

Este livro representa uma tentativa de conhecer a dimensão histórica da Formação de Professores de Educação Física (tempos e espaços), estabelecendo uma ponte passado/presente para, através de uma reflexão teórica, prospectar o futuro. O livro está organizado em dois capítulos. O primeiro capítulo apresenta um esboço histórico da formação de Professores de Educação Física. O segundo capítulo é dedicado ao futuro da formação de Professores de Educação Física, através da reflexão de dois conceitos chave: unidade e diversidade.



A Educação Física em Portugal

António Camilo Cunha

António
Camilo Cunha

A educação física em Portugal

Os desafios na formação de professores



António Camilo Cunha, é
Doutor em Estudos da
Criança, professor na
Universidade do
Minho Instituto de Estudos da
Criança.

Membro do Centro de
Investigação em Formação de
Profissionais de Educação da
Criança-LIBEC (Literacia e
Bem-estar da Criança).

Actualmente realiza
investigação nas áreas da
Formação de Professores e
Educadores.

A Educação Física em Portugal

António Camilo Cunha

A Educação Física em Portugal
Os Desafios na Formação de Professores

Prefácio

Albano Estrela

Jardim do Tabaco

Colecção Jardim do Tabaco

Autor: António Camilo Cunha

Título: A Educação Física em Portugal. Os Desafios na Formação de Professores

© 2007, António Camilo Cunha

Direcção Gráfica: amv | estratégias criativas

ISBN: 978-972-8257-72-9

Depósito legal: 259856/07

editora estratégias criativas

Praça Filipa de Lencastre, 22, 3º, S. 49 | 4050-259 Porto

Rua de Chãos Velhos, 126, 4410-035 V. N. Gaia

Livro impresso em papéis totalmente isentos de cloro (TCF)

Sumário

PREFÁCIO	7
Albano Estrela	
INTRODUÇÃO	11
I Parte	
A Formação de Professores de Educação Física em Portugal	
TEMPOS E INSTITUIÇÕES (UMA ABORDAGEM)	
1. PERÍODO ATÉ 1940	16
1.1. As Escolas Normais Superiores	17
1.2. As iniciativas militares	20
1.3. Lei Camoesas – as Faculdades de Ciência da Educação	22
1.4. Os Congressos do Ensino Liceal	23
1.5. A Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa	25
1.6. As Escolas do Magistério Primário	26
1.7. A Secção de Ciências Pedagógicas	27
1.8. O Método Oficial Português	29
2. PERÍODO DