#8).

- A categoria – *quadros competitivos* revela a "pujança" do modelo piramidal, por dois motivos fundamentais:

    - Por um lado, para ser encontrado um campeão nacional, os quadros competitivos desenvolvem-se faseadamente do nível local ao nacional/internacional (#14);

- Por outro lado, as modalidades mais tradicionais condicionam a aprovação das candidaturas (#12); há uma tendência de especialização numa ou duas modalidades desportivas, de forma a garantir a continuidade na formação e progressão desportivas (#15).

Em jeito de síntese:

° **Os documentos analisados apontam para um modelo de prática do tipo piramidal;**

° **A actividade interna é a base do edifício piramidal e procura ser inclusiva. Os documentos fazem um apelo à diversidade das práticas, de forma a satisfazer as necessidades da maioria dos alunos. É a este nível, que o discurso mais se aproxima do modelo inclusivo;**

° **A actividade externa é selectiva, procura garantir uma prática de qualidade, e visa apurar a excelência.**

Dos resultados apresentados emerge a discussão. Será centrada no quadro analítico de referência (Quadro 7) e, sem perder de vista os objectivos deste primeiro estudo, procura confirmar ou infirmar a hipótese: O programa do desporto escolar promove um único modelo de prática (piramidal), é o resultado de uma tendência evolutiva que se caracteriza por um aperfeiçoamento deste modelo e resiste, sobrepondo-se mesmo, a um modelo alternativo (inclusivo) que responde melhor às exigências de um desporto plural.

A análise dos resultados vem esclarecer as nossas dúvidas quanto ao modelo de prática gerado pelo programa do desporto escolar. É um modelo de prática piramidal, com uma ideologia que se caracteriza pela procura obstinada da qualidade, orientada necessariamente para os resultados. O programa e o seu modelo organizativo acolhe uma diversidade de práticas, aceita que diferentes necessidades e interesses suscitem essas práticas. Os projectos especiais e os campos de férias são as respostas que o documento orientador do desporto escolar encontrou para estas experiências consideradas excepcionais, que pelo facto de serem extraordinárias terão de "provar" a sua relevância. Seria

um desacerto se o programa do desporto escolar excluísse outras práticas, quando é concretizado num contexto escolar inclusivo. O que importa sublinhar é o seguinte: à luz do programa do desporto escolar, para além das práticas que conduzem à excelência, podem coexistir outras práticas que, por serem excepcionais, são menos visíveis, e os meios canalizados são em menor escala. É por este facto que dizemos que o modelo de prática é unilateral.

Então, porque é que na apresentação dos resultados encontramos indicadores que nos remetem para o modelo inclusivo? Como é que se pode afirmar, inequivocamente, que estamos perante um modelo de tipo piramidal, quando existem características do modelo inclusivo que estão contidas no próprio programa? Isto significa que existe um grau de incongruência interna no programa?

Recorremos ao quadro analítico de referência (cf. 5.2.2) e fomos encontrar algum esclarecimento. Existem várias versões do modelo piramidal, mas a ideologia é a mesma: um grande alargamento da base porque se presume que haverá melhorias de qualidade no topo.

Ora, o alargamento da base (que é configurada pela actividade interna) permitirá alcançar dois objectivos. Por um lado, responde às necessidades de prática da maioria dos alunos da escola e legitima, desta forma, o seu lugar dentro de uma escola que se diz inclusiva, para todos; por outro lado, serve de alicerce para um determinado desporto, um desporto que visa a excelência, um desporto selectivo, exclusivo, porque diminui o número de praticantes à medida que aumenta o nível de performance. Nesta medida, existe uma congruência interna no programa.

Que diferenças e semelhanças se encontram entre o programa actual e as tendências identificadas nos programas que vigoraram na última década?

Uma observação atenta aos resultados do nosso estudo e às respectivas sínteses permite-nos afirmar que estamos em presença do mesmo modelo de prática e que, hoje, muito melhor do que ontem, tem conseguido responder ao paradoxo de um desporto escolar exclusivo, dentro de uma escola que pretende ser inclusiva. O programa actual introduz, na actividade interna, uma

inovação a que se deu o nome de grupos de formação. Trata-se do pólo gerador e dinamizador do Grupo/Equipa de Competição e que admite uma participação mais alargada do que a verificada no âmbito da actividade externa. Dentro do edifício piramidal, a actividade interna sempre fez um apelo à diversidade das práticas, de forma a satisfazer as necessidades da maioria dos alunos. Deixava para a actividade externa a função de seleccionar os alunos mais aptos. Nada mudou quanto ao papel da actividade externa. O tempo que lhe é destinado serve preferencialmente para preparar as equipas e os alunos para as exigências de uma selecção que se quer cada vez mais selectiva. Agora, ao inundar a actividade interna com os grupos de formação, há que redistribuir os meios que se destinavam apenas à dinamização da escola. Cremos por isso, que o programa actual refinou as orientações dos programas da última década, e se afasta cada vez mais de um desporto cada vez mais plural, que requer um modelo de prática alternativo, aquele que denominamos de inclusivo.

Por tudo o que foi dito, consideramos que os nossos resultados confirmaram a nossa hipótese (H1): **O programa do desporto escolar promove um único modelo de prática – o modelo piramidal, é o resultado de uma tendência evolutiva que se caracteriza pelo retoque deste modelo, que vai resistindo à emergência de um modelo alternativo – o modelo inclusivo, que responderá melhor às exigências de um desporto plural**.

Estudo 2

6 Estudo 2

6.1 Desenho de estudo

6.1.1 Questões

Este segundo estudo difere do primeiro pelos meios que utiliza na recolha de dados. Enquanto que o estudo anterior quis desvendar os modelos de prática configurados nos programas do desporto escolar; este estudo investigará como é que os programas do desporto escolar são recebidos e lidos pelos responsáveis do desporto escolar na Direcção Regional de Educação do Norte e no Centro de Área Educativa de Braga.

6.1.2 Objectivos

Reafirmamos que os três estudos estão intrinsecamente ligados. Só acedemos analisar os programas do desporto escolar, porque admitimos a hipótese de que eles legitimam um determinado modelo de prática. Nessa medida, a compreensão dos modelos que estão representados nos programas seria inócua se não fosse seguida de uma investigação que nos conduzisse aos diversos elementos que compõe a cadeia do projecto – desporto escolar.

O aparecimento dos responsáveis pela operacionalização do programa (nas direcções regionais de educação e nos respectivos centros de área educativa) e dos professores que concretizam esse programa nas escolas são, por este ponto de vista, fundamentais no organigrama do desporto escolar e por conseguinte, essencial para o nosso estudo. O objectivo que delineamos foi o seguinte:

- Descrever as interpretações do programa do desporto escolar evidenciadas pelos responsáveis da Direcção Regional de Educação do Norte e do Centro de Área Educativa de Braga.

6.1.3 Hipótese

(H2) **As Direcções Regionais da Educação e os Centros de Área Educativa fazem parte de um modelo organizativo de tipo piramidal, têm como incumbência principal aferir e controlar a prática das equipas e dos alunos, procurando que essa prática se aproxime da excelência. Estas estruturas intermédias procuram a manutenção do modelo de prática piramidal, porque legitima a sua existência, ao mesmo tempo que reforça a sua imprescindibilidade no sistema educativo.**

6.2 Métodos e procedimentos de recolha e análise de dados

Neste segundo estudo, a entrevista será o meio privilegiado na recolha de dados. Embora o desenvolvimento dos métodos de análise dos dados qualitativos tenham atribuído uma maior legitimidade ao uso da entrevista, estamos conscientes de que existem limites para a sua aplicação. Estaremos sensíveis aos conselhos de Ruquoy (1997), cientes de que esta metodologia é a indicada para o tipo de questões suscitadas.

"A definição de entrevista como uma conversa tendo em vista um objectivo apresenta a vantagem de ser suficientemente ampla para englobar uma grande variedade de entrevistas possíveis, mas, em contrapartida, é muito vaga para permitir distinguir os diferentes tipos de entrevista." (Ghiglione, R e Matalon, B., 2001:65) Os autores distinguem os diferentes tipos de entrevistas segundo os seus objectivos. Elas podem ser de diagnóstico ou de estudo. São as entrevistas de estudo que nos interessam.

A escolha da entrevista, como instrumento metodológico, não é independente das referências teóricas de investigação, ela deve ser adaptada ao tipo de dados a investigar (Ruquoy, 1997). É por essa razão que recordamos o grande objectivo que perseguimos ao recorrermos à entrevista: descrever as interpretações do programa do desporto escolar evidenciadas pelos responsáveis da Direcção Regional de Educação do Norte e do Centro de Área Educativa de Braga. Queremos verificar o posicionamento dos responsáveis pelo desporto escolar, a partir do nosso quadro de referência. O tipo de entrevista indicada para a resolução do nosso problema é a entrevista semidirectiva, porque "é adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido" (Ghiglione, R e Matalon, B., 2001: 88-89).

A entrevista semidirectiva irá responder a duas exigências: por um lado, permitirá que o entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado; por outro lado, a definição do objecto de estudo eliminará do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se poderá deixar arrastar e exigirá o aprofundamento de pontos que ele próprio

não explicita. O nosso papel, numa óptica semidirectiva, seguirá a linha de pensamento do interlocutor, ao mesmo tempo que procuraremos zelar pela pertinência das afirmações relativamente ao objecto de pesquisa, procurando edificar um clima de confiança com o interlocutor (Ruquoy, 1997).

De forma a assegurar a pertinência dos dados, iremos dirigir a nossa atenção para três aspectos da interacção: o tema da entrevista, o contexto interpessoal e as condições sociais da interacção.

Há que esclarecer o primeiro aspecto: como definir o objecto de estudo? O nosso procedimento será dedutivo, já que parte do geral para o particular. Os resultados do primeiro estudo (que permitiram desvendar o modelo de prática que está configurado nos programas do desporto escolar) constituem o ponto de partida para este segundo trabalho. Para além da questão anterior, existe ainda uma outra por responder: que valor atribuímos aos pré-requisitos teóricos, antes de entrarmos na entrevista? A resposta é imediata. Consideramos indispensável a utilização do quadro analítico de referência (cf. 5.2.2) que foi usado no Estudo 1. Ele determinará a selecção das variáveis a observar e a constituição de um guia de entrevista, regulará o modo de intervenção, durante a entrevista disciplinando a transcrição das informações.

Quanto ao segundo aspecto da interacção – contexto interpessoal, o entrevistador deve estar atento à possibilidade de deformar o pensamento do interlocutor e tudo fazer para surgir na entrevista, como uma pessoa neutra, aberta a todas as opiniões. "Escutar, estimula o discurso do interlocutor, cria um clima de confiança, para que a pessoa possa descobrir e revelar atitudes correspondentes aos seus pensamentos profundos" (Ruquoy, 1997: 100).

O terceiro aspecto da interacção, que iremos considerar, remete para as condições sociais que podem influenciar o desenvolvimento da entrevista. O primeiro factor contextual a influenciá-la é a relação entrevistador/entrevistado. Sabemos que a qualidade dos dados é menor, quando existe uma relação de poder ou de estatuto hierárquico ou quando acontecem diferenças muito acentuadas em termos de pertença a uma classe. Pensamos que este factor não induzirá efeitos na entrevista, na medida em que consideramos que as

diferenças culturais entre entrevistador/entrevistado e a posição ocupada por ambos, no mundo científico, serão muito próximas. Para além do factor enunciado, o quadro espaço-temporal, onde se desenvolve a entrevista, a relação do interlocutor com a investigação (será que os conteúdos serão pertinentes e correspondem aos centros de interesse dos entrevistados?) e a relação do entrevistado com o entrevistador e o seu modo de intervenção são os factores que merecerão a nossa atenção, no momento em que delinearmos a estratégia de contacto com as pessoas entrevistadas.

As técnicas utilizadas nas entrevistas – entendidas como o conjunto dos meios necessários e empregues pelo entrevistador, de forma sistemática, levando a bom termo uma entrevista – foram claramente descritas por Ghiglione e Matalon (2001: 90-100): o estabelecimento da relação entrevistador /entrevistado; a formulação da questão inicial; a relação entrevistador /entrevistado, ao longo da entrevista; e ainda a apresentação de algumas técnicas clássicas e particulares.

Ruquoy (1997), referindo-se às estratégias de intervenção do entrevistador, enfatiza o plano de entrevista e dentro deste, o guia da entrevista e o modo de intervenção (o emprego do guião, o que esperamos como discurso e as atitudes do entrevistador). O autor destaca os momentos chave da entrevista (os preliminares, o início da entrevista, o corpo da entrevista, o fim da entrevista), e as intervenções de conteúdo (os temas do guião da entrevista, a questão inicial, as reformulações sob forma de clarificação ou de resumo, a interpretação e a confrontação), e as intervenções de natureza iniciativa (expressões breves, pedidos neutros de informações complementares, manifestações de incompreensão involuntária, a técnica do espelho e a técnica do reflexo).

6.2.1 Amostra

O segundo estudo foi realizado durante o ano lectivo de 2002/2003 e incidiu nas estruturas intermédias do gabinete coordenador do desporto escolar – o

Centro de Área Educativa de Braga (CAE-Braga) e a Direcção Regional de Educação do Norte de Portugal (DREN).

Nenhum responsável pelo gabinete de desporto escolar contactado se recusou a participar ou declinou autorização para ser gravado. Todas as entrevistas tiveram lugar em ambientes privados, nos gabinetes dos próprios responsáveis ou numa sala de recurso (sala de reuniões).

6.2.2 Quadro analítico de referência

O procedimento decorre dos objectivos e o tipo de objectivos, que definimos para o presente estudo, pode ser classificado como uma descrição simples.

Quando a investigação aplica uma grelha de análise descritiva, a análise qualitativa pode assemelhar-se às técnicas de análise de conteúdo (Ruquoy, 1997). Por esse facto, não encontramos qualquer inconveniente em utilizar o quadro analítico do Estudo 1 (cf. Quadro 7, p. 85).

6.2.3 Guião da entrevista

Delineamos a nossa estratégia para a entrevista: decidimos não propor o tema de investigação, mas um tema alargado (porquê? porque queremos ver como o tema aparece, se é mencionado directamente, ou se ocupa uma posição periférica; porque permite estudar como o tema surge, assim como os outros temas que a ele conduzem) e colocar uma pergunta pessoal (porque indica à pessoa que queremos que ela se implique no seu discurso (Ghiglione e Matalon, 2001).

Ao longo da entrevista, iremos passar de uma fase não directiva para uma fase directiva. Não nos queremos afastar da lógica da entrevista semidirectiva – que explora livremente o pensamento do autor, permanecendo ao mesmo tempo no quadro do objecto de estudo; recorreremos ao guião, procurando respeitar tanto quanto possível a ordem de exposição do pensamento do entrevistado. O nosso guião da entrevista será pouco elaborado e combinará uma questão indutora com alguns eixos temáticos. A questão instigadora é a seguinte: "Uma das medidas que o actual governo prometeu levar à prática, em matéria de

educação, foi a promoção do desporto escolar, conferindo-lhe um estatuto de prioridade, no que diz respeito à formação dos jovens"[30]. Como vê a função do desporto escolar na formação dos jovens? Que importância lhe atribui?

Dos eixos temáticos emerge um conjunto de elementos que configuram as dimensões do quadro analítico de referência. Quando o sujeito é um dirigente, isto é, pertence ao Gabinete Coordenador, lidera o Desporto Escolar numa Direcção Regional ou num Centro de Área Educativa, importa saber: se a aceitação dos projectos é dependente ou independente da qualidade da prática dos alunos; se a participação dos alunos é selectiva ou aberta a todos os alunos; se a competição é exclusiva ou inclusiva; qual é o enquadramento da competição e dos quadros competitivos relativamente à presença dos desportos tradicionais (especializados), dos jogos e desportos adaptados; que critérios se definem para a distribuição de equipamentos e verbas; qual é o relacionamento do Desporto Escolar com a Educação Física. Para além destas questões, teremos de dirigir a nossa atenção para o domínio em que intervêm os sujeitos entrevistados. Será necessário perceber se eles podem condicionar, no exercício das suas funções, a orientação dos programas para um determinado modelo de prática. (As questões que fazem parte do guia da entrevista serão apresentadas no ponto 10.1.1, p. iii).

Porque se trata de uma entrevista semi-directiva, a ordem previamente definida para apresentação das questões, poderá ser alterada no decurso da entrevista, pelos motivos que já explanamos no ponto 6.2.

Os primeiros contactos com os sujeitos entrevistados serão mediados por um colega do gabinete coordenador do CAE – Braga que, desde o primeiro momento, tem manifestado interesse pela nossa problemática de estudo.

---

[30] Programa do XV Governo Constitucional (2002). Investir na qualificação dos portugueses – 1. Educação. [On-line]: http://governo.gov.pt/pt/Programa+do+Governo/ programa_p018.htm

6.2.4 Matriz de codificação

Ruquoy (1997: 118) considera que "a operação intelectual básica de uma análise qualitativa de material de entrevistas consiste essencialmente em descobrir «categorias»; (...) a génese das categorias e a importância do estabelecimento de relações entre elas variam, segundo se trata de chegar a uma descrição simples, a uma descrição analítica ou, finalmente, a um esquema teórico".

Utilizando a matriz de codificação determinaremos os sistemas de sentido que a análise tentará destacar dos materiais de observação.

O Quadro 11 representa a matriz de codificação, que será utilizada para analisar as entrevistas dos sujeitos que exercem funções directivas nos gabinetes do desporto escolar.

Quadro 11 – Matriz de codificação (Estudo 2)

Dimensão	Categoria	Indicador (Unidades)
Ideologia	Qualidade da prática	P – Há uma dependência da qualidade da prática – ex: "os grupos/equipas devem orientar as suas opções por critérios de qualidade, em termos de prestação desportiva." I – Há uma independência em relação à qualidade da prática – ex: "serão apoiados projectos específicos de promoção de actividades lúdicas e desportivas, durante os períodos de férias escolares."
	Competição	P – A competição é exclusiva privilegiando os alunos mais dotados – ex:" a competição, a partir de determinado nível de participação, somente poderá e deverá ser acessível aos jovens que reúnam determinadas condições físicas, técnicas e tácticas para desempenhos mais exigentes." I – A competição é inclusiva – ex:"a competição deve apelar à participação dos mais e menos dotados."

Dimensão	Categoria	Indicador (Unidades)
Ideologia	Participação	P – A participação é selectiva – ex:" A actividade externa, desenvolvida no âmbito dos Grupos/Equipa de Competição, deverá centrar-se, exclusivamente, na participação em Campeonatos Escolares, de carácter selectivo, estruturados ou não por fases sequenciais de apuramento." I – A participação é apelativa para todos os alunos – e:" Na elaboração do projecto, as preocupações principais deverão centrar-se na maioria dos alunos da escola e, de preferência, nos escalões etários mais baixos."
Desporto	Quadros competitivos	P – Os quadros competitivos têm como referência o jogo formal, os desportos tradicionais. I – Os quadros competitivos incluem jogos e desportos adaptados, contemplando uma diversidade de formas.
Relação Sistema Educativo/ Sistema Desportivo	Função principal do desporto escolar	P – O desporto escolar é um dos pilares do desporto de elite. I – Porta de entrada para um estilo de vida activo.
Relação Educação Física/ Desporto Escolar	Educação Física/ Desporto Escolar	P – A educação física deve criar os pressupostos para um determinado tipo de prática. O desporto escolar prossegue a especialização. I – A educação física forma os aspectos básicos que permite uma prática, não apenas no sentido unilateral, mas orientada para os diferentes níveis de prática.
	Professores	P – Os professores de educação física são cúmplices, nesta forma de pensar os modelos de prática. I – Os professores de educação física são um factor crucial para o desenvolvimento deste modelo, porque ele requer uma maneira diferente de pensar a instrução dos jogos e desportos modificados.
Canalização de meios	Equipamentos	P – São privilegiados os espaços e materiais destinados às práticas do jogo formal. I – São multifacetados no que respeita à lógica de utilização.

Dimensão	Categoria	Indicador (Unidades)
	Verbas	P – Concentram-se nos níveis mais elevados de prática I – São equacionadas em função das diferentes necessidades de prática.
Conteúdo funcional da actividade dos sujeitos	Actividade anterior do sujeito	Praticante federado/não federado; Dirigente desportivo; Treinador.
	Definição do modelo	Participa na definição do modelo de prática do desporto escolar.
	Elaboração dos programas	Pode influenciar a orientação dos programas do desporto escolar.
	Controlo da prática dos alunos	A qualidade da prática como quadro de referência.

Legenda: P – Modelo piramidal; I – Modelo inclusivo

6.3 Resultados e discussão

Os dados relativos às entrevistas serão organizados, numa nova matriz que tem por base a *matriz de codificação* (ver o ponto 6.2.4).

6.3.1 Dirigente da CAE

No Quadro 12, pode observar-se a redução dos dados referentes à entrevista que foi efectuada ao responsável pelo Desporto Escolar, no Centro de Área Educativa de Braga.

Quadro 12 – Redução dos dados da entrevista realizada ao dirigente – CAE.

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Qualidade da prática	A qualidade do desporto escolar não tem os níveis que nós desejaríamos, até pela quantidade de horas de trabalho que temos neste momento. Será possível melhorar a qualidade do desporto escolar com a canalização dos jovens com melhores capacidades para a componente competitiva. (422)	Piramidal
Competição	Permitir a prática numa massificação desportiva (até porque a escola deverá permitir esse tipo de prática) e aumentar a carga horária dos treinos para os jovens que queiram aderir à competição... e aqui, só os mais capazes é que devem seguir esta vertente. (428)	Piramidal
Participação	Dentro daquilo que é para todos, deve haver a possibilidade dos mais dotados poderem especializar-se na sua formação desportiva. (380) O desporto escolar deve permitir a prática a todos os alunos. (375) O desporto escolar não é só competição. (401)	Inclusivo
Educação Física/ Desporto Escolar	O Desporto Escolar deveria ser uma continuação do que é a prática da Educação Física na Escola... mas também sabemos que a carga horária da Educação Física não permitiria que se pudesse avançar em termos de desenvolvimento desportivo em determinadas modalidades... então o desporto escolar seria um complemento do que é a educação física. (198-218)	Piramidal
Quadros competitivos	Nós temos alguma liberdade para elaborar regulamentos técnico-pedagógicos, principalmente nos escalões mais baixos (infantis) para o desenvolvimento de uma determinada modalidade. (1017)	Piramidal

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Função principal do DE	Deviam existir mais parcerias entre as escolas e os clubes. Isso passaria por uma política desportiva a nível governamental e não temos uma política (desportiva) muito bem definida naquilo em que competiria ao Estado e à vertente federada (...). A formação desportiva dos praticantes até aos 14 anos, à semelhança do que acontece em alguns países, é da responsabilidade do Estado (seria a escola a assumir essa função). Não há clube nenhum que tivesse a formação até aos 14, 15 anos, para haver uma maior rentabilização de recursos económicos. A partir dessas idades assumiriam os clubes essa tarefa. (116-180) A escola deveria proporcionar aos jovens uma prática mais formativa e depois canalizar os jovens para os clubes que devem fornecer a especialização a esses jovens. (266-272)	Piramidal
Equipamento	Sempre procurei deixar uma marca por onde passei no que se refere às instalações desportivas... no enriquecimento dos espaços físicos, como no que se refere às instalações desportivas. (596) Na minha óptica começaria por aí (apetrechamento das escolas), nas escolas que ainda não tivessem espaços cobertos (...), insonorizando os espaços (contíguos), dando condições aos colegas que trabalham nessas escolas. (625)	Piramidal
Verbas	(...) parte dessas verbas são destinadas à dinamização da actividade interna nas escolas. (530) Um corta-mato tem custos (...) embora a proveniência das verbas seja sempre a mesma, o gabinete coordenador distribui as verbas para as direcções regionais que depois as distribuem pelo diferentes CAE's, parte dessas verbas são canalizadas para as escolas para elas se deslocarem (para as actividades externas)... são destinadas preferencialmente aos transportes. (498) O alojamento e a alimentação são outros dos destinos das verbas do desporto escolar. (505) Face à rentabilização dos recursos financeiros... só existe um campeonato nacional – juvenis, porque é o culminar do seu ciclo de formação académica. (550)	Inclusivo Piramidal
Controlo da prática dos alunos	(...) Neste escalão (entre os 10/11/12 anos) em que ainda não temos um modelo de competição como prioritário, podemos encontrar modelos de jogo, por exemplo no basquetebol, que não passa só pelo modelo de jogo 5X5. (...) Já entramos no sistema de jogo 3X3, e para o enriquecimento da competição sugerimos a realização de "skills" competitivos. (1033)	A qualidade da prática como quadro de referência.

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Elaboração dos programas	A quem compete promover as alterações dos programas é naturalmente ao Ministério, mas os técnicos têm a obrigação de propor alterações junto dos assessores técnicos das secretarias de estado. O CAE faz uma compilação das propostas das escolas (nos relatórios finais), nomeadamente naquelas áreas em que há uma "sintonia". Depois é enviada à Direcção Regional de Educação uma síntese dessas propostas. (800) Os CAE's e a DRE's são gabinetes reguladores do programa nacional.	Pode influenciar a orientação dos programas do desporto escolar.
Definição do modelo	Nos últimos seis anos existiram cinco ministros da educação e seis secretários de estado. Ora, estas constantes mutações não permitem que se possa concretizar um projecto e um modelo. Quando está próximo de se concretizar um projecto mudam as pessoas, as mentalidades, as ideias e as vontades. O desporto escolar deveria ter um período de preparação de três ou quatro anos, como acontece com os ciclos olímpicos. (...) No final desse período deve fazer-se uma avaliação. (940) O desporto escolar deve estar no âmbito do sistema educativo (Ministério da Educação), mas há outras opiniões (...) (860) Nós estamos em Fevereiro/Março e já estamos preocupados com o que vai acontecer no próximo ano... devemos ter um tempo de maturação para verificarmos se aquilo que estamos a fazer é correcto ou não (934).	P – Participa na definição do modelo de prática do desporto escolar.

Da redução dos dados passamos à discussão:

- O modelo de prática piramidal é o «paradigma oficial» que regula a prática desportiva dos alunos. As referências ideológicas, consubstanciadas nas categorias *qualidade da prática e competição,* traduzem a predominância de um discurso de tipo «piramidal», que é abandonado, quando o sujeito se refere à *participação,* ao reconhecer que

  "o desporto escolar deve permitir a prática a todos os alunos".

- A *função principal do desporto escolar* foi abordada, quando se discutia a relação entre o sistema desportivo e o sistema educativo. A urgência de mais parcerias entre as escolas e os clubes de forma a "haver uma maior rentabilização de recursos económicos", foi uma das medidas enunciadas

que colocam a escola, e o desporto escolar em particular, como um dos pilares do desporto de elite.

> *"A escola deveria proporcionar aos jovens uma prática mais formativa e depois canalizar os jovens para os clubes que devem fornecer a especialização a esses jovens".*

- Na relação entre a *Educação Física e o Desporto Escolar* considera-se que:

> *"o Desporto Escolar deveria ser a continuação do que é a prática da Educação Física na Escola... uma vez que a carga horária da disciplina de Educação Física não permitiria que se pudesse avançar em termos de desenvolvimento desportivo, o desporto escolar seria como que um complemento da Educação Física".*

Isto é, o desporto escolar prosseguirá a especialização num determinado tipo de prática.

- Embora o entrevistado se deixasse conduzir por uma matriz ideológica de tipo piramidal, a incursão ao modelo inclusivo ocorreu, na categoria *verbas.* A actividade interna e, particularmente, a dinamização das actividades da escola são mencionadas como um dos alvos preferenciais das verbas do desporto escolar. O enriquecimento dos espaços físicos e das instalações desportivas, visando a melhoria das condições de trabalho dos professores pode ser considerada como uma medida que promoverá qualquer modelo de prática, incluindo, obviamente, o modelo de prática inclusivo. Quando o entrevistado estabelece uma relação entre o ciclo olímpico e o desporto escolar, no sentido em que só com períodos mais alargados de preparação se poderão esperar melhores resultados, está a valorizar o tipo de prática orientada para os resultados. Consideramos que este é um posicionamento do tipo piramidal.

- Os Centros de Área Educativa são sensíveis às alterações dos conteúdos programáticos. Como refere o coordenador distrital:

> *"Nós estamos em Fevereiro/Março e já estamos preocupados com o que vai acontecer no próximo ano... devemos ter um tempo de maturação, para verificarmos se aquilo que estamos a fazer é correcto ou não"*

- Os Centros de Área Educativa participam de uma forma indirecta no delineamento das orientações do desporto escolar, justamente porque lhes cabe fazer um apanhado das propostas emanadas pelas escolas, enviando depois uma síntese dessas propostas às Direcções Regionais de Educação. Este processo de participação reduz substancialmente a influência dos Centros de Área Educativa, na concepção dos programas do desporto escolar, precisamente porque não fazem parte da equipa responsável pela elaboração do documento (equipa essa que é designada pelo Director do Gabinete Coordenador).

6.3.2 Dirigente da DRE

No Quadro 13 é apresentada a redução dos dados da entrevista, realizada ao Coordenador da Direcção Regional de Educação do Norte.

Quadro 13 – Redução dos dados da entrevista realizada ao dirigente – DRE.

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Qualidade da prática	A ideia (que presidiu à constituição) dos grupos de formação é que antes de passarem para a competição, (os alunos) tivessem uma fase preparatória. (289) Esta foi uma experiência que se fez o ano transacto...mas há que fazer uma leitura dos resultados à posteriori...	Piramidal
Quadros competitivos	(Na actividade externa) Os quadros competitivos são regidos pelo regulamento geral de provas, pelos regulamentos específicos da modalidade, regulamentos esses que têm aquilo que nós denominados de regulamentos técnico-pedagógicos. Não pretendemos que na actividade externa seja instalada a "campionite", pretendemos que sejam instalados os objectivos do sistema educativo... pretendemos que todos os jovens tenham acesso ao jogo e que o jogo não seja tão complexo para ele. (249)	Inclusivo
Participação	Os alunos podem entrar na actividade externa pela via do treino...o que implica um aumento das competências (dos alunos) técnicas e tácticas etc... (30c) (311) (Referindo-se às federações internacionais do desporto escolar) O desporto escolar português está inscrito em duas federações internacionais (dirigidas ao escalão juvenil): a FISEC e a ISF... encontramos para-olímpicos e miúdos que nos seus países estão na alta competição e até nas selecções nacionais... e pode continuar a fazer actividade interna porque ela é dirigida às turmas. (38c)	Piramidal

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Educação Física/ Desporto Escolar	Nós docentes de Educação Física conseguimos dar a formação de base, seja em que modalidade for, para que não haja desvios nesse mesmo desenvolvimento, e em algumas modalidades de acordo com a especialidade de cada (professor) um, é possível enveredarmos pelo treino desportivo. (223)	Piramidal
Função principal do DE	O que compete ao desporto escolar é proporcionar ao sistema desportivo bons candidatos a atletas. (222) (Referindo-se à função das DRE's) Promovemos actividades no âmbito do sistema educativo de competição, que muitas vezes poderia ser enriquecida havendo uma integração das nossas equipas no sistema desportivo ou das equipas do sistema desportivo no nosso, partilhando despesas e uma série de coisas... (109)	Piramidal
	(Os objectivos do desporto escolar:) Aquisição de hábitos de saúde, de higiene, de prática de actividades físicas e desportivas e contribuir para o desenvolvimento desportivo nacional. (389)	
	O objectivo é proporcionar actividades físicas e desportivas ao aluno. O desporto deve servir como meio de educação, como meio de educação para a cidadania, como meio de formação integral do próprio jovem (...) (125) **A grande aposta do desporto escolar deve ser na actividade interna** que não depende das estruturas organizativas do desporto escolar, depende do professor. (190)	Inclusivo
Verbas	É com cerca de 500 mil contos que nós temos de organizar os quadros competitivos de nível CAE, que é como estão estruturadas as actividades do desporto escolar... Havendo a actividade interna, temos mais alunos em actividade, mais alunos a experimentarem o "rebuçado" da actividade física e desportiva... que depois seguem o seu percurso dentro da escola ou no clube, no desporto escolar ou no desporto federado... ora, tendo mais alunos em prática na actividade interna, estamos a proporcionar mais actividade aos alunos com menos despesa, porque ela é feita intra-muros. Até porque a maior despesa do desporto escolar tem a ver com os transportes. (202) Aquilo que o desporto escolar recebe permite apoiar as actividades externas... e algumas actividades internas... (423)	Piramidal
Elaboração dos programas	Se tivesse de alterar alguma coisa do actual programa do desporto escolar não propunha os grupos de formação (384b) (...) Gostaria mais que esta situação dos grupos de formação fosse repensada na actividade interna.	Pode influenciar a orientação dos programas do desporto escolar.

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Definição do modelo	No futuro há que encontrar um instrumento que nos permite saber o que é que os alunos querem no desporto escolar... atenção que não nos referimos à orientação política (desportiva e educativa). (325b) Perante o objectivo que nós definirmos, que meta a alcançar então vamos ver o que é que os alunos querem. Eu tenho de contribuir sempre para o desenvolvimento desportivo... eu não posso investir centenas de milhar no desporto escolar se depois (...) não houver saída para o desporto federado. (327)	Participa na definição do modelo de prática do desporto escolar.
Controlo da prática dos alunos	Há necessidade de melhorar a qualidade. A diversidade de modalidades que existem é suficiente... temos de aumentar é a qualidade. (...) Há que aumentar a qualidade no treino e isso consegue-se com o aumento da formação dos docentes e através dos estágios de formação; há que aumentar a qualidade das actividades, o modelo dos quadros competitivos poderá eventualmente ser alterado; há que melhorar a qualidade das instalações. Para mim o principal investimento terá de ser na qualidade. (321) Compete-nos (DRE's e CAE's) analisar o plano de actividades da actividade interna para ver se justifica ou não a atribuição dos créditos horários para os professores... **É uma função de controlo** para que haja uma igualdade de critérios. (15b) **Não vivemos exclusivamente para a actividade externa**... as funções do gabinete tem a ver com as instalações (consultadoria), com a ligação a outros programas (Programa da Educação para a Saúde por exemplo). (30b) (...) Neste momento só coordenamos os projectos das escolas e das autarquias (nas escolas do 1° ciclo). Não temos a intervenção activa (no 1° ciclo) que gostaríamos por falta de recursos humanos, (...) promovemos junto dos centros de formação acções para os professores do 1° ciclo. (165b)	A qualidade da prática como quadro de referência.

Do exposto, no quadro anterior, inferimos o seguinte:

° Nas categorias de cariz marcadamente ideológico encontramos uma tendência "piramidal" na categoria *qualidade da prática*. Essa referência piramidal foi associada à constituição dos grupos de formação. Embora o sujeito tivesse encarado a constituição dos grupos de formação com alguma perplexidade, as suas dúvidas incidiram particularmente sobre a eficácia do processo de transição dos grupos de formação para os grupos/equipas com actividade externa. Foi apoiada a tese de que os grupos de formação deveriam ser enquadrados no trabalho desenvolvido da actividade interna. Ora, consideramos que um reposicionamento dos grupos de formação (na actividade interna) não transforma a lógica que presidiu à sua constituição:

o alargamento da base do edifício piramidal, presumindo-se uma melhoria de qualidade no topo.

° Na categoria *participação* é enfatizada "... a via do treino... o que implica um aumento das competências (dos alunos) técnicas e tácticas" (cf. *Participação* (30c). A actividade interna irá satisfazer as necessidades dos outros alunos, aqueles que não se revêem nos objectivos "desenvolvimentistas" (a expressão é nossa) das actividades desportivas.

O destaque dos resultados obtidos pelas equipas da Turquia e da China, por exemplo, na recente competição internacional de voleibol do desporto escolar, organizada no nosso país, supostamente causados pela inclusão nas equipas escolares de "miúdos que nos seus países estão na alta competição e até nas selecções nacionais" (cf. *Participação* (311)) aponta uma direcção para o nosso desporto escolar.

° Na categoria *Quadros Competitivos,* o discurso adquire uma tónica inclusiva. Este dirigente diz claramente:

> *"não pretendemos que, na actividade externa, seja instalada a «campionite», pretendemos que sejam instalados os objectivos do sistema educativo" (cf.* Quadros competitivos *(249).*

Como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986) ainda não abandonou o conceito de escola inclusiva, podemos acreditar que o desporto escolar se destina a todos os alunos que frequentam a escola.

° Na categoria que designamos de *função principal do desporto escolar,* foi relatada a necessidade de parceiras entre o sistema desportivo e o sistema educativo:

> *"Promovemos actividades, no âmbito do sistema educativo de competição, que, muitas vezes, poderia ser enriquecida, havendo uma integração das nossas equipas no sistema desportivo ou das equipas do sistema desportivo no nosso, partilhando despesas..." (cf.* Função principal do desporto escolar *(389)).*

O desporto escolar é, nesta perspectiva, um pilar para o desporto de elite.

Quando este dirigente considera que o desporto escolar promove "a aquisição de hábitos de saúde, de higiene, da prática de actividades físicas e o desenvolvimento desportivo nacional" (Ibid.), revela um duplo olhar sobre o desporto escolar: vê as necessidades do indivíduo, na medida em que procura o seu desenvolvimento integral e vê o desporto escolar como um desígnio nacional basilar para o desenvolvimento desportivo do país.

- No que se refere à *Relação entre a Educação Física e Desporto Escolar*, à educação física seria incumbida a formação geral e ao desporto escolar a especialização numa modalidade desportiva:

> *"Nós docentes de Educação Física conseguimos dar a formação de base, seja em que modalidade for, para que não haja desvios nesse mesmo desenvolvimento e, em algumas modalidades, de acordo com a especialidade de cada (professor) um, é possível enveredarmos pelo treino desportivo" (223).*

O desporto escolar prossegue a via (piramidal) do desenvolvimento desportivo dos alunos iniciada na educação física e deve ser a ponte que conduzirá os alunos (os mais dotados) até ao sistema desportivo.

- O edifício piramidal, como o único modelo regulador da prática dos alunos no nosso sistema educativo, é claramente expresso, quando nos confrontamos com as limitações orçamentais do programa do desporto escolar para o ano lectivo (2002/2003). Para este responsável:

> *"É com cerca de 500 mil contos (cerca de dois milhões e quinhentos mil euros) que nós temos de organizar os quadros competitivos de nível CAE, que é como estão estruturadas as actividades do desporto escolar... aquilo que o desporto escolar recebe permite apoiar as actividades externas... e algumas actividades internas" (423).*

A forma como se distribuem as *verbas* pelas diferentes actividades permite atestar a sua relevância.

> *"Havendo a actividade interna, temos mais alunos em actividade, mais alunos a experimentarem o "rebuçado" da actividade física e desportiva... que depois seguem o seu percurso dentro da escola ou no clube, no desporto escolar ou no desporto federado... Ora, tendo mais alunos em prática na actividade interna, estamos a proporcionar mais actividade aos*

alunos com menos despesa, porque ela é feita intra-muros" (292).

A aposta na actividade interna emerge de uma visão economicista, que acaba por fazer deslocar os objectivos do desporto escolar de um domínio elitista (mais selectiva) para uma zona mais participativa, menos restritiva.

° Mas é a pretensa obrigação do desporto escolar em contribuir para o desenvolvimento desportivo que legitima o investimento na actividade externa.

> *"Eu tenho de contribuir sempre para o desenvolvimento desportivo... eu não posso investir centenas de milhar (de euros) no desporto escolar, se depois (...) não houver saída para o desporto federado" (327).*

° Para além da organização dos quadros competitivos, os gabinetes das DRE´s e dos CAE's) assumem outras funções, nomeadamente, o controlo das actividades e projectos das escolas, a consultadoria em projectos que visam a melhoria das instalações escolares, a coordenação entre programas (por exemplo, com o programa de promoção para a saúde) e a organização de acções de formação.

° O poder político é responsável pela definição da orientação do desporto escolar, delegando no director do gabinete coordenador a preparação do programa. Após a definição dessas metas (desportivas e educativas) que estão para além dos interesses dos alunos, há que "encaixar" os alunos nas ofertas das escolas, que por sinal, já são suficientemente diversas. Como refere este responsável:

> *"Há necessidade de melhorar a qualidade. A diversidade de modalidades que existem é suficiente... temos de aumentar é a qualidade. (...) Há que aumentar a qualidade no treino e isso consegue-se com o aumento da formação dos docentes e através dos estágios de formação; há que aumentar a qualidade das actividades, o modelo dos quadros competitivos poderá eventualmente ser alterado; há que melhorar a qualidade das instalações. Para mim o principal investimento terá de ser na qualidade" (321).*

Há que melhorar os instrumentos que "ampliem as vozes" dos alunos, o que não significa alterar a direcção dos modelos de prática, precisamente porque estes são definidos pelo poder político.

- O tempo de vigência dos programas do desporto escolar deveria ser mais alargado, recomendando-se um período de três ou quatro anos. O trabalho de preparação das actividades seria mais proficiente e menos susceptível a indecisões, provocadas por desconhecimento das intenções governativas.

No Quadro 22 (Anexos - p.v) observamos a presença ou a ausência de unidades de registo associadas ao modelo piramidal e ao modelo inclusivo, nas categorias representadas no Quadro 11 – Matriz de codificação (Estudo 2) e que foram definidas tendo em conta o quadro analítico de referência (cf. Quadro 7, p. 85).

- As unidades de registo associadas ao modelo de prática piramidal são dominantes no discurso dos entrevistados.

- As unidades de registo "piramidais" incidem principalmente nas categorias *verbas*, *controlo da prática dos alunos*, *função do desporto escolar*, e *participação* dos alunos.

- As unidades de registo "inclusivas" estão relacionadas com as categorias *função do desporto escolar* e *participação* dos alunos.

Como primeira evidência, decorrente da análise das entrevistas aos dois dirigentes, **assinalamos a existência de uma identificação ao modelo de prática subjacente ao programa oficial – o modelo piramidal**: Sendo o desporto escolar basilar no desenvolvimento desportivo do país, incumbirá à escola a formação geral dos jovens que prosseguirão a especialização desportiva nos clubes. Há de facto uma grande cumplicidade dos dirigentes, nesta forma de pensar a prática.

Como segunda ilação, podemos dizer o seguinte: **estas estruturas intermédias não exercem uma influência directa na determinação das orientações dos programas do desporto escolar**. A metodologia, que tem

sido utilizada para a elaboração dos programas, passa pela constituição de equipa(s) de trabalho cujos elementos são designados pelo director do gabinete coordenador. Ora, com este formato, é previsível que os documentos orientadores do desporto escolar comecem por encontrar resistências (por vezes não declaradas) que embargam a sua aplicação. Podemos chamar a estas resistências pequenas reacções de desagrado, que ao aparecerem no início da cadeia podem ampliar-se nos elos seguintes, num processo cuja espiral termina nos professores e alunos nas escolas.

Uma última inferência dos dados analisados: **os dois responsáveis consideram que o alargamento do período de execução dos programas (os programas actuais vigoram apenas durante um ano lectivo) é uma medida fundamental**, não só porque potencia a eficácia do seu trabalho, já que permitirá desencadear as acções necessárias junto das escolas, ainda antes do ano lectivo se iniciar; como possibilitará avaliar o programa e o seu produto no final desse período, aproveitando os efeitos dessa avaliação para se alterar, ou manter, a direcção do programa.

Os resultados alcançados esclarecem-nos sobre **a incumbência principal das Direcções Regionais e dos Centros de Área Educativa no domínio do desporto escolar: aferir e controlar a prática dos alunos numa perspectiva desenvolvimentista, podendo ser alterados os regulamentos e os quadros competitivos ajustados se necessário, de forma a elevar o nível da prestação dos alunos e das equipas**. Se ficou claro que estas estruturas intermédias apoiam um modelo de prática piramidal, a nossa investigação não foi capaz de clarificar se a adesão a este modelo de prática é ou não impulsionada por um conjunto de interesses que visam a sobrevivência destas estrutura no sistema, isto é, ficou por confirmar se a promoção deste modelo é ou não "genuína", havendo necessidade de se estudar com mais profundidade esta relação.

Apesar de termos procurado iluminar e compreender os aspectos essenciais dos discursos e suas relações, a nossa investigação confirmou parcialmente a nossa hipótese de trabalho: (H2) **As Direcções Regionais da Educação e os**

Centros de Área Educativa fazem parte de um modelo organizativo de tipo piramidal, têm como incumbência principal aferir e controlar a prática das equipas e dos alunos, procurando que essa prática se aproxime da excelência. Estas estruturas intermédias procuram a manutenção do modelo de prática piramidal, porque legitima a sua existência, ao mesmo tempo que reforça a sua imprescindibilidade no sistema educativo.

Estudo 3

7 Estudo 3

7.1 Desenho de estudo

7.1.1 Questões

Este terceiro estudo difere do primeiro e assemelha-se ao segundo pelos meios que utiliza na recolha de dados. Enquanto o estudo anterior quis investigar como é que os programas do desporto escolar são recebidos e lidos pelos responsáveis do desporto escolar na Direcção Regional de Educação do Norte e no Centro de Área Educativa de Braga, o presente estudo vai à escola, sempre com os modelos de prática como tema central, procurar respostas para duas questões: Quais as crenças e concepções dos professores acerca do desporto escolar? Como é que os programas do desporto escolar são recebidos e lidos pelos professores nas escolas?

Duas perspectivas teóricas juntaram-se à grelha teórica anterior: A teoria de socialização ocupacional (Lawson, 1983); As perspectivas tecnológica, ecológica e cultural de alteração curricular (Sparkes, 1991).

7.1.2 Objectivos

Os objectivos que delineamos foram os seguintes:

- Descrever as crenças e concepções de desporto escolar dos professores.
- Descrever as interpretações do programa do desporto escolar dos professores e identificar os factores que influenciam essas interpretações.

7.1.3 Hipótese

(H3) **O programa do desporto escolar não induz alterações nas concepções de desporto escolar dos professores que mantêm inalteradas as suas crenças sobre:**

- **A importância do rendimento, do treino, da competição, e da evolução das equipas no desporto escolar;**
- **A pretensa analogia com o trabalho desenvolvido nos clubes.**

7.2 Métodos e procedimentos de recolha e análise de dados

7.2.1 Amostra

Este terceiro estudo foi realizado ao longo do ano lectivo de 2002/2003. Foram entrevistados três professores com *grupo/equipa* (com participação regular nos quadros competitivos organizados pelo CAE) e dois professores que, no âmbito do desporto escolar, participam exclusivamente na *dinamização da escola*.

Estes professores desenvolvem projectos de referência[31] nas suas escolas orientados para os seguintes quadrantes (conforme o Quadro 14): relação da escola com o clube (P2), desenvolvimento sistemático de actividades não tradicionais (Orientação (P1) e Actividades Gímnicas (P4)), experiência alargada (trabalho reconhecido pelos seus pares), na dinamização interna da escola (P3 e P5).

Nenhum professor contactado se recusou a participar ou declinou autorização para ser gravado. Todas as entrevistas tiveram lugar em ambientes privados, nos gabinetes de Educação Física ou numa sala de recurso (sala de reuniões).

Quadro 14 – Caracterização da amostra (Estudo 3).

Sujeito	Escola – Grupo/ Equipa	Conteúdo funcional da actividade desportiva	Serviço docente (Anos)
P1	Secundária Padre Benjamin Salgado – Joane, V. N. Famalicão	Praticante de Voleibol (federado); Licenciado em EF na FCDEF – Voleibol; Coordenador de um projecto de "Escolas de Futebol", Treinador de Voleibol e Futebol, Grupo/Equipa no DE – Basquetebol, Actividades gímnicas e Orientação.	12
P2	EB 2,3 de Lamaçães – Braga	Praticante de ginástica; Praticante federada (selecção nacional - 25 internacionalizações) no Voleibol; Licenciada em EF na FCDEF – Voleibol; Coordenadora do DE; Treinadora de Voleibol.	15

[31] Os testemunhos de informantes privilegiados, ou seja, de pessoas que possuem um estatuto especial, foram determinantes para a selecção dos entrevistados. Destacamos os depoimentos recolhidos no CAE-Braga e fornecidos por um conjunto de professores de Educação Física que há alguns anos desenvolvem uma actividade sistemática no DE.

Sujeito	Escola – Grupo/ Equipa	Conteúdo funcional da actividade desportiva	Serviço docente (Anos)
P3	Secundária Alberto Sampaio – Braga	Praticante no DE na Mocidade Portuguesa; Praticante federado de Voleibol; Licenciado em EF no ISEF (Porto) – Voleibol; Treinador de Voleibol, Grupo/Equipa de Voleibol no DE; Dinamização interna da escola no DE.	25
P4	Secundária Alberto Sampaio – Braga	Praticante federada de Voleibol (passagem breve); Praticante no desporto escolar; Licenciada em EF na FCDEF (Porto) – Ginástica; Grupo/Equipa de Ginástica Acrobática no DE.	12
P5	Secundária de Caldas de Vizela	Praticante federado de futebol; Treinador de futebol; Grupo/Equipa de Andebol e Futsal no DE; Dinamização interna da escola no DE; Licenciado na FCDEF (Porto) – Futebol.	8

7.2.2 Quadro analítico de referência

Pelas razões já assinaladas no estudo anterior, não encontramos qualquer inconveniente em utilizar o quadro analítico do Estudo 1 (cf. Quadro 7, p. 85).

7.2.3 Guião da entrevista

Como referimos nas entrevistas relativas aos sujeitos dirigentes, "dos eixos temáticos emerge um conjunto de elementos que configuram as dimensões do quadro analítico de referência" (cf. 6.2.3).

Para além das questões que visam determinar o modelo de prática contido no programa oficial do desporto escolar que é percebido pelos professores, iremos perceber as suas concepções de desporto escolar que estão implícitas nas respostas às questões direccionadas para as *funções do desporto escolar* (cf. Quadro 23 - Anexos).

7.2.4 Matriz de codificação

O Quadro 15 representa a matriz de codificação que será utilizada para analisar as entrevistas dos professores que, no ano lectivo de 2002/2003, participaram nas actividades no âmbito do desporto escolar.

Quadro 15 – Matriz de codificação (Estudo 3).

Dimensão	Categoria	Indicador (Unidades)
Ideologia	Qualidade da prática	P – Há uma dependência da qualidade da prática – ex: "os grupos/equipas devem orientar as suas opções por critérios de qualidade, em termos de prestação desportiva." I – Há uma independência em relação à qualidade da prática – ex: "serão apoiados projectos específicos de promoção de actividades lúdicas e desportivas, durante os períodos de férias escolares."
	Competição	P – A competição é exclusiva, privilegiando os alunos mais dotados – ex:" a competição, a partir de determinado nível de participação, somente poderá e deverá ser acessível aos jovens que reúnam determinadas condições físicas, técnicas e tácticas para desempenhos mais exigentes." I – A competição é inclusiva – ex:"a competição deve apelar à participação dos mais e menos dotados."
	Participação	P – A participação é selectiva – ex:" A actividade externa, desenvolvida no âmbito dos Grupos/Equipa de Competição, deverá centrar-se, exclusivamente, na participação em Campeonatos Escolares, de carácter selectivo, estruturados ou não por fases sequenciais de apuramento." I – A participação é apelativa para todos os alunos – ex:" Na elaboração do projecto, as preocupações principais deverão centrar-se na maioria dos alunos da escola e, de preferência, nos escalões etários mais baixos."
Desporto	Quadros competitivos	P – Os quadros competitivos tem como referência o jogo formal, os desportos tradicionais. I – Os quadros competitivos incluem jogos e desportos adaptados, contemplando uma diversidade de formas.
Relação Sistema Educativo/ Sistema Desportivo	Função principal do desporto escolar	P – O desporto escolar é um dos pilares do desporto de elite. I – Porta de entrada para um estilo de vida activo.

Dimensão	Categoria	Indicador (Unidades)
Relação Educação Física/ Desporto Escolar	Educação Física/ Desporto Escolar	P – A educação física deve criar os pressupostos para um determinado tipo de prática. O desporto escolar prossegue a especialização. I – A educação física forma os aspectos básicos que permite uma prática, não apenas no sentido unilateral, mas orientada para os diferentes níveis de prática.
	Professores	P – Os professores de educação física são cúmplices nesta forma de pensar os modelos de prática. I – Os professores de educação física são um factor crucial para o desenvolvimento deste modelo, porque ele requer uma maneira diferente de pensar a instrução dos jogos e desportos modificados.
Conteúdo funcional da actividade dos sujeitos	Controlo da prática dos alunos	A qualidade da prática como quadro de referência.
	Recepção dos programas (professores)	Preocupação unicamente regulamentar Susceptível ao conteúdo do programa

Legenda: P – Modelo piramidal; I – Modelo inclusivo

7.3 Resultados e discussão

A discussão será guiada pelas perspectivas tecnológica, ecológica e cultural de alteração curricular (Sparkes, 1991), e pela teoria de socialização ocupacional (Lawson, 1986), cuja síntese realizada por Curtner-Smith (1999) dirá o essencial:

Sparkes (1991) identificou três perspectivas (tecnológica, ecológica e cultural), que nos ajudam a perceber o impacto das inovações do currículo, nas práticas dos professores.

Para o autor, as mudanças superficiais (por exemplo, o uso de novos materiais curriculares) são realizadas facilmente, enquanto as tentativas de mudar as práticas dos professores já serão, provavelmente, menos bem sucedidas. As mudanças, na opinião dos professores, as perspectivas e os valores são extremamente difíceis de conseguir. É esta terceira dimensão que Sparkes (ibid) designa de "a mudança real". As mudanças que ocorrem nas práticas dos professores não implicam, necessariamente, um questionamento dessas práticas ou uma mudança nas suas ideologias e opiniões, acerca das suas práticas educacionais. Mas se discutirmos a "mudança real", uma dimensão chave a considerar será a transformação da opinião, dos valores e das ideologias que sustentam as suposições e práticas pedagógicas dos professores.

A perspectiva tecnológica focaliza a mudança do conteúdo que se reflecte nas mudanças operadas nos alunos. Frequentemente, as tentativas tecnológicas de mudança são iniciativas em grande escala, projectadas por equipas de peritos de um nível de ensino mais elevado ou dos gabinetes governamentais. O Currículo Nacional de Educação Física é um bom exemplo deste tipo de inovação.

Estas tentativas centralizadas de mudança foram criticadas dentro de alguns círculos, porque suscitam mudanças a um nível superficial. A adopção do novo currículo pelos professores talvez seja a primeira etapa e ela é necessária, porque se considera uma pré-condição para a mudança real. Esta primeira

etapa poderá ser ou não decidida pela percepção da sua própria "competência".

Na perspectiva ecológica, a mudança ou a falta dela, após uma alteração curricular, é explicada pelas eventuais escolhas políticas, pelas estruturas organizacionais e pelas circunstâncias em que os professores trabalham. Referimo-nos à ausência ou à presença de "constrangimentos situacionais", como turmas grandes, a escassez ou falta de instalações e equipamentos.

Ao tentar examinar os efeitos das inovações no currículo, a partir de uma perspectiva cultural, o autor dirigiu a sua atenção para o 'que o professor pensa, acredita, e presume. É aquilo que designa de uma "mudança real". Segundo esta perspectiva, os professores que são muito resistentes à mudança usam "a retórica estratégica", onde a mudança que os professores dizem ter ocorrido, após a alteração dos programas, não se verifica nas suas práticas.

Januário (1996: 25) alerta para o facto de ser comum "justificar-se os estudos sobre os processos da existência de uma relação mais ou menos automática, entre o pensamento e acção (do tipo diz-me como pensas, dir-te-ei como ensinas). Ora, esta relação não é directa havendo alguns processos de pensamento em que se manifesta uma relativa congruência e outros em que essa congruência está longe de se manifestar (caso das teorias implícitas e das crenças). (...) Assim, a assunção de uma relação íntima entre pensamento e acção deve ser relativizada, havendo a necessidade de se estudar mais profundamente em quê e como ocorre essa relação".

Retomando o pensamento de Sparkes (1991), os professores resistem às mudanças, quando acreditam que elas não suscitam benefícios para os seus alunos e são incompatíveis com seus objectivos pessoais e profissionais. Por exemplo, as inovações que ameaçam o controlo do seu ambiente de ensino, que diminuem as recompensas do seu trabalho e as que são vistas como não sendo "práticas".

Além disso, o autor notou que após as inovações curriculares, o estatuto de alguns professores decresce, enquanto o de outros melhora.

Consequentemente, alguns professores vêem-se como "perdedores" no processo da mudança, enquanto que outros se consideram "vencedores". Num terceiro grupo, encontram-se os professores classificados como indiferentes (sideliners), porque consideram a inovação irrelevante ou os indecisos (undecided) que não sabem se irão ganhar ou perder se executarem as mudanças propostas. Sem surpresa, os professores, que se vêem como perdedores no processo da mudança, são provavelmente, os mais resistentes às inovações, enquanto os professores "sidelin ers" não realizarão qualquer tipo de acção.

Após a apresentação de três perspectivas que nos ajudaram a clarificar o posicionamento dos professores, perante as inovações curriculares, passemos à teoria da socialização ocupacional que Lawson (1986: 107) definiu como "todos os tipos de socialização que inicialmente influenciam pessoas que incorporam o campo da educação física e mais tarde são responsáveis pelas suas percepções e acções". O autor verificou a existência de três tipos de socialização: aculturação, socialização profissional e socialização organizacional.

A aculturação é um processo que começa no nascimento e tem uma influência profunda nos professores de Educação Física, muito tempo antes da sua formação inicial. O entendimento do que significa ser professor de educação física é desenvolvido com as interacções de experiências significativas desde a infância. Neste processo, assumem uma importância particular as observações e as experiências dos professores em geral e de educação física e de desporto em particular, juntamente com suas interacções com os outros adultos responsáveis pelo treino desportivo e actividade física.

A socialização profissional consiste na influência da formação inicial e contínua de professores e é definida por Lawson (1986) como "o processo pelo qual os professores adquirem e mantêm os valores, as sensibilidades, as habilidades, e os conhecimentos que são julgados ideais para a educação física que ensinam". A evidência sugere que o impacto da socialização profissional é relativamente fraco, quando comparado com a aculturação. Entretanto, a

formação inicial de professores é, provavelmente, a maior influência quando existe uma concordância entre a "Universidade", a ideologia profissional e "uma cultura técnica compartilhada" (isto é, os conhecimentos e as habilidades requeridas para o ensino da educação física).

A socialização organizacional é definida como "o processo em que cada um aprenderá um papel organizacional particular". Nos casos onde a socialização profissional envolveu uma tentativa de inovar e teve pouco impacto, as habilidades e os conhecimentos aprendidos durante a formação inicial de professores são, provavelmente, muito aligeiradas. É um processo que é referido como "um efeito de esmorecimento".

Finalmente, Lawson (1986) notou que os factores específicos do local de trabalho poderiam restringir os novos professores e as suas ideias inovadoras. O autor sugeriu que as escolas, em que a socialização de novos professores era colegial (com outros novos professores), sequencial (ocorrendo através de uma ordem planeada), variável (não ocorrendo num período fixo), asseguravam a inovação. Em contraste, escolas em que a socialização dos novos professores era individual, aleatória (sem nenhuma ordem particular), informal, disjuntiva (não envolvendo um mentor) e alinhada (as ideias e habilidades novas eram bem acolhidas), não promoveriam a mudança.

Para além das estruturas teóricas já referidas que nos auxiliarão na exposição e interpretação de dados, observaremos através de ângulos diferentes o mesmo material. Por exemplo, os sentidos do desporto de Kurz (1988: 161, cit. Bento, 1995) dão-nos a base conceptual da participação no desporto (Figura 11).

A nossa análise não ficará indiferente aos trabalhos de Curtner-Smith (1999) que identificou um conjunto de factores que influenciavam os professores ingleses nas suas interpretações do Curriculum Nacional de Educação Física, designadamente: a) percepção das concepções de Educação Física contidas no curriculum; b) experiência; c) género; d) participação no desporto e actividade física; e) experiências significativas na educação física e no desporto

escolar; f) formação inicial de professores; g) outros professores; h) situações constrangedoras.

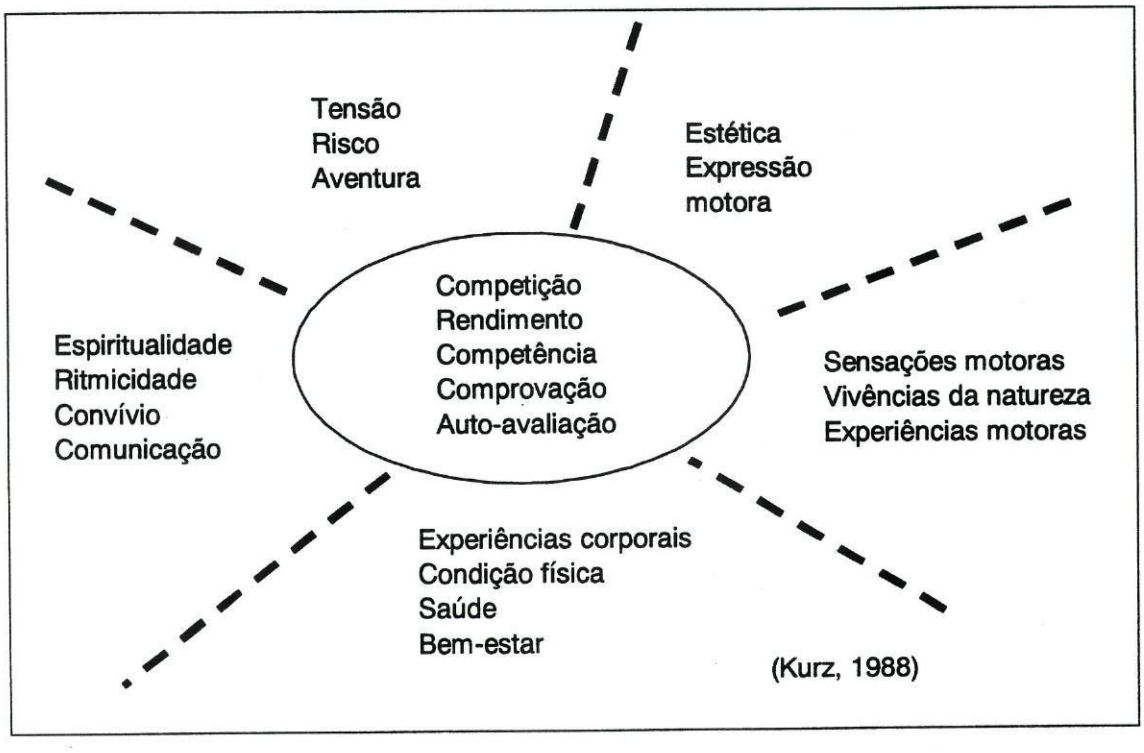


Figura 11 – Sentidos do desporto (Kurz, 1988: 161 cit. Bento, 1995)

Nos Quadros 16, 17, 18, 19 e 20, serão apresentados os dados relativos às entrevistas realizadas aos docentes que desenvolveram, no ano lectivo de 2002/2003, uma actividade no âmbito do desporto escolar.

7.3.1 Professor P1

O Quadro 16 contém a redução dos dados de P1. É um professor de Educação Física do quadro de nomeação definitiva com 12 anos de serviço docente e lecciona na Escola Secundária Padre Benjamin Salgado em Joane, V.N: Famalicão. Licenciou-se em Educação Física na FCDEF-UP (alto rendimento – voleibol), foi praticante federado de voleibol, treinador de voleibol e futebol e actualmente é o responsável por um projecto de "Escolas de Futebol" no Vitória de Guimarães. No desporto escolar já trabalhou com um grupo/equipa na modalidade de basquetebol, actividades gímnicas e com um grupo/equipa de Orientação, desde que ela existe no Desporto Escolar como modalidade competitiva. É de realçar o alcance das suas iniciativas, não só pela

colaboração activa na organização de duas provas distritais e de uma prova regional na sua escola, como pela sua capacidade de mobilizar alunos e de reunir apoios para a consecução das actividades de orientação, numa escola cuja tradição nesta área era inexistente.

Quadro 16 – Redução dos dados – professor P1

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Qualidade da prática	A presença dos alunos federados é contraproducente porque vai provocar uma desigualdade... Devia ser como no passado os federados deviam competir com federados e não federados com não federados. (208-220) (...) Eu sei porque é que isto acontece. Quando as nossas equipas vão ao estrangeiro perdem sempre... mas perdemos na mesma, com ou sem equipas de federados. Nós só temos é que aceitar essas derrotas porque o que interessa é a nossa realidade desportiva. (221-268)	Piramidal
Competição	O desporto escolar dirige-se neste momento a um número restrito de alunos. Quando há um apuramento para a fase seguinte, onde é que ficam os outros miúdos que participaram na actividade? (187-207)	Piramidal
Participação	Não existe uma selecção porque infelizmente eles (alunos) são poucos. No meu grupo/equipa há lugar para todos, excepto para aqueles que vão só para passear. Só deve estar (no meu grupo/equipa) quem está motivado. (452)	Piramidal
	A actividade interna com um âmbito mais alargado de actividades deve servir para os alunos menos motivados, os mais "gordinhos"...	Inclusivo
Quadros competitivos	Deve haver um quadro competitivo para alunos federados e outro para alunos não federados). (Os quadros competitivos devem ser organizados) para as modalidades com maior adesão de alunos. (0-30:2	Piramidal
	Deve haver espaço para outras actividades que não tenham competições formais. Aparecem nesses grupos alunos que têm outros objectivos. (70-90)	Inclusivo
Função do DE	Nós no terreno não sentimos isso (sobre a promoção do DE que o governo prometeu levar à prática). Este ano houve uma redução dos elementos nos CAE's (devido aos cortes nas verbas) e o responsável pela orientação abandonou o cargo, havendo uma redução dos quadros competitivos. Se isso é promover o DE?! Se não houver dinheiro não há desenvolvimento destas coisas. (135-162)	+/-

Categoria	Unidades de registo	Indicador
	O que interessa aos responsáveis pelo DE são os números (de alunos que participam nos grandes eventos...) mas depois há que saber o que é que esses alunos milhares de alunos fazem durante o ano inteiro. Não chega exigir que esses miúdos treinem nas escolas, há que permitir que eles tenham competições de acordo com as preferências deles. (171-180) Neste momento estamos a aceitar núcleos de DE só com actividades internas, (...) muitas vezes com poucos miúdos e actividades. Devíamos era canalizar esses dinheiros para as actividades em que os alunos mais aderem. (181-186) A ligação (escola/clube) é difícil. (Por um lado, os professores deviam) aconselhar os alunos (a procurar os clubes) e indicar (ao clube) os alunos com mais talento. (72-92) (Por outro,) os clubes deviam abrir as suas portas às escolas, e porque não compensar as escolas com fornecimento de material desportivo e bilhetes para as crianças assistirem aos espectáculos desportivos (... porque) amanhã (elas) serão os sócios do clube. (95-122)	Piramidal
Educação Física/ Desporto Escolar	(...) Eu peço aos meus colegas do grupo para colaborar comigo, de modo que os nossos alunos tenham melhores desempenhos competitivos (no desporto escolar). (446)	Piramidal
Professores	(...) Um dos problemas do DE é da culpa dos professores de Educação Física que não abraçam os projectos com o rigor necessário. (300-306) Por outro lado, os professores não têm motivação (...) (porque) há falta de incentivos financeiros (...) (e) trabalhamos no desporto escolar por carolice. (345)	+/-
	(...) Para além disso, quando os quadros de professores de Educação Física não são estáveis não é possível desenvolver projectos a prazo. (...) O que deve ser feito é pegar nos alunos mais novos e dar continuidade ao trabalho todos os anos.	Piramidal
Programas	O Presidente do Conselho Executivo faz-nos chegar às mãos no início do ano lectivo (o documento orientador) e o documento é importante para sabermos como é que vamos estruturar as actividades. (510) Este ano não nos agradou o facto dos alunos federados competirem em igualdade de circunstâncias com os outros alunos. (540) Os programas devem proibir o acesso aos alunos federados, porque se os programas permitem o que é que fazem os professores? Colocam a jogar preferencialmente os alunos mais dotados.	Piramidal

Da redução dos dados, passamos à discussão:

Se adoptarmos a Figura 11 – Sentidos do desporto (Kurz, 1988: 161 cit. Bento, 1995) (p.138) – como quadro de referência, verificamos que o discurso de P1 reforça o núcleo central da referida figura (a competição, a competência, etc.), dando pouco relevo às situações de "Tensão", "Risco" e de "Aventura" às "Sensações motoras", "Vivências da natureza" e às "Experiências motoras" que emergem da prática desta modalidade desportiva.

Atendendo à literatura da socialização ocupacional (Lawson, 1986), verificamos que o género, a experiência e a participação em diferentes tipos de desporto e actividade física influenciam as perspectivas de trabalho dos professores de Educação Física; e que os professores-homens tendem a ser mais conservadores e a usarem formas tradicionais de desporto competitivo.

Ora, as anteriores experiências desportivas como treinador – voleibol e futebol – no desporto escolar e extra-escolar, a formação inicial cuja especialização se direccionou para o alto rendimento e o passado desportivo de praticante federado no voleibol, sugerem uma atitude conservadora. Quando refere que

> *"no meu grupo/equipa há lugar para todos, excepto para aqueles que vão lá (para as competições) só para passear; só deve estar (no grupo/equipa) quem está motivado" (cf. 452)*

e ao omitir qualquer referência aos diversos sentidos que poderiam legitimar a adesão dos alunos a esta actividade, o professor enfatiza uma orientação de valor que Curtner-Smith (1999) designou de mestria disciplinar. Segundo este autor, para os professores com uma forte crença na mestria disciplinar – a mais tradicional orientação de valor – a sua maior preocupação é a competência do aluno.

Para além disso,

> *"a presença dos alunos federados é contraproducente porque vai provocar uma desigualdade" entre competidores (cf. 208-220).*

Presume que a alteração do regulamento que permitiu a participação dos alunos federados nos quadros competitivos tivesse como objectivo elevar o nível qualitativo das equipas portuguesas, nas competições internacionais do desporto escolar (cf. 221-268). Apela para que se venham a realizar quadros competitivos separados – de alunos federados e não federados (cf. 30:2).

Todos os aspectos referidos configuram uma filiação ao modelo piramidal, na medida em que a orientação dos grupos/equipas parecem depender, fundamentalmente, de critérios de qualidade assentes na prestação d esportiva dos alunos:

- Na categoria *competição:*

  "o DE dirige-se a um número restrito de alunos. Quando há um apuramento para a fase seguinte, onde é que ficam os outros miúdos que participaram na actividade?" (cf. 187-207)

- Na categoria *participação:*

  "não existe uma selecção porque, infelizmente eles são poucos" (cf. 452);

- Na categoria *função do DE*:

  " (...) (os professores deviam) aconselhar os alunos e indicar os alunos com mais talento" (cf. 72-92);

- Os *quadros competitivos:*

  "devem ser organizados para as modalidades com maior adesão de alunos" (cf. 70-90);

- Na categoria *relação da Educação Física com o DE:*

  "Eu peço aos meus colegas do grupo para colaborarem comigo, de modo que os nossos alunos tenham melhores desempenhos competitivos (no DE) " (cf. 446).

O professor (P1) considera que

> *"os programas devem proibir o acesso aos alunos federados, porque se os programas permitem o acesso aos alunos federados, o que é que fazem os professores (?), colocam a jogar preferencialmente os mais dotados" (cf. 540).*

O professor crê que existe uma certa incompatibilidade entre as suas ideias e a realidade possível. Isto é, a sua ideia de equidade na participação competitiva que o "obriga" a utilizar todos os alunos, independentemente da sua competência, parece entrar em conflito com a perversa realidade (promovida pelo regulamento), que o leva a pensar que os outros professores entram numa espécie de "campionite".

Todavia, a defesa do afastamento dos alunos mais dotados (federados) das competições com base numa ideia de equidade não sugere a presença de um indicador inclusivo, já que persistiam as diferenças de qualidade da prática dos alunos não federados e os professores continuariam sempre a utilizar os

alunos mais dotados se, porventura, estes professores se orientassem por uma lógica piramidal.

Uma outra ilação que retiramos das declarações de P1 é a seguinte: **ao apelar insistentemente para a necessidade de alterações regulamentares, está a admitir que essas pretensas mudanças poderiam suscitar (ou impor) alterações nas práticas docentes.**

P1 considera que a responsabilização dos professores de EF pelos problemas do DE, nomeadamente, na falta de rigor com que abraçam os projectos (cf. 300-306), a escassez de incentivos financeiros e a instabilidade, nos quadros de docência, são alguns dos factores que limitam o desenvolvimento de projectos de longo prazo. Não menosprezando as questões relacionadas com a profissionalidade docente, suscitadas por esta afirmação, sublinhamos que **a ideia de desenvolvimento pode ser associada à ideia de treino e de evolução das equipas no DE, o que traduz uma analogia entre o trabalho realizado neste grupo/equipa com o trabalho que normalmente é realizado nos clubes.**

7.3.2 Professor P2

O Quadro 17 representa a redução dos dados de uma professora de Educação Física (P2) do quadro de nomeação definitiva com 15 anos de serviço docente. Foi praticante de ginástica e voleibol (culminando com a participação nos trabalhos da selecção nacional - 25 internacionalizações). Licenciou-se em EF na FCDEF – voleibol –, foi coordenadora do DE e treinadora de voleibol. A professora é, actualmente, o rosto de um projecto de trabalho que está referenciado como um exemplo bem sucedido da relação Escola/Clube.

Como o objectivo de lançar as bases para o desenvolvimento da modalidade de Voleibol no concelho de Braga – cuja expressão é reduzida –, a professora iniciou na Escola EB2,3 de Lamaçães um projecto de formação desportiva com um grupo/equipa (feminino). As alunas iniciam a sua actividade na categoria de minis (11 e 12 anos) e, a partir desta categoria, passam para os quadros competitivos federados até à categoria de iniciadas. A partir deste momento, o

grupo de trabalho continuará o seu percurso formativo no Sporting Clube de Braga, clube que estabeleceu uma parceria com a Escola, garantindo a continuidade do trabalho de formação.

A professora é, actualmente, responsável por dois grupos/equipas de alunas federadas (infantis e iniciadas), mantendo uma relação de colaboração com os grupos/equipas de minis. Acresce ainda que, obteve um título de equipa campeã nacional em 2002 e o Voleibol regressou ao S.C. Braga após 18 anos de ausência; há um reconhecimento público do seu trabalho (em 2001/02 foi eleita "treinadora do ano" para a categoria da formação feminina, por votação dos treinadores sócios da Associação Nacional de Treinadores de Voleibol - ANTV), e que foi possível a mobilização da comunidade educativa (fundamentalmente as alunas, os encarregados de educação e os órgãos de gestão).

Quadro 17 – Redução dos dados – professor P2

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Competição	Eu tenho uma equipa que é campeã nacional... para o ano vou deixá-las para um colega... mas a nossa política é esta: as iniciadas agora vão passar a juvenis e vão trabalhar com outro professor para o clube... (Braga). (498)	Piramidal
	O ideal é quando se passa para o federado deveria haver outra equipa para continuar no desporto escolar... eu vou continuar lutar por isso... mas temos falta de espaço e de condições para formar uma equipa para continuar no desporto escolar. (320)	
Qualidade da prática	Temos adversários que treinam 5 vezes por semana e nós treinamos 3 vezes... ora essas três vezes têm de ser bem aproveitadas... (548)	Piramidal
	Eu se pudesse não treinava nas férias... se tivéssemos melhores alternativas... se as alunas evoluíssem (o suficiente) com os treinos que podemos ter durante a semana... (557)	
	Nós não estamos a trabalhar para a campionite... estamos a fazer um trabalho para que a modalidade regresse à cidade de Braga... mas procuramos os resultados... por exemplo que uma miúda chegue à selecção... (378)	
Participação	No mini-voleibol (11 anos e 12 anos) anda toda a gente... temos um processo aberto...excepto quando se passa para o federado – a equipa deixa o desporto escolar (a escola) e transita para o clube (Braga)...não passam todas as miúdas.	Piramidal

Categoria	Unidades de registo	Indicador
	(280)	
Educação Física/ Desporto Escolar	...agora eu não concordo com o desporto escolar só de qualidade, elitista, só para a competição... tem que ser a quantidade para depois rotinar a qualidade. (864)	Piramidal
Quadros competitivos	Por questões económicas só se realizam quadros competitivos para as equipas colocadas em primeiro lugar. (787)	Piramidal
Função do DE	O governo gasta milhões de euros no desporto escolar para sair de lá também a qualidade (de prática dos alunos)... não é só a quantidade... devem ser raros os pilotos que estão no topo. Nós aqui estamos a provar que isso pode acontecer... algumas das melhores atletas nacionais estão no desporto escolar...claro que com muito mais trabalho...e não é só com os dois "treininhos" que estão previstos no nosso horário...as condições que dão são poucas. (601	Piramidal
	Há aqui duas vertentes: a do desporto de competição... selectivo e o desporto em que seja considerada a quantidade e não a qualidade... se na política de desporto da escola for considerada a qualidade e não a quantidade, e é isto que acontece aqui. Mas para muitas pessoas (para muitos professores, associação de pais, autarquia, etc. e não estarão de todo errados) o que interessa é a quantidade. Eu penso que as duas coisas (prática selectiva e prática generalizada) deveriam coexistir. (160) Para conciliar a prática generalizada e a qualidade só é possível quando houver espaço e horários adequados... as actividades lectivas da escola deviam acabar às 16.30h para que os miúdos e as miúdas possam iniciar as suas actividades desportivas. (215)	Inclusivo
Professores	Para um desporto escolar de qualidade o professor de educação física tem um papel primordial para sinalizar os potenciais talentos... 670) Adorava trabalhar a tempo inteiro no desporto escolar... Se pudesse trabalhar mais tempo com as miúdas...isso seria óptimo. (940)	Piramidal
	Os maiores entraves que temos são os professores de Educação Física... alguns colegas não compreendem porque é que nós queremos treinar mais vezes por semana... A actividade interna é uma maneira de (os professores) terem mais uma redução no horário... e quem é que os fiscaliza? (440) Se a actividade interna for marcada num furo horário de um professor está logo à partida condenada... (681)	+/-

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Programas	Procuro o programa na internet... (e acedo ao programa porque) procuro saber o número de horas que são atribuídas a cada equipa... para saber se há novidades para quem trabalha no federado e sobretudo para saber se posso ter mais algumas horas para desenvolver o meu projecto. (911)	Piramidal

Sem surpresa, e atendendo às actividades antecedentes da professora (P2) verificamos uma ligação afectiva ao modelo piramidal. Este vínculo é tão forte que, como P2 reconhece:

> *"Adorava trabalhar a tempo inteiro no desporto escolar... se pudesse trabalhar mais tempo com as miúdas... isso seria óptimo (940) ".*

Reforça a ideia de que é possível desenvolver um trabalho que se oriente, fundamentalmente, para a excelência, como atestam os resultados alcançados (ao nível da qualidade da prática). Contudo, lamenta que as condições de trabalho, nomeadamente, o espaço e o tempo de treino exíguos, a resistência de alguns colegas que se orientam para outros modelos de prática, sejam alguns dos constrangimentos que só têm sido ultrapassados com uma redobrada aplicação e voluntarismo.

Embora o discurso gravite, coerentemente, em torno das características do modelo piramidal, P2 ao admitir que "... as duas coisas (a prática selectiva e a prática generalizada) deveriam coexistir (160) ", estaria, aparentemente, a subscrever o modelo inclusivo. No entanto, existiria sempre uma submissão da prática generalizada à prática selectiva, como evidencia a seguinte revelação:

> *"... Eu não concordo com o desporto escolar só de qualidade, elitista, só para a competição...tem que ser a quantidade para depois retirar a qualidade (864) ",*

isto é; o alargamento da base legitimar-se-ia porque se presume uma melhoria de qualidade no topo da pirâmide, e concomitantemente, "para um desporto escolar de qualidade, o professor de educação física tem um papel primordial para sinalizar os potenciais talentos... (670) ".

Quando procuramos saber o lugar que a actividade interna ocupava na sua concepção de DE, houve um afastamento do tema em discussão para questões relativas à profissionalidade docente.

> *"A actividade interna é uma maneira de (os professores) terem mais uma redução no horário... e quem é que os fiscaliza? (440) Se a actividade interna for marcada num furo horário de um professor está logo à partida condenada... (681) ".*

Obviamente que esta referência também poderia ser dirigida para a actividade externa a não ser que admitamos que os CAE's controlem (ou como diz a professora, fiscalizar) este tipo de actividade. O controlo a que a professora se refere parte do pressuposto de que é possível aferir a profissionalidade docente a partir dos resultados alcançados pelos alunos em competição. Independentemente da perversidade da ideia, já Bento (1990) apontava como uma das causas da deficiente formação desportivo-corporal dos nossos alunos "o «*modus vivendi*» desmotivado e desmotivador para que deixa arrastar um sem número não subestimável de professores de Educação Física". É bom não esquecermos que para P2

> *"os maiores entraves que temos são os professores de Educação Física... alguns colegas não compreendem porque é que nós queremos treinar mais vezes por semana...(681)".*

O programa do DE é utilizado para confirmar as alterações regulamentares, e a sua consulta é feita na expectativa de que surjam apoios (que se traduzem em tempos de redução da componente lectiva) de forma a consolidar o desenvolvimento do projecto.

Um aspecto relevante que foi destacado pela professora como sendo uma das razões que estiveram na génese do projecto, foi a **receptividade e colaboração dos órgãos de Direcção e Gestão da Escola**, para além de haver uma boa adesão das alunas à modalidade, de sentir o apoio dos encarregados de educação, e de estar no quadro de nomeação definitiva da escola (havendo por isso uma garantia de continuidade do projecto).

7.3.3 Professor P3

Passemos ao Quadro 18 que contém a redução dos dados da entrevista realizada ao professor P3. O professor está actualmente ligado ao DE na

condição de representante do departamento curricular de Educação Física da Escola Secundária Alberto Sampaio – Braga. É o professor com mais tempo de serviço da nossa amostra de estudo, com larga experiência no desporto escolar e no desporto extra-escolar, nomeadamente, na modalidade de voleibol. P3 é treinador de Voleibol no S.C. Braga e dá continuidade ao trabalho desenvolvido por P2 na EB2,3 de Lamaçães. Trata-se da parceria entre a Escola EB2,3 de Lamaçães e o S.C. Braga aludida na discussão de P2.

P3 lidera um grupo de trabalho que dinamiza uma actividade interna extremamente rica pela diversidade dos projectos que abraça, das modalidades desportivas tradicionais às alternativas. Destacamos o troféu "ESAS" (uma espécie de roteiro de actividades desportivas) que podemos considerar uma face de um DE plural.

Quadro 18 – Redução dos dados – professor P3

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Qualidade da prática	A qualidade da escola pode estar associada à qualidade da actividade externa, aos resultados conseguidos nos quadros competitivos organizados pelo DE (...quando se vêem os resultados no DE aparecem em primeiro lugar as escola particulares. Porquê) (430).	Piramidal
	(Referindo-se à incidência das escolas privadas nas fases finais do DE) Se uma escola ganhar uma fase final do DE é, no sector público, um factor de qualidade dessa escola e será mais um factor a ter em conta na preferência dos pais para a escolha da escola para o seu filho (245).	
	Um indicador para a qualidade da actividade interna pode ser a participação... os miúdos participando estão a reconhecer a qualidade da actividade (445).	Inclusivo
Participação	Na actividade externa serão os alunos mais dotados que lá deverão estar (546).	Piramidal
	O perfil desejável do aluno para a actividade interna é o aluno que não é muito dotado em termos motores mas que está em todas, gosta de estar com os amigos, gosta de situações competitivas com graus de dificuldades médias, sem grandes exigências... há poucos desses, mas já vamos encontrando, são cooperantes com os colegas, gostam de fazer parte daquele grupo... aqui não é a competência (545)	
	Os alunos federados têm lugar no DE porque podem ser	

Categoria	Unidades de registo	Indicador
	modelos para os outros colegas (176).	
Competição	A competição na actividade interna é periódica, é regular... penso que isso poderá ajudar na evolução dos miúdos, poderá ser um complemento das aulas de Educação Física (448)...	Piramidal
Quadros competitivos	Não outras (modalidades não tradicionais), nós queremos um leque alargado variado de actividades e que alguma irá de tal modo adequar-se aquele miúdo... que ele vai procurar aquilo depois... nos campos de férias ou nas empresas dos nossos colegas (462).	Inclusivo
Professores	(Era bom que os professores que estão no DE vestissem o fato de treino de treinador...) não compreendo que o professor restrinja o seu treino à hora ou hora e meia porque não é pago para mais (45).	Piramidal
Educação Física/ Desporto Escolar	O modelo é este... (nos clubes) os miúdos gostam de ganhar, eles querem ser mais competentes, vão trabalhar mais e melhor. Aqui na escola é a mesma coisa, se eles tiverem a avaliação que é o próprio jogo no próximo fim-de-semana (no DE), na aula seguinte (de Educação Física) ele irá querer fazer melhor (505). O desporto escolar visto como um complemento da actividade activa... como actividade interna, o DE devia ser obrigatório. A motivação dos miúdos, do aprender, do querer fazer melhor, vem muito do que se passa no clube (480).	Piramidal
Função do DE	Se eu tivesse a certeza de que os alunos após a sua saída da escola continuavam ligados à actividade desportiva eu não teria problemas em aceitar uma outra orientação para o DE por exemplo a da recreação (270).	Inclusivo

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Função do DE	O desporto escolar só vai para a frente e terá consequências desportivas no país quando houver melhores condições para os professores trabalharem, maior carga horária mas também os professores que estão no desporto escolar têm de vestir o fato de treino de treinador (62). Os miúdos só gostam daquilo que sabem fazer... a principal função do DE é ensinar o miúdo... é dar competências para que ele estando no DE ou querendo mais... quando procurar o clube se sinta bem no clube... e o que é que acontece?... No desporto escolar têm o prazer da competição e querem-no mais forte ainda e procuram o clube. Depois saem imediatamente... e provoca a rejeição se não tiverem competências técnicas para lá estar (92). A relação escola/clube tem de ser recíproca. Dou-lhe o meu exemplo (Braga), as miúdas têm a possibilidade de estar todas na mesma turma e isso já é uma grande vantagem... mas a balança cai mais para o lado da escola porque a escola tem alunos do (clube) Atletismo, do Andebol... (230) Penso que a Escola é o local ideal para fazer a formação desportiva, com as condições e com professores seleccionados e motivados, com professores especialistas numa determinada modalidade, não com professores generalistas (558). (quando se discutia o perfil do professor que deveria fazer a formação desportiva se à escola incumbisse a formação desportiva) (...) o que aqui está em discussão é que entre a escolha de um professor antigo praticante e outro não praticante numa determinada modalidade desportiva, eu escolhia o professor que já foi praticante (627). O meio onde estamos seria um ponto de partida importante, isto é; nós aqui na cidade de Braga, quais são as modalidades onde nós podemos encaminhar os alunos?... Então temos o Futebol, o Andebol, o Voleibol, o Atletismo e isto varia de região para região. A partir daqui as escolas funcionariam com o objectivo de poderem substituir-se aos clubes e fazer a formação dos clubes, dar as competências aos alunos para ficarem com as competências para lá ficarem.	Piramidal

P3 identifica com clareza o modelo de prática que orienta o DE. O seu discurso é marcado por um conjunto de referências "piramidais" que colocam a escola na base do edifício caracterizador da prática, tornando-se num dos pilares do desenvolvimento desportivo nacional.

> *"As escolas funcionariam com o objectivo de poderem substituir-se aos clubes e fazer a formação dos clubes" (627)*

Para este professor, à escola incumbiria a formação desportiva das crianças e jovens que, logo após o término da sua escolaridade, encontrariam nos clubes possibilidades para uma continuidade da prática desportiva. É a escola na base do edifício piramidal.

> *"A principal função do DE é ensinar o miúdo... é dar-lhe competências..." (92) já que há uma "rejeição se (os alunos) não tiverem competências técnicas".*

P3 ao reconhecer que o desporto de competição federado se rege por uma lógica selectiva, considera inevitável o abandono das crianças e dos jovens que não se apetrechem de uma ferramenta preciosa – a sua competência para a actividade desportiva. A posição de P3 está de acordo com as teorias da motivação para a competência onde "os indivíduos orientam-se fundamentalmente para contextos ou actividades relativamente às quais se sentem competentes, no sentido de demonstrarem precisamente essa competência e assim alçarem o sucesso que procuram" (Fonseca & Maia, 2000: 45). Se estes estudos realizados no âmbito do desporto federado colocam a competência como um dos motivos que levam os jovens a aderir à actividade desportiva, "carecem os estudos profundos e sistemáticos sobre os climas motivacionais a que são submetidos os jovens e de se esclarecerem os adultos responsáveis pela criação desses mesmos climas relativamente ao impacto que, consciente ou inconscientemente, neles exercem" (Ibid: 47).

P3 ao sugerir que "a qualidade da prática pode estar associada à actividade externa, aos resultados conseguidos nos quadros competitivos organizados pelo DE (430)" e que "se uma escola ganhar uma fase final do DE é, no sector público, um factor de qualidade dessa escola"(245), admite que o DE pode servir objectivos mais amplos, ultrapassando os aspectos meramente desportivos. O DE reflectiria a qualidade da escola que, numa fase em que emerge a discussão em torno da "efectiva liberdade de opção educativa das famílias" suscitada pela proposta da Lei de Bases da Educação[32] (Ministério da Educação, 2003b), seria um dos critérios a ter em conta pelas famílias no

[32] Revogará a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

momento em que terão de optar entre a escola particular e a escola pública. Por outro lado, não deixa de considerar que

> *"um indicador para a qualidade da actividade interna pode ser a participação... os miúdos participando estão a reconhecer a qualidade da actividade"(445).*

Destas afirmações podemos inferir que a actividade externa não é pensada para servir os interesses e as necessidades dos alunos. A actividade externa era utilizada como uma estratégia que visaria a captação de novos alunos para a escola.

Ao considerar que o DE e a sua actividade externa deve ser exclusiva aos alunos mais dotados (546), onde "os alunos federados têm lugar (...) porque podem ser modelos para os outros colegas"(176); e que os alunos menos "competentes" seriam remetidos para a actividade interna, P3 olha para a actividade externa e interna através de uma lente piramidal não questionando o facto de na actividade externa, ao contrário do que acontece na prática desportiva federada, as dimensões motivacionais poderem estar relacionadas com o prazer/ocupação dos tempos livres, as emoções, a afiliação geral, o estatuto, a forma física, em vez de se relacionarem, preferencialmente, com a competência técnica (cf. Fonseca e Maia, 2000).

Outra cumplicidade com o modelo de prática piramidal foi observada na discussão sobre a função do DE. P3 defende que

> *"a Escola é o local ideal para fazer a formação desportiva... (558)"*

desde que fossem reunidas as condições (físicas e legais) e que os professores fossem seleccionados, motivados e especialistas numa determinada modalidade, e não professores generalistas. O meio onde se insere a escola, e em particular, o tipo de oferta de prática desportiva que é proporcionada pelos clubes, determinaria a selecção das modalidades (na actividade externa) e as escolas apossar-se-iam, de forma unilateral, da formação desportiva das crianças e jovens, substituindo-se aos clubes nesta matéria (cf. 627).

Como temos vindo a observar, o discurso de **P3 revela uma orientação piramidal e a sua linha de argumentação assenta na crença de que este seria o modelo que melhor promoveria a criação de hábitos desportivos dos alunos**. Como refere o professor:

> *"se eu tivesse a certeza de que os alunos após a sua saída da escola continuavam ligados à actividade desportiva eu não teria problemas em aceitar uma outra orientação para o DE, por exemplo a da recreação (270)".*

Se o professor acreditar que a oferta competitiva federada é a principal via de acesso à continuidade da prática desportiva, estará a ser coerente ao privilegiar a competência técnica, porque, como já foi dito, é uma das dimensões motivacionais "chave" da prática desportiva (federada).

Sem grande surpresa, verificamos que as referências ao perfil do professor do DE podiam ser remetidas ao professor/treinador que desenvolve o seu trabalho no clube:

> *"Era bom que os professores do DE vestissem o fato de treino do treinador. Não compreendo que o professor restrinja o seu treino à hora ou hora e meia só porque não é pago para mais"(45); "Entre um professor antigo praticante e outro não praticante de um determinada modalidade desportiva, eu escolhia o professor que já foi praticante"(627).*

Estas afirmações podem, também, ser entendidas como uma crítica aos docentes que, aceitando a ideologia do modelo de prática do DE (até porque a sua adesão ao DE é voluntária), não vêm na actividade externa um espaço/tempo direccionado, fundamentalmente, para a melhoria das competências técnicas dos alunos, tendo em vista a excelência da prática.

Quanto ao programa do DE, **P3 conhece e subscreve as principais alterações do documento**. Considera mesmo que a criação do "grupo de formação" foi "um passo importante" e "um grande avanço" porque permite a continuidade do trabalho no sentido da melhoria da prática, apesar de duvidar da exequibilidade desta inovação regulamentar. No entanto, para P3 "o caminho é aquele " (970).

7.3.4 Professor P4

O Quadro 19 representa a redução dos dados da entrevista realizada à professora P4. A P4 beneficiou de uma experiência breve de praticante federada na modalidade de Voleibol e foi praticante da generalidade de modalidades (tradicionais) desenvolvidas no DE. Após ter sido licenciada em EF pela FCDEF (UP) – Ginástica, aderiu ao DE com um grupo/equipa de Ginástica Acrobática.

Quadro 19 – Redução dos dados – professor P4

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Competição	A competição no DE deve servir de referencial... não gosto do "ranking"... o mais importante para mim é a exibição... e é o mais importante neste sentido, serve para mostrarmos a nossa qualidade. (174)	Piramidal
	Eu tenho dois grupos: ginástica de grupo e acrobática. Quem participa no grupo de competição são os (alunos mais) "velhos". (Os alunos da iniciação) sabem que para o ano passam para o outro grupo (de competição)... este é o ano da selação... quem não está disposto a cumprir as regras (definidas pela professora) abandona o grupo (310).	
Qualidade da prática	Para ser "velho" (refere-se aos alunos com mais tempo de prática) é preciso ter qualidade... e qual é a qualidade que é preciso ter? Ser assíduo, participativo e pontual...é esta a selecção que eu faço. (208)	Inclusivo
	A minha preocupação não é ter grande nível em termos gímnicos, o que me preocupa é o envolvimento (256).	
	Nestes esquemas de grupo nós funcionamos com «bases» e «volantes»... os (alunos) que não têm «jeito» ficam na «base» ou fazem um «arranjo» como eu costumo dizer (210).	Piramidal
Professores	(...) agora já permitem os grupos de formação...para toda a gente praticar... e isso é bom para todas as modalidades. Eles querem que o DE tenha mais competitividade e mais qualidade (650).	Inclusivo
	Antigamente o DE não tinha objectivos diferenciados. Se agora fazem grupos/equipas e dão 5 horas ao professor... é para haver rendimento... os alunos menos aptos ficam nos grupos de formação e na actividade interna (664).	

Categoria	Unidades de registo	Indicador
	(A professora sente que há uma boa aceitação do seu projecto da parte dos seus colegas da escola) Os professores na escola fogem para as modalidades que mais gostam... mas eles sabem acomodar os bons projectos (528). Os professores (eventuais) não gostam (...) de ficar na escola (...) são normalmente os provisórios. As (...) das escolas não o permitem porque há outras funções na escola que merecem a mesma entrega (dos professores) e são os efectivos que desempenham essas funções... e não é possível fazer tudo bem feito (580)... As horas que são distribuídas para o DE são insuficientes. Há menos professores no DE porque faltam horas, paga-se mal, e há outras motivações fora da escola (756). Mas são os professores com o seu profissionalismo quem determina o que é bom ou mau no DE (800).	+/-
Participação	Os (alunos) que vêm consideram que têm alguma competência... ou são os professores que lhe dizem para aparecer (261). Há um grupo de iniciação que é composto por todos os alunos que querem participar, e depois tenho outro grupo de competição (20 alunos) que entram nas competições (284). Mas tenho outro colega que dá apoio ao grupo de iniciação, que também entram em competição... também tem um esquema... mas só participam nos distritais... são logo eliminados porque só passa um grupo... ainda não têm qualidade (300). Temos alunos que aparecem e dizem-nos logo que não querem fazer os esquemas... mas depois não aguentam e acabam por participar nos esquemas ou então abandonam (317).	Piramidal
Função do DE	A função do DE foi aquela que eu senti quando era aluna na escola, e é o que eu estou a tentar fazer. É trazer emoções para a Escola... é trazer alegria (359). Se (o DE) conseguir estas coisas já é muito bom: prolongar a ligação afectiva dos alunos à Escola; e nos escalões mais baixos deve fazer a formação inicial e também ajudar a desenvolver o desporto local (400). Como o secundário (a educação física) não tem capacidade para fazer a formação de base... deve preparar os alunos para a uma vida activa (436).	Inclusivo

Categoria	Unidades de registo	Indicador
	O DE tem a função de satisfazer a motivação dos alunos que se orientam para a competição através dos torneios inter-turmas, permitir contactos com modalidades novas, treinar de forma sistemática em modalidades existentes no meio... por exemplo não há em Braga uma equipa federada de ginástica, a não ser na minha escola (513). O DE também pode ser a base da pirâmide para o tal desporto federado (394).	Piramidal
Programas	Eu procuro nos programas as suas linhas orientadoras... a filosofia que está por detrás (638). Quem faz as regras sou eu... o programa do DE permite que eu escolha o que considere melhor e ao mesmo tempo posso sustentar as minhas decisões. (O programa do DE) nunca me condicionou... nunca ninguém me apareceu para ver o que estou a fazer... portanto não estamos dependentes de ninguém (714). Eu sinto que estão a aumentar as opções (no programa do DE) para que o professor possa trabalhar como quiser (722).	

O processo de análise dos dados referentes a P4 revestiu-se de alguma complexidade. **O discurso da professora ora dava sinais de uma orientação piramidal como, por vezes, sugeria uma orientação de cariz inclusivo**. Esta aparente ambiguidade poderá revelar:

- Que é fácil confundir o modelo de prática adoptado pela professora com o modelo de prática que é sugerido pelos dirigentes e pelo próprio programa do DE, isto é; há que discernir se a adopção de um modelo de prática pela professora é ou não dependente do que ela julga ser a posição oficial.
- Um tipo de "retórica estratégica" a que se refere Sparkes (1991) que se traduz por um desfasamento entre aquilo que se diz fazer e o que se faz na prática.
- A necessidade de assinalar se se defende ou não uma oferta unilateral (cf. ponto 2.5.4), já que no modelo inclusivo é admissível, dizemos mesmo que é desejável, promover (também) práticas do tipo piramidal.

Mas passemos ao detalhe:

As referências inclusivas foram determinadas nas categorias *qualidade da prática* e *função do DE*. Se considerarmos as declarações:

> *"qual é a qualidade que é preciso ter? Ser assíduo, participativo e pontual!... é esta a selecção que eu faço" (cf. 208)* e *"a minha preocupação não é ter grande nível em termos gímnicos" (cf. 256),*

inferimos que existe uma independência da organização da actividade relativamente à qualidade da prática.

Por outro lado, é dito, categoricamente, que

> *"o DE também pode ser a base da pirâmide para o tal desporto federado" (cf. 394).*

Ora, a professora considera que caberá ao desporto escolar servir de antecâmara ao desporto federado. Utilizando a expressão da professora, será a base da pirâmide.

Embora fossem considerados vários aspectos do domínio sócio-afectivo (a pontualidade, a assiduidade, o empenhamento dos alunos nas tarefas propostas, etc.) que relativizam a importância da qualidade da prática, encontramos referências que podem ser associadas ao modelo piramidal (... os alunos que não têm «jeito» ficam na «base» ou fazem um «arranjo»). Esta coexistência de referências piramidais e inclusivas pode ser melhor compreendida se atendermos à Figura 11 – Sentidos do desporto (Kurz, 1988: 161 cit. Bento, 1995). Os motivos relacionados com a competição e competência técnica terão menor significado do que os motivos relacionados com as emoções e com a afiliação[33]. Paradoxalmente, embora o nível de prática seja considerado como pouco importante, há uma clara preocupação em "utilizar" os alunos mais dotados no centro dos esquemas.

---

[33] Gaya (1998: 108) alerta para o facto das motivações e os sentidos atribuídos pelos desportistas à prática do desporto não definirem a natureza ou essência do desporto. Para o autor é um equívoco invocar "as interpretações que tendem a traduzir a essência do desporto através de factores que se expressam do seu exterior tais como: o lazer, o lúdico, a saúde,...". Ultrapassadas as considerações de natureza filosófica invocadas pelo autor, o que pretendemos é considerar que os motivos relacionados com a competição e com a competência técnica são claramente enfatizados num modelo de prática piramidal.

Ainda no que se refere à *qualidade da prática* a professora presume que se espera do DE

> *"mais competitividade e mais qualidade (cf. 650)" e que "se se dão 5 horas ao professor é para haver rendimento (cf. 664)".*

Por outro lado, a professora crê que o lugar dos alunos menos aptos é nos grupos de formação e na actividade interna. Isto é, percepciona uma orientação piramidal do DE embora o programa não impeça os professores de se orientarem para outro tipo de prática.

> *"Quem faz as regras sou eu... o programa nunca me condicionou... nunca ninguém me apareceu para ver o que estou a fazer... portanto não estamos dependentes de ninguém (cf. 714) ".*
>
> *"São os professores como o seu profissionalismo que determina o que é bom ou mau para o DE (cf. 800) ".*

De uma forma não surpreendente, estas convicções da professora são corroboradas pelos trabalhos de Curtner-Smith (1999), Hargreaves (1998) e Apple (1997), que sublinham a inevitabilidade de se considerar o professor nas tentativas de mudança a operar no sistema educativo.

Se atendermos às considerações produzidas por P4 acerca da *função do DE* (359), constatámos a existência de uma marca profunda do processo de aculturação (cf. Lawson, 1986). Ao assumir que sofreu interacções significativas no seu "tempo de estudante" e que essa imagem positiva se deve ao facto do DE ter sido orientada para as sensações motoras e para o convívio, P4 procura reproduzir essas influências "positivas" no seu ambiente de trabalho, independentemente das orientações do programa.

O programa do DE pode ser encarado a partir de uma perspectiva utilitarista, na medida em que, como refere a professora:

> *"permite que eu escolha o que considere melhor ao mesmo tempo me possibilita sustentar as minhas decisões (...) o programa do DE nunca me condicionou" (714).*

Trata-se de uma filtragem ou descodificação do programa, aquilo a que Sparkes (1991) designa de recrear e adaptar o currículo congruentemente com as suas perspectivas e ideologias. Os professores resistem às mudanças curriculares (do documento orientador se nos referirmos ao DE) quando

acreditam que elas não suscitam benefícios para os seus alunos e são incompatíveis com seus objectivos pessoais e profissionais.

Ora, estamos perante um caso onde, presumivelmente, **haveria uma resistência à inovação se fosse ameaçado o controlo do seu ambiente de ensino.**

7.3.5 Professor P5

O quadro seguinte dá-nos conta dos dados reduzidos a partir da entrevista realizada ao professor P5. Com o objectivo inicial de funcionar como pré-teste ao guião da entrevista, após a análise dos resultados de P1, P2, P3 e P4 verificamos que este professor revelava uma evidente afinidade ao modelo de prática inclusivo.

Convém desde já salientar que não houve qualquer referência, nas inúmeras conversas informais que fomos mantendo ao longo do tempo (conversas difíceis de quantificar já que pertencemos ao mesmo departamento disciplinar e quadro docente da escola), ao conteúdo deste trabalho de investigação. Na abordagem que realizamos ao P5 foi explicado o objectivo da entrevista e mais tarde foi solicitada e concedida a autorização para divulgar estes resultados.

Embora o conteúdo funcional da actividade desportiva de P5 tenha sido devidamente referenciada (cf. 7.2.1), assinalamos o facto deste professor exercer a sua actividade na única escola do CAE-Braga que no ano lectivo de 2002/2003, desenvolveu exclusivamente a actividade interna.

Quadro 20 – Redução dos dados – professor P5

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Educação Física/ Desporto Escolar	(...) O desporto escolar devia completar o trabalho que é feito na Educação Física, não devia ser generalista como a Educação Física, devia ser mais específico na (s) modalidade (s) que fosse (m) escolhida (s) pelo aluno (140);	

Categoria	Unidades de registo	Indicador
	Na escola (...) os horários carregados e um discurso social e político que conduz à introdução de novas disciplinas, (...) parece-me que as coisas não estão a ser bem equacionadas, porque falta um espaço para a prática desportiva (313).	
	Não há tempo semanal para o aluno participar em diferentes modalidades (...) isso poderia prejudicar o seu rendimento escolar (curricular). (...) Mas se essa carga de trabalho não fosse excessiva, isso seria positivo (487).	
Participação	Ao nível da actividade externa quem estiver à frente desse grupo/equipa (o professor) terá de fazer justiça e escolher em determinado momento aqueles que têm melhor nível para representarem a escola (274);	Piramidal
	(Com as recentes alterações ao programa – grupos de formação) Começa a haver uma hierarquização ao nível de praticantes a não ser que hajam verbas para que existam diversas equipas... as equipas que sejam suficientes para darem resposta à actividade interna da escola (280).	
Qualidade da prática	A qualidade da prática no DE é praticamente irrelevante. O mais importante é que o aluno pratique actividade física, para que depois, ele possa sair da escola e procure uma actividade seja ela qual for (400).	Inclusivo
	O importante é que o aluno pratique uma actividade física (...) é isso que lhe trás mais benefícios no futuro (424).	
	A grande diferença de resultados entre as equipas não deve constituir-se como um motivo para excluir alguém (416);	
Escola/ Clube	O Desporto deve ter uma organização global, nacional... e o DE não pode viver à parte do que é o desporto nacional... tem que haver um enquadramento entre o que se faz na escola e o que se faz no clube. Esse relacionamento passa pela realização de intercâmbios que sejam benéficos para a escola e para o clube, quer ao nível da formação dos alunos, quer ao nível da utilização das infra-estruturas... (600)	
Programas	Recebo informações do DE através do coordenador do DE (...) (500)	
	Estes documentos são uma referência para quem quer realizar um determinado tipo de prática, não podemos passar ao lado daquilo que é proposto ou que vem do órgão superior... se estivermos em sintonia para desenvolver o projecto. Quando não estivermos em sintonia fazemos o que eu fiz no passado (abandonou o projecto) (537).	
	O desporto escolar devia ser obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos. (128)	

Categoria	Unidades de registo	Indicador
Função do DE	O desporto escolar deve ser mais abrangente a nível de alunos e menos selectivo, ao contrário do que acontece nos clubes que pretendem ficar com os melhores em determinados momentos (241).	
	(O DE) Deve ser generalista, sem grande aprofundamento nas diferentes modalidades desportivas, os alunos teriam acesso simultaneamente a diversas modalidades (447).	
	O desporto escolar seria uma resposta a um desenvolvimento progressivo (...) pedagógico e científico na abordagem às diferentes modalidades de forma a obtermos um maior sucesso em termos da quantidade (de alunos envolvidos) como da qualidade (160).	Inclusivo
	A minha experiência do DE não foi positiva (na actividade externa). A partir do momento em que percebi que não estava em sintonia com os princípios que eram defendidos, abandonei o DE. (...) O DE parecia o desporto federado, o que se procurava era qualidade das equipas... quando nem nos campeonatos do mundo não é possível encontrar níveis competitivos semelhantes, vamos pedir isso para o DE? (547)	

Após a apresentação dos dados, destacamos o seguinte:

- Existe uma clara demarcação entre aquilo que o professor pensa que deve ser o DE e o que o professor presume que os responsáveis pelo DE consideram desejável;
- O professor parece orientar-se por um modelo de prática inclusivo, rejeitando um DE selectivo.

As categorias *Qualidade da prática e Função do DE* denunciam a orientação inclusiva do professor. O facto de se afirmar que:

> *"A qualidade da prática é praticamente irrelevante... (400"),*

e

> *"A grande diferença de resultados entre as equipas não deve constituir um motivo para excluir alguém (416) ",*

não traduz, de uma forma inequívoca, uma orientação inclusiva. É necessário perceber se, na perspectiva do professor, haverá ou não lugar para outro tipo de práticas (cf. ponto 5.2.2). Mas voltando às duas afirmações anteriores, elas sugerem, desde logo, que o professor empurrou para a periferia das

prioridades os aspectos relacionados com o rendimento, o treino, e a evolução das equipas no DE. Elas indicam que

> *" (o DE) deve ser generalista, sem grande aprofundamento nas diferentes modalidades desportivas (onde) os alunos teriam acesso simultaneamente a diversas modalidades (447) ".*

Por este facto, não será surpreendente que o P5 tenha abandonado o DE, após ter tido uma experiência (negativa) com a actividade externa:

> *"O DE parecia o desporto federado, o que se procurava era a qualidade das equipas... quando nem nos campeonatos do mundo é possível encontrar níveis competitivos semelhantes... (547) ".*

Ora, se

> *"o importante é que o aluno pratique uma actividade física (...) (porque) é isso que lhe traz mais benefícios para o futuro (424)",*

o mesmo é dizer que o futuro desportivo dos praticantes não passa, "irremediavelmente", pelo âmbito do desporto de competição/federado, mas passará, efectivamente, pelo desporto de lazer.

Quanto à actividade externa ela está direccionada para a qualidade da prática, e o professor

> *"terá de fazer justiça e escolher em determinado momento aqueles (alunos) que têm melhor nível para representarem a escola... (280)".*

Após constatar que a actividade externa requer uma orientação piramidal e que com as alterações ao actual programa do DE

> *"começa a haver uma hierarquização ao nível de praticantes... a não ser que hajam verbas para que existam diversas equipas... as equipas que sejam suficientes para darem resposta à actividade interna da escola (280)".*

Isto é, o professor considera que a criação dos grupos de formação é o reconhecimento da diversidade da prática e que é um sinal de inversão da orientação do programa. Talvez fosse esta percepção que tivesse reconduzido o professor ao DE, após um curto período de afastamento.

Um aspecto que teremos de sublinhar face à sua relevância para o nosso estudo diz respeito aos documentos orientadores. Como foi constatado na apresentação dos dados, o professor considera que:

> *"Estes documentos são uma referência para quem quer realizar um determinado tipo de prática, não podemos passar ao lado daquilo que é proposto ou que vem do órgão superior se estivermos em sintonia para desenvolver o projecto. Quando não estivermos em sintonia fazemos o que eu fiz no passado (abandonou o projecto) (537)."*

Ora, de facto, os documentos orientadores provocaram um impacto (negativo neste caso) na tomada de decisão do P5, em aderir ou não ao projecto DE. Este professor acreditava que o programa permitia apenas um determinado tipo de prática (selectiva) expressa pela actividade externa. A partir do momento em que percebeu que, no âmbito da actividade interna, era possível desenvolver uma actividade concordante com as suas crenças acerca do que deve ser o DE, regressou ao projecto[34].

Embora as tentativas de alterar as práticas dos professores sejam mais difíceis de operar que as mudanças superficiais (Sparkes, 1991), **os documentos oficiais parecem condicionar, efectivamente, o grau de empenhamento e de envolvimento dos professores e**, como se verifica neste caso, **a sua adesão efectiva ao programa**.

Afinal, **a regulamentação e os constrangimentos legislativos que reflectem de algum modo a orientação dos programas oficiais**, independentemente de suscitar ou não a "mudança real" a que se refere Sparkes (1991), **produz um efeito de matriz piramidal: "selecciona" o professor que, por sua vez, concretiza a "selecção" dos alunos**.

Terminada a apresentação e discussão dos resultados de cada professor, há que enfatizar, ao jeito de conclusão, a riqueza e a particularidade de cada uma destas experiências no âmbito do DE.

A linha discursiva de cada um dos professores reflectiu, como procuramos evidenciar, um conjunto de crenças sobre cada uma das categorias que orientaram a nossa pesquisa.

---

[34] Para este professor, a actividade interna tornou-se exequível, a partir do momento em que o próprio programa a legitima através da creditação horária.

Apesar da diversidade de leituras que a realidade suscita, sublinhamos a forma como nos foi revelada essa realidade, assim como as emoções que ela própria gerou. A discussão dos resultados também atesta essa riqueza de sinais.

Apesar das diferenças assinaladas, urge registar os principais pontos de encontro encontrados neste terceiro estudo:

- A cumplicidade da maioria dos professores na forma de pensar o modelo de prática piramidal;
- A presunção de uma orientação piramidal do programa oficial;
- Não se vislumbrou qualquer alteração nas concepções pessoais do DE induzidas por supostas mudanças no programa do DE.

Por tudo o que foi dito, a nossa investigação confirmou a hipótese enunciada (H3): **O programa do desporto escolar não induz alterações nas concepções de desporto escolar dos professores que mantêm inalteradas as suas crenças sobre:**

- **A importância do rendimento, do treino, da competição, e da evolução das equipas no desporto escolar;**
- **A pretensa analogia com o trabalho desenvolvido nos clubes.**

Conclusões e Recomendações

8 Conclusões e Recomendações

Chegou o momento de unir o que foi separado, exclusivamente, por razões de natureza metodológica. Tivemos a preocupação de ir discutindo e sintetizando, e fizemo-lo por três vezes, sempre no final de cada estudo.

Os três estudos que designamos de *Estudo 1*, *Estudo 2* e *Estudo 3*, estiveram ligados umbilicalmente por dois modelos de prática – o modelo inclusivo e o modelo piramidal – e pelo documento orientador do DE. Não se procurou alguma evidência que nos permitisse afirmar que um dos modelos era prescindível, até porque os produtos que geram e os processos que utilizam poderiam ser legitimados em determinados contextos da prática. Tratou-se de perceber se algum deles servia melhor os desígnios de uma escola que, não sendo "Cultural", nunca abandonou, pelo menos nos termos da Lei (LBSE - Lei nº. 46/86), a ideia de uma escola inclusiva.

Por outro lado, para além da defesa de um desporto plural de motivos para a sua prática, havia que configurar um quadro de prática desportiva que não desprezasse nenhuma das suas expressões. É por essa razão que consideramos o modelo piramidal menos ajustado ao contexto escolar, porque não formava os aspectos básicos que permitem uma prática (não apenas no sentido unilateral) orientada para outros níveis. Mas, ainda é possível juntar ao elenco de argumentos que sustentaram a defesa do modelo de prática inclusivo, um outro: o modelo de prática inclusivo admitia, mesmo que fosse por hipótese, a existência de um tipo de prática selectiva e exclusiva, característica do modelo de prática piramidal. Afinal, seria uma incongruência que um modelo inclusivo "excluísse" os alunos que procuram as práticas de excelência.

Passemos aos resultados mais relevantes e às respectivas conclusões:

A investigação do primeiro estudo relativa à análise dos documentos da última década permitiu-nos concluir que os documentos analisados reproduzem um modelo de prática do tipo piramidal:

alunos numa perspectiva desenvolvimentista, podendo ser alterados os regulamentos e os quadros competitivos ajustados se necessário, de forma a elevar o nível da prestação dos alunos e das equipas. Se ficou claro que estas estruturas intermédias apoiam um modelo piramidal, a nossa investigação não foi capaz de clarificar se a adesão a este modelo de prática é ou não impulsionada por um conjunto de interesses que visam a sobrevivência destas estrutura no sistema, isto é, ficou por confirmar se a promoção deste modelo é ou não "genuína", havendo necessidade de se estudar com mais profundidade esta relação.

Neste sentido, a hipótese enunciada para o Estudo 2 foi confirmada parcialmente, emergindo a segunda conclusão:

As Direcções Regionais da Educação e os Centros de Área Educativa fazem parte de um modelo organizativo de tipo piramidal, têm como incumbência principal aferir e controlar a prática das equipas e dos alunos, procurando que essa prática se aproxime da excelência.

Se o *Estudo 2* ilustrou o grau de envolvimento dos órgãos dirigentes intermédios na orientação do DE, o *Estudo 3* procurou determinar se os documentos orientadores induzem alterações nas concepções de DE dos professores. Embora o impacto dos programas suscitasse mudanças (diferenciadas) superficiais nos professores, foram manifestamente insuficientes para provocar alterações nas crenças dos professores, essas sim, mudanças mais profundas. Este estudo permitiu-nos ainda verificar que o conteúdo dos documentos é "filtrado" pelos professores de forma a legitimar um determinado tipo de prática. Destacamos também o caso de um professor que se retirou do DE porque presumia existir uma discordância entre as suas crenças acerca da orientação do DE e a orientação reflectida no programa do DE. Isto significa que o programa oficial promove a inclusão dos professores que se orientam pelo modelo de prática "oficial" e impulsiona a exclusão dos professores que não partilham essas orientações. Sendo o DE uma actividade extracurricular cuja adesão é voluntária, os professores podem, mais

Os resultados alcançados pelo *Estudo 2* esclareceram-nos que as Direcções Regionais e dos Centros de Área Educativa aferem e controlam a prática dos alunos numa perspectiva desenvolvimentista, podendo ser alterados os regulamentos e os quadros competitivos ajustados se necessário, de forma a elevar o nível da prestação dos alunos e das equipas. Se ficou claro que estas estruturas intermédias apoiam um modelo piramidal, a nossa investigação não foi capaz de clarificar se a adesão a este modelo de prática é ou não impulsionada por um conjunto de interesses que visam a sobrevivência destas estrutura no sistema, isto é, ficou por confirmar se a promoção deste modelo é ou não "genuína", havendo necessidade de se estudar com mais profundidade esta relação.

Neste sentido, a hipótese enunciada para o Estudo 2 foi confirmada parcialmente, emergindo a segunda conclusão:

As Direcções Regionais da Educação e os Centros de Área Educativa fazem parte de um modelo organizativo de tipo piramidal, têm como incumbência principal aferir e controlar a prática das equipas e dos alunos, procurando que essa prática se aproxime da excelência.

Se o *Estudo 2* ilustrou o grau de envolvimento dos órgãos dirigentes intermédios na orientação do DE, o *Estudo 3* procurou determinar se os documentos orientadores induzem alterações nas concepções de DE dos professores. Embora o impacto dos programas suscitasse mudanças (diferenciadas) superficiais nos professores, foram manifestamente insuficientes para provocar alterações nas crenças dos professores, essas sim, mudanças mais profundas. Este estudo permitiu-nos ainda verificar que o conteúdo dos documentos é "filtrado" pelos professores de forma a legitimar um determinado tipo de prática. Destacamos também o caso de um professor que se retirou do DE porque presumia existir uma discordância entre as suas crenças acerca da orientação do DE e a orientação reflectida no programa do DE. Isto significa que o programa oficial promove a inclusão dos professores que se orientam pelo modelo de prática "oficial" e impulsiona a exclusão dos professores que não partilham essas orientações. Sendo o DE uma actividade

extracurricular cuja adesão é voluntária, os professores podem, mais facilmente, recusar o seu envolvimento quando as orientações programáticas se tornam incompatíveis com seus objectivos pessoais e profissionais.

Por tudo o que dissemos, a investigação realizada confirmou a hipótese definida para o Estudo 3, gerando a terceira conclusão:

O programa do desporto escolar não induz alterações nas concepções de desporto escolar dos professores que mantêm inalteradas as suas crenças sobre:

- A importância do rendimento, do treino, da competição, e da evolução das equipas no desporto escolar;
- A pretensa analogia com o trabalho desenvolvido nos clubes.

Após as conclusões há que perspectivar o futuro. As inferências que operamos são provisórias e susceptíveis de ser alteradas com as práticas. Consideramos que a **realização de estudos de natureza ecológica** possam servir para testar os nossos dados e desafiar as nossas conclusões. Para além do que o professor pensa e diz, será necessário analisar o que o professor faz. Esta será a primeira recomendação para estudos posteriores.

A proximidade e o confronto com as experiências ímpares dos professores entrevistados, a incursão pelas várias escolas que acolhem estes professores e a imersão na literatura reunida impelem-nos agora para algumas reflexões finais que enunciaremos sob a forma de preocupações.

Num quadro social caracterizado pela mudança – alguns autores designam este processo de pós-modernidade (Hargreaves, 1998; Sousa-Santos, 1984) – marcado por aspectos que encerram alguns paradoxos[35] e perversidades, a Escola, a Educação Física e o Desporto Escolar, os Professores e os dirigentes das estruturas governativas, terão de acompanhar essas transições que

[35] Hargreaves (1998: 53) destaca sete dimensões-chave da pós-modernidade onde podem ser encontrados estes paradoxos: As economias flexíveis, o paradoxo da globalização, as certezas mortas, o mosaico fluído, o Eu sem limites.

estamos a viver. A *Escola Cultural* seria uma solução para os problemas resultantes da globalização e mundialização (Patrício, 2002) e o Desporto Escolar, o *Clube* do Desporto Escolar, seria uma das actividades educativas autodeterminadas (cf. Patrício, 1997: 21-36). Nesta perspectiva, o lugar do clube do DE no sistema educativo é inquestionável. Concomitantemente, a ideia de que a Escola deve ser inclusiva também não atrai grande contestação. O mesmo se passa com o DE. Há uma concordância generalizada acerca do carácter inclusivo do DE. Os documentos orientadores, os dirigentes, os professores e porventura todos os agentes envolvidos no DE rejeitam a exclusão dos alunos, apelam à participação de todos.

Paradoxalmente, a Escola insiste na sua tradição unidimensional e o Desporto Escolar mantém uma oferta unilateral. Talvez porque o modelo piramidal parece enquadrar-se bem nos desígnios da ideologia neoliberal e neoconservadora (cf. Cortesão, 2000; Pacheco, 2000) "oficial" que se reflecte nos documentos emanados pelo Governo (cf. Ministério da Educação, 2003).

Hoje, é criticada "a visão conceptual desajustada que considerava como Desporto Escolar, unicamente, as competições inter-escolas (...) correspondentes a um âmbito externo de participação" (Ibidem., 2003: 7) e, ao mesmo tempo, é definida como uma das finalidades do DE a "Formação de candidatos a Bons Praticantes de Desporto" (Ibidem: 6). Embora a adjectivação da prática do desporto não suscite grande controvérsia, a afirmação é ambígua, já que permite o entendimento de que os bons praticantes de desporto tenham como único referencial os níveis de prática de excelência. Contudo, consideramos que esta afirmação deve ser entendida na linha de pensamento de Patrício (1992), que o *bom praticante* se enquadre nos valores da superação e da transcendência configurados no movimento do mais baixo para o mais alto, visando a promoção do indivíduo modificando-o, para ser mais e melhor. A orientação da prática dos indivíduos não terá um, mas vários referenciais. Tantos quantos os sentidos que legitimam a sua prática.

Para além destes equívocos do discurso, o grande problema é que, tal como afirmava Loureiro (2001: 149), o Estado parece demonstrar uma incapacidade

em funcionar fora de uma lógica normativa o que provoca não só situações de perturbação na cultura docente como gera também um conjunto de reacções defensivas.

Assim, há que promover um modelo do Desporto Escolar que resista à ânsia reguladora dos vários governos e que seja imune à instrumentalização ideológica dos sucessivos executivos. É necessário que esse modelo se oriente pelo princípio pedagógico da autodeterminação educativa que preside à dimensão extralectiva a que se refere Patrício (1997: 30). **O modelo inclusivo é uma solução para o problema da excitação normativa**.

Neste quadro, emergem um conjunto de questões que atiçam a nossa curiosidade e configuram, desde já, novas linhas de investigação. Entramos num outro nível de análise, chegamos às questões operacionais:

1. O modelo inclusivo admite uma prática piramidal. Numa perspectiva de complementaridade entre o sistema desportivo e escolar como é que podemos aproveitar os recursos existentes em cada um dos sistemas? Por onde começar?

Sabemos que o modelo inclusivo requer uma elevada coordenação, cooperação e comunicação entre todas as partes envolvidas no processo de desenvolvimento desportivo (nomeadamente, entre os vários departamentos governamentais, as entidades responsáveis pela formação de professores e treinadores, os grupos representativos de professores, etc.). É imperioso estabelecer uma forte ligação entre escolas activas e comunidades activas. O nosso estudo expôs um caso paradigmático de cooperação entre a escola e um clube desportivo onde essa relação foi verdadeiramente potenciada. Não é inevitável que a escola e o clube desportivo andem de costas voltadas. No cerne desta relação fomos encontrar um elevado **envolvimento profissional e afectivo entre os professores e os treinadores**. Não sendo uma ideia nova, consideramos que talvez se deva começar por aqui.

2. Será inexequível um modelo de prática inclusivo numa escola unidimensional?

Esta questão remete-nos para o problema de saber se há ou não condições para abrir uma brecha na unidimensionalidade da escola. Obviamente que este problema subsiste com outro modelo de prática. Mas, como referimos atrás, um modelo inclusivo motiva atitudes novas face à escola e, pela dinâmica que sugere, permite **identificar estrangulamentos e deficiências estruturais da escola que será necessário remover para concretizar este modelo de prática**, e por via disso, mudar a escola.

Por outro lado, se os constrangimentos legais, consubstanciados na limitação de créditos horários para as actividades não-lectivas, não impedem que os projectos de DE se abram à comunidade sem apelar ao voluntarismo e à "carolice" dos professores, pelo menos acabam por amortecer o entusiasmo deste tipo de iniciativas.

3. O modelo de prática inclusivo sugere um professor reflexivo. Quais as implicações de uma abordagem a este modelo de prática no âmbito da formação de professores?

O nosso estudo revelou a existência de um défice de compreensão no que respeita ao conceito de desporto plural. Será desejável promover uma mudança conceptual neste aspecto. Embora existam sinais[36] que ameaçam romper com uma certa tradição (caracterizada por uma pretensa ligação dos professores às práticas de alto rendimento fazendo transportar para a escola um conjunto de crenças associadas a esse nível de prática), ainda persistem as dúvidas acerca das exigências de uma Escola Inclusiva e, particularmente, do Desporto Escolar Inclusivo.

Como refere Bento (1999: 63), "estamos todos obrigados a renovar os argumentos em favor da presença da educação física e do desporto na escola". Aproveitando alguns excertos da linha de argumentação do autor, que procurava reafirmar a relação entre desporto e educação num tempo que se afasta de um entendimento único de educação e que "cultiva um conceito difuso do desporto e do seu sentido", seria um erro não aproveitar todas as

[36] "O paradigma hegemónico do desporto moderno (...) não é suficiente para abranger a diversidade de modelos pessoais para a prática física" (Garcia, 1999: 116).

potencialidades específicas que o desporto encerra para corresponder às necessidades do desenvolvimento integral das crianças e jovens. Por outro lado, atendendo à pluralidade de significados que a prática do desporto pode sugerir, seria um grande equívoco reduzir a oferta desportiva tornando-a refém do contexto sócio-político neo-liberal em que vivemos (cf. Pacheco, 2000).

Por outro lado, na formação inicial de professores é necessário que os planos de formação das Licenciaturas em Ensino não omitam a especificidade do trabalho desenvolvido no DE. Na socialização profissional dos novos professores, nomeadamente no Estágio Pedagógico, há que proporcionar aos professores estagiários experiências no âmbito do DE (nas escolas não aderentes ao DE poderá ser o embrião de um núcleo do DE) e na linha do que é defendido por Januário (1996: 179) promover "o ensino reflexivo e dando significado às experiências de ensino «melhor sucedidas», a fim de transformar essas percepções em instrumentos de trabalho e em rotinas de ensino, dando segurança ao estagiário e aumentando consideravelmente a sua eficácia docente". Para os professores em exercício, no âmbito da formação contínua há que, a partir das vivências e práticas concretas no DE, procurar o significado e as implicações das diferentes práticas no desenvolvimento pessoal dos alunos.

O professor desenhado para servir o Desporto Escolar Inclusivo pode ser delineado a partir de vários níveis de análise. Patrício (1997: 68) ao pensar no professor para os anos 2000 traçou as linhas principais do seu perfil funcional e formacional, reflectiu sobre o estatuto social e profissional e, finalmente, o perfil cívico e intelectual. Mas é a visão de um professor situado no seu tempo que nos interessa enfatizar. A forma como o professor enfrenta as mudanças e os problemas da pós-modernidade, assim como os requisitos que o seu papel assume neste contexto, não podem, na nossa perspectiva, retirar a paixão ao ensino.

> *"Não há coerência nenhuma em fazermos o discurso da prioridade da educação e recrutarmos depois os futuros docentes (...) com uma vocação profissional de recurso. (Patrício, 1997: 69)*

Bibliografia

9 Bibliografia

Afonso, A, J. (2002). A crise da escola e a educação não escolar. *A Página da Educação*, ano XI, nº 110.

Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J-P.; Mario, C. & Ruquoy, P. S-G. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.

Apple, M. (1997). *Os professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Educa, Lisboa.

Assembleia da República (1986). *Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo*. D.R.: I Série 86-10-14 (237): 3067.

Assembleia da República (1998). *Decreto-Lei nº. 115-A/98*. DR.: I-A Série 102/98.

Barata-Moura, J. (1997). Consciência da Crise, Crise de Consciência e uma Consciência para a Crise In: Patrício, M. (Org.) *A Escola Cultural e os Valores*. pp. 97-140. Porto Editora, Porto.

Benavente, A. (2002). *Precisa-se rigor e exigência*. [On-line]: http:dn.sapo.pt/ notícia/ Edição nº2, nº227.

Bento, J. (1987). *Desporto – «Matéria» de ensino*. Editorial Caminho. Lisboa.

Bento, J. (1989). *Para uma Formação Desportivo-Corporal na Escola*. Livros Horizonte. Lisboa.

Bento, J. (1990). Desafios lançados à Reforma do Sistema Educativo. *Horizonte*, VII, (40), 132-141.

Bento, J. (1991). *O Desporto na Escola e o Desporto no Clube*. Ed. Câmara Municipal de Oeiras. Oeiras.

Bento, J. (1992). O Corpo na Pedagogia do Desporto. *Horizonte,* VIII, (50), 77-78.

Bento, J. (1992b). *O Desporto, as Crianças, os Jovens e o Rendimento*. Ed. Câmara Municipal de Oeiras. Oeiras.

Bento, J. (1993). Profissionalidade, ciência da profissão e competência profissional na formação do pedagogo do desporto e educação física. *Rev. Espaço*, 1, (1), 5-16.

Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto*. Campo das Letras. Porto.

Bento, J. (2002). Auto-retrato de um professor. *Horizonte*, XVII, (101), 3-8.

Bento, J.; Garcia, R. & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Livros Horizonte. Lisboa.

Bompa, T. (2000). Planeamento a longo prazo: o caminho para a alta competição In: Adelino, J.; Vieira, J.; Coelho, O. (Coord.) *Treino de Jovens*. pp. 139-150. Ed. CEFD. Lisboa.

Botelho-Gomes, P.; Silva, P. & Queirós, P. (2000). *Equidade na Educação. Educação física e Desporto na Escola / Equity on Education. Physical Education and Sport at Scholl*. Ed. Associação Portuguesa da Mulher e o Desporto (APMD). Lisboa.

Botelho-Gomes, P. & Graça, A. (Org.) (2001). *Educação Física e Desporto na Escola – Novos desafios, diferentes soluções*. Ed(s) Paula Botelho Gomes e Amândio Graça. FCDEF-UP, Porto.

Botelho-Gomes, P. (2002). *Corpo categoria central em Educação Física: encruzilhadas e desafios*. Apontamentos do Curso de Mestrado DCJ – 2001/2002. FCDEF-UP.

Brooker, R. (1995). Mapping Physical Education in the Reform Agenda for Australian Education: Tensions and Contradictions. *European Physical Education Review*, 1, (2), 101-110.

Cardoso, C. (2003). Dossier desporto escolar – Parente pobre perde apoios. In: *JN (19/01/2003)*: pp. 2-5.

Carreiro da Costa, F. & Onofre, M., S. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 9, 15-26.

Carvalho, A., D. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Edições Afrontamento. Porto.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Edições Afrontamento. Porto.

Carvalho, A. M. (1987). *Desporto Escolar – Inovação pedagógica e nova escola*. Ed. Caminho, Lisboa.

Casco, P. (2001). O Esporte Escolar e a Experiência Democrática. [On-line]: http://www. efdeportes.com/efd36/democr.htm. *Revista Digital* – Ano 7 – nº 36.

CDP (2001). *Desporto federado e desporto escolar*. [On-line]: www.cdp.pt/documentos/

CDP (2002). Diagnóstico do Desporto Escolar em Portugal. *A Página da Educação*, ano XI, nº 110.

Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia Científica*. Editora McGraw-Hill do Brasil. S. Paulo.

Coelho, O. (1989). Desporto Escolar e Desporto Federado. *Horizonte*, VI, (33), 83-88.

Coelho, O. (2002). Desporto Escolar. *Horizonte*, XIII, (104), 2.

Constantino, J. M. (1988). Desporto escolar: uma questão do sistema educativo português ou do sistema desportivo nacional? *Horizonte*, IV, (23), II-V.

Constantino, J. M. (1992). *Desporto português – as soluções adiadas*. Livros Horizonte, Lisboa.

Coutinho, J. (1984). Desporto na escola. *Horizonte*, I, (4), V-VIII.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Edições Afrontamento. Porto.

Crespo, J. (1992). A Educação Física – A reestruturação de uma identidade. *Horizonte*, VIII, (48), 217-222.

Cruz, C. (1984). Que conceito de desporto escolar? *Horizonte* I, (4), IV-V.

Curtner-Smith, M. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport Education and Society*, 4, (1), 75-97.

Curtner-Smith, M. & Meek, G. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6, (1), 27-45.

Delors, J.; et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO*. Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições ASA. Porto.

Drewe, S. (1998). Competing Conceptions of Competition: Implications for Physical Education. *European Physical Education Review*. 4, (1), 5-20.

Eco, U. (1988). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Editorial Presença, Lisboa.

Ennis, C.; Chen, A. (1995). Teachers' Value Orientation in Urban and Rural School Sttings'. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.

Evan, J. & Penney, D. (1992). Investigating ERA: Qualitative methods and policy oriented research. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 2-7.

Freitas, F. (2002). Desporto escolar: conceptualização e contextualização no âmbito do sistema educativo e do sistema desportivo. *A Página da Educação*, ano XI, nº 110.

Fonseca, A. (1999). *As atribuições causais em contextos de actividade física ou desportiva: Perspectivas, relações e implicações*. Dissertação de doutoramento. FCDEF, Universidade do Porto.

Fonseca, A. (2000b). A motivação dos jovens para o desporto e os seus treinadores In: Júlio Garganta Editor. *Horizontes e órbitras no treino dos jogos desportivos*. pp.155-174.. FCDEF.UP. Porto.

Fonseca, A. (2001). *A FCDEF.UP e a Psicologia do Desporto*. Estudos sobre a motivação. Ed. FCDEFUP. Porto.

Fonseca, A. & Maia, J. (2000). *A motivação dos jovens para a prática desportiva federada*. CEFD, Lisboa.

Gaya, A.; Campos, J. & Balbinotti, C. (1998). Fundamentos de filosofia sobre a essência do desporto In: António Marques, António Prista, Alfredo Faria Junior (eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação,* I, 107-115. FCDEF-UP. Porto.

Garcia, R. (1999). Da Desportivização à Somatização da Sociedade In: Jorge Bento, Rui Garcia, Amândio Graça (Org.). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. pp. 115-158. Livros Horizonte, Lisboa.

Garcia, R. (2000). *A escola perante os novos valores sociais*. Texto da conferência proferida às II Jornadas de Educação – Escola: Educar para a Cidadania. Fafe. (Policopiado)

Garcia, R. (2001). *Um olhar antropológico para reencantar a educação*. Texto da conferência proferida ao I Congresso Científico de Educação Física do Centro Universitário Nilton Lins. Manaus. Brasil. (Policopiado)

Garcia, R. (2002). A criatividade como expressão da diversidade cultural: Uma perspectiva para (e pelo) desporto. In: Patrício, M. (Org.) (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. pp. 203-209. Porto Editora, Porto.

Garcia, R. & Queirós, P. (2001). Compreensão da Educação Física à luz das mutações axiológicas deste final de milénio. In: Paula Botelho Gomes e Amândio Graça (eds.) *Educação Física e Desporto na Escola – Novos desafios, diferentes soluções*. pp. 37-42. FCDEF-UP, Porto.

Garcia, R. & Lemos, K. (sd). *Contributo para uma renovação da Escola*. (no prelo) Artigo para publicação na Revista Doxa, Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, Unileste.

Ghiglione, R & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e prática*. Celta Editora. Oeiras.

Graça, A. (1997). Os Valores na Educação Física In: Patrício, M. (Org.) *A Escola Cultural e os Valores*. pp. 251-257. Porto Editora, Porto.

Graça, A. (1999). O Conhecimento do Professor de Educação Física In: Jorge Bento, Rui Garcia, Amândio Graça (Org.) *Contextos da Pedagogia do Desporto*. pp. 166-263. Livros Horizonte, Lisboa.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. In: *Revista Portuguesa da Ciências do Desporto*, 1, (1), 104-113. Ed(s) FCDEF.

Graça, A. (2003). *O Desporto na Escola: Enquadramento da Prática*. Texto não publicado. (Policopiado).

Graça, A & Mesquita, I. (2003). Physical Education Teachers' Conceptions About Teaching TGfU in Portuguese Schools. In: Butler, J.; Griffin, L.; Lombardo, B.; Nastasi, R. (Editors). *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport. National Association for Sport and Physical Education*, pp. 87-97. Reston, VA, USA.

Grossman, P.; Thompson, C. & Valencia, S. (2001). *District Policy and Beginning Teachers: Were the Twain Shall Meet*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. USA.

Gonçalves, C. A. (1988). Educação Física e Desporto Escolar: uma perspectiva. *Horizonte*, IV, (23), VII-XII.

Gonçalves, C. A. (1992). A Educação Física e o Desporto Escolar em Portugal. *Horizonte*, VIII, (48), I-XII.

Hardman, K. (1998). The Fall and Rise of School Physical Education in International Context? In: *Physical Activity and Active Lifestyle of Children and Youth*, ICSSPE/CIEPSS, Verlag Karl Hofmann Schorndorf.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw-Hill. Amadora.

Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança – Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto Editora. Porto.

Houlihan, B. (2000). Sporting excellence, schools and sports development: The politics of crowded policy spaces. *European Physical Education Review*, 6, (2), 171-193.

Ibáñez, R., M. (1997). El contenido axiologico de la education In: Patrício, M. (Org.) *A Escola Cultural e os Valores*. pp. 57-72. Porto Editora, Porto.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Livraria Almedina. Coimbra.

Kirk, D. (1999). Physical culture, physical education and relational analysis. *Sport Education and Society*, 4, (1), 63-73.

Kirk, D. (2000). Special issue: Physical education and sporting exellence. *European Physical Education Review*, 6, (2), 115-117.

Kirk, D. (2002). Junior Sport as a Moral Practice. In: *Journal of Teaching in Physical Education* – 21: 402-408. Human Kinetics Publishers.

Kirk, D. & Gorely, T. (2000). Challenging thinking about the relationship between school physical education and sport performance. *European Physical Education Review*, 6, (2), 119-134.

Kretchmar, R. S. (2000). Movement Subcultures: Sites for Meaning. *JOPERD*, 71, (5), 19-25.

Kurz, D. (1988). Was suchen die Menschen im Sport? Erwartungen und Bedurfnisse der Zukunft. In Deutscher Sportbund: Menschen im Sport 2000.Schorndorf, Hofmann Verlag. (cit. in Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto.* Porto. Ed. Campo das Letras).

Lawson, H. (1986). Occupacional socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, pp. 265-288.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA. Porto.

Lima, T. (1990). *Competições para Jovens*. Ed. Câmara Municipal de Oeiras. Oeiras.

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Edições ASA. Porto

Magalhães, A. & Stoer, S. (2003a). A diferença somos nós. In: *A Página da Educação*, ano XII, nº 121.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2003b). As pontes e as margens – A educação inter/multicultural no fio da navalha. In: *A Página da Educação*, ano XII, nº 122.

Matos, Z. (1998). Questões acerca do termo Pedagogia do Desporto In: António Marques, António Prista, Alfredo Faria Junior (Eds.) *Educação Física: Contexto e Inovação* – Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. 2, pp. 21-33. FCDEF-UP. Porto.

Marivoet, S. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Ed. CEFD. Lisboa.

Marques, A. (1996). *O sistema de competições na preparação de prospectiva de crianças e jovens*. Lição de síntese para a obtenção do título de agregado. FCDEF. UP.

Marques, A. (1997). A preparação desportiva de crianças e jovens – O sistema de competições. In: Guedes, O. (Org.). *Atividade Física: Uma abordagem multidimensional*. João Pessoa, Ideia. Brasil.

Marques, A. (1998). A criança e a actividade física. Inovação e contexto In: António Marques, António Prista, Alfredo Faria Junior (eds.), *Educação Física: Contexto e Inovação.* I, pp. 15-31. FCDEF-UP, Porto.

Marques, A. (1999). Crianças e Adolescentes Atletas: entre a escola e os centros de treino... entre os centros de treino e a escola! In: Adelino, J.; Vieira, J.; Coelho, O. (Coord.) *Treino de Jovens*. pp. 17-30. Ed. CEFD. Lisboa.

Marques, A. (2000). Carta ao meu treinador. *Treino Desportivo*, Especial n.º. 3. Ed. CEFD.

Marques, A. & Oliveira, J. (2002). O treino e a competição dos mais jovens: Rendimento *versus* saúde. In: *Esporte e Atividade Física*. pp. 51-78. Ed Monole Lda. Brasil.

McNamee, M. (1988). Philosophy and Physical Education: Analysis, Epistemology and Axiology. *European Physical Education Review*, 4, (1), 75-91.

Menezes, M. (1999). *Aspectos inibidores do DE: Contributo para o seu estudo*. Tese de mestrado. FCDEF.UP.

Ministério da Educação (1992). *Circular nº 74/92*.

Ministério da Educação (1993). *Circular nº 3/93*.

Ministério da Educação (1994). *Programa do Desporto Escolar (1994/1995)*. Departamento da Educação Básica. Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (1995). *Programa do Desporto Escolar (1995/1996)*. Instituto do Desporto. Gabinete de apoio ao desporto escolar.

Ministério da Educação (1996). *Programa do Desporto Escolar (1996/1997)*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Ministério da Educação (1997). *Programa do Desporto Escolar (1997/1998)*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Ministério da Educação (1998). *Programa do Desporto Escolar (1998/1999)*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Ministério da Educação (1999). *Programa do Desporto Escolar (1999/2000)*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Ministério da Educação (2000). *Programa do Desporto Escolar (2000-01)*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Ministério da Educação (2001). *Programa do Desporto Escolar (2001/2002)*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Ministério da Educação (2002). *Programa do Desporto Escolar 2002-03*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.

Ministério da Educação (2002b). *Apresentação do Desporto Escolar*. [On-line]: http://www.gcde.min-edu.pt/apresentacao/apresentacao.asp

Ministério da Educação (2003). *Documento orientador do Desenvolvimento do Desporto Escolar: Jogar pelo Futuro – Medidas e Metas para a Década*. [On-line]: www.min-edu.pt

Ministério da Educação (2003b). *Proposta da Lei de Bases da Educação*. [On-line]: www.min-edu.pt

Monteiro, J. E. (2001). Os Factores de Exequibilidade do Desporto Escolar. *Horizonte*, XVII, (100), 24-28.

Mota, J. (1992). A Escola a Educação Física e a Educação da Saúde. *Horizonte*, VIII, (48), 208-212.

Mota, J. (1998). *Que formação para um professor de Educação Física? Níveis de ensino, modelos e formação*. Actas do IV Congresso Nacional de Educação Física. CNAPEF. Areal Editores, Porto.

Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde – Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Campo das Letras – Editores S.A. Porto.

Mota, R. (1984). A situação oficial do desporto escolar. *Horizonte*, I, (4), VIII-X.

Mota, R. (1997). A Educação Física e o Desporto Escolar. *Horizonte*, XIII, (76), I-XII.

Murdoch, E. (1990). Physical Education and Sport: The Interface. In: N. Amstrong (Editor), *New Directions in Physical Education*, 1, 63-77, London.

Nascimento, J., V. (1999). As competências específicas do profissional de Educação Física e Desportos: Um estudo Delphi. *Horizonte*, XV, (87), I-XII.

Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto.

Nóvoa, A. (2002). Críticas actuais à escola e aos educadores. In: *Correio da Educação*, nº 26. Edição: CRIAP-ASA, Porto.

Pacheco, J. (Org.) (2000). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto Editora, Porto.

Pacheco, J. (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In: Pacheco, J. (Org.), *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. pp. 7-20. Porto Editora, Porto.

Patrício, M. (1992). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto Editora, Porto.

Patrício, M. (1993). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Texto Editora, Lisboa.

Patrício, M. (1993b). *Lições de axiologia educacional*. Universidade Aberta, Lisboa.

Patrício, M. (Org.) (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto Editora, Porto.

Patrício, M. (1997). Visão prospectiva do professor para os anos 2000. In: Patrício, M. (Org.), *Formar professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. pp. 57-71. Porto Editora, Porto.

Patrício, M. (2000). *A escola que o país necessita continua a ser a Escola Cultural*. [On-line]: http://www.educare.pt/

Patrício, M. (Org.) (2001). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto Editora, Porto.

Patrício, M. (2001b). *15 Anos de Reforma Educativa: A Degradação Desesperante da Educação Portuguesa*. [On-line]: http://www.educare.pt/

Patrício, M. (Org.) (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto Editora, Porto.

Patrício, M. (2002b). Ontem, hoje, amanhã: a unidade criadora do tempo nos ofícios da profissão. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2, (4), 124-126, FCDEF-UP.

Penney, D. (1998). Positioning and definiting physical education, sport and health in the curriculum. *European Physical Education Review*, 4, (2), 117-126.

Penney, D. (2000). Physical education, sporting excellence and educational excellence. *European Physical Education Review*, 6, (2), 135-150.

Penney, D. & Evans, J. (1997). Naming the game. Discourse and domination in physical education and sport in England and Wales. *European Physical Education Review*, 3, (1), 21-32.

Pereira, E. B. (1992). *A Comunidade europeia e o Desporto*. Ed. Câmara Municipal de Oeiras. Oeiras.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Edições ASA. Porto.

Pina, M. (1995a). Desporto escolar – Da organização do passado à organização do futuro. *Horizonte,* X, (60), I-XII.

Pina, M. (1995b). Desporto escolar na última década. *Horizonte*, XII, (69), I-XII.

Pina, M. (2002). Desporto escolar – estado actual e prospectiva. *Horizonte*, XVII, (101), 25-35.

Pires, G. (1994). *Desporto escolar – Desenvolvimento e Gestão de Projectos*, F.M.H., Departamento de Ciências do Desporto. Lisboa.

Pires, G. (2002). Desporto escolar: Da educação física à educação desportiva. *A Página da Educação*, ano X, nº 109.

Pires, G. (2003a). O doce amargo da violência. *A Página da Educação*, ano XII, nº 119.

Pires, G. (2003b). Desporto escolar. *Horizonte*, XVIII, (103), I-VIII.

Pires, G. (2003c). Desporto escolar. *Horizonte*, XVIII, (104), I-XII.

Platão (2002). *A Alegoria Da Caverna*. Ésquilo – Edições e multimédia, Lda. Lisboa.

Programa do XV Governo Constitucional (2002). *Investir na qualificação dos portugueses – 1. Educação.* [On-line]: http:// governo.gov.pt /pt/ Programa +do+ Governo/programa_p018.htm

Pühse, U. (1995). Zum Problem einer Legitimation des Schulsports. In: *Sport als Bildungschance und Lebensform*. Verlag Karl Hofmann Schorndorf.

Queensland Junior Sport Council (1995). *The Queensland Junior Sport Action Plan*. Brisbane: Gouvernment Printer.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Editorial Gradiva. Lisboa.

Rebelo, A. (1999). *Motivos e causas do sucesso no Desporto Escolar*. Dissertação de Mestrado. FCDEF-UP, Porto.

Roberts, K. (1996). Youth Cultures and Sport: The Success of School and Community Sport Provisions in Britain. *European Physical Education Review*, 2, 105-115.

Ruquoy, D. (1997). Situação da entrevista e estratégia do entrevistador. In: Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J-P.; Mario, C.; Ruquoy, P. S-G. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. pp. 84-116. Gradiva, Lisboa.

Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. pp. 63-92. Porto Editora, Porto.

Sarmento, J. (1999). Desporto escolar – Pontos críticos. 4º Congresso de Gestão do desporto. In: *Programa da cadeira de Organização e Gestão Desportiva 2001/2002*. FCDEF, UP.

Sebastião, L. (2001). Escola: Aprender o passado, inventar o futuro In: Patrício, M. (Org.). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. pp. 225-234. Porto Editora. Porto.

Sérgio, M. (2001). *Algumas teses sobre o desporto*. Ed. Compendium, Lisboa.

Sérgio, M. (2002). Na escola: Desporto ou Educação Física. *A Página da Educação*, ano 10, nº 109.

Sérgio, M. (2002b). O corpo e a motricidade humana. *A Página da Educação*, ano 11, nº 111.

Serpa, S. (1993). Actividade física e benefícios psicológicos – Uma tomada de posição. *Horizonte*, X, (58).

Serpa, S. (2002). *Desporto escolar*. [On-line]: http://www.abola.pt/ArqOpiniao/ wopiniao.htm. Ano 3, nº 742.

Serpa, S. (2002b). *Manifesto e Desporto escolar*. [On-line]: http://www. abola.pt/ArqOpiniao/ conteudo.asp?cronica_id=215.

Siedentop, D. (2002). Junior Sport and the Evolution of Sport Cultures. In: *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 392-401. Human Kinetics Publishers.

Soares, J. (1997). *Desporto Escolar – Organização e perspectivas futuras*. Edição O Desporto. Madeira.

Sobral, F. (1993). O estado de prontidão desportiva – Uma questão crucial no desporto infanto-juvenil. *Horizonte*, X, (58).

Sobral, F. (1994). *Desporto Infanto-Juvenil – Prontidão e talento*. Livros Horizonte, Lisboa.

Sobral, F. (1995). Determinantes culturais da prática desportiva das crianças e dos adolescentes. *AGON* (1), 11-21.

Sousa-Santos, B. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Edições Afrontamento, Porto.

Sousa-Santos, B. (1994). *Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade*. Edições Afrontamento, Porto.

Sparkes, A (1991). Curriculum: On gaining a sense of perspective. In: *Issues in Physical Education*, pp. 1-19. N. Armstrong & A. Sparkes (eds.). (London, Cassell).

Spillane, J. (2000). *District Leader's Perceptions of Teacher Learning*. Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania. USA.

Stigger, M. (2001). Desporto e educação física no contexto da globalização: entre monocultura ou multiculturalidade. In: Paula Botelho Gomes e Amândio Graça (Eds.) *Educação Física e Desporto na Escola – Novos desafios, diferentes soluções*. pp. 49-58. FCDEF-UP, Porto.

Talbot, M. (1990). Equal opportunities and Physical Education. In : Neil Amstrong (Editor) *New Directions in Physical Education*, 1. Human Kinetics Publishers.

Telama, R. (1999). Le sport et l'enfant: un mariage heureux. In: *Un champion à tout prix? Les droits de l'enfant et le sport*. Institut Universitaire Kurt Bösch

(Eds.) Sion: Institut International des Droits de l'Enfant Institut Universitaire Kurt Bösch.

Teodoro, A. (1994). Da Profissionalização da Actividade Docente à Crise de Identidade dos Professores – Considerações Preliminares para um Estudo da Situação Portuguesa. *Boletim SPEF*, 9, 37-54.

Werner, W. (1982). *Evaluating Program Implementation (Scholl Based)*. Relatório final do projecto, Centre for the Study of Curriculum Instruction; Vancouver, University of British Columbia.

Anexos

10 Anexos

10.1 Estudo 2

10.1.1 Guia da entrevista – dirigentes

Quadro 21 – Guia de entrevista para os dirigentes.

Ordem	Questão	Dimensão
1	Olhando para o seu passado desportivo, quais foram os aspectos mais marcantes que destacaria em cada uma das áreas em que actuou, nomeadamente, como praticante, dirigente, treinador,...?	Actividade do sujeito
2	Como vê a inter-relação escola/clube?	Relação escola/clube
3	"Uma das medidas que o actual governo prometeu levar à prática em matéria de educação, foi a promoção do desporto escolar, conferindo-lhe um estatuto de prioridade no que diz respeito à formação dos jovens". Como vê a função do desporto escolar na formação dos jovens? Que importância lhe atribui?	Ideologia
4	Quem é o público-alvo do desporto escolar? Quem é que o desporto escolar deve privilegiar?	
5	Como vê as bases estruturais do modelo do desporto escolar?	
6	Qual o papel fundamental dos Centros de Área Educativa e das Direcções Regionais, no modelo de desporto escolar?	
7	Quais são os perfis mais indicados (dos alunos) para participar nos quadros competitivos do desporto escolar?	Desporto
8	(...) Após o sujeito referenciar a Actividade Externa - Como é que define uma prática de qualidade?	Ideologia
9	Quem deve orientar o desporto escolar? Quais são os perfis mais indicados?	Educação Física / Desporto Escolar
10	Como vê a inter-ligação entre a educação física e o desporto escolar?	

Ordem	Questão	Dimensão
11	Quais os equipamentos que deviam ser facultados às escolas para responderem capazmente às exigências do desporto escolar?	Canalização de meios
12	Qual é o destino das verbas que gere? Quais os critérios utilizados para a canalização dos apoios às escolas?	
13	Quais as novidades do documento orientador do desporto escolar?	Actividade do sujeito
14	Quem deve ter a responsabilidade de promover as alterações aos programas do desporto escolar?	
15	Na perspectiva de provocar melhorias no documento, o que é que sugere?	
16	No exercício das suas funções, o que é que lhe ocupa mais tempo? Como é que gostaria de preencher esse tempo?	

10.1.2 Matriz de presença/ausência das categorias nas entrevistas – dirigentes

Quadro 22 – Matriz de presença/ausência das categorias nas entrevistas realizadas aos dirigentes.

Categoria	Sujeito	Unidades de registo			Frequência
		Piramidal	Inclusivo	Neutras	
Qualidade da prática	CAE	1	0	0	1
	DRE	1	0	0	1
Competição	CAE	1	0	0	1
	DRE	0	0	0	0
Participação	CAE	0	3	0	3
	DRE	3	0	0	3
Quadros competitivos	CAE	1	0	0	1
	DRE	0	1	0	1
Função principal do DE	CAE	2	0	0	2
	DRE	2	2	1	5
Educação Física/ Desporto Escolar	CAE	1	0	0	1
	DRE	1	0	0	1
Equipamentos	CAE	2	0	0	2
	DRE	0	0	0	0
Verbas	CAE	3	1	0	4
	DRE	3	0	0	3
Definição do modelo	CAE	1	0	3	4
	DRE	1	0	0	1
Elaboração dos programas	CAE	0	0	2	2
	DRE	0	0	1	1
Controlo da prática dos alunos	CAE	1	0	0	1
	DRE	3	0	0	3
Total		**27**	**7**	**7**	**41**

10.2 Estudo 3

10.2.1 Guia da entrevista – professores

Quadro 23 – Guia de entrevista para os professores.

Ordem	Questão	Dimensão
1	Olhando para o seu passado desportivo, quais foram os aspectos mais marcantes que destacaria em cada uma das áreas em que actuou, nomeadamente, como praticante, dirigente, treinador,...?	Actividade do sujeito
2	Como vê a inter-relação escola/clube?	Relação escola/clube
3	"Uma das medidas que o actual governo prometeu levar à prática, em matéria de educação, foi a promoção do desporto escolar, conferindo-lhe um estatuto de prioridade no que diz respeito à formação dos jovens". Como vê a função do desporto escolar na formação dos jovens? Que importância lhe atribui?	Ideologia
4	Quem é o público-alvo do desporto escolar? Quem é que o desporto escolar deve privilegiar?	
5	Quais são os perfis mais indicados (dos alunos) para participar nos quadros competitivos do desporto escolar?	Desporto
6	(...) Após o sujeito referenciar a Actividade Externa - Como é que define uma prática de qualidade?	Ideologia
7	Como vê a inter-ligação entre a educação física e o desporto escolar?	Educação Física / Desporto Escolar
8	Como acede ao programa do desporto escolar? Qual a rubrica do programa que mais lhe interessa?	Programa do DE
9	Quais as novidades do documento orientador do desporto escolar?	
10	Se pudesse distribuir livremente o seu tempo na escola, qual o tempo semanal que ocupava com o desporto escolar?	Actividade do sujeito
11	No exercício das suas funções, o que é que lhe ocupa mais tempo? Como é que gostaria de preencher esse tempo?	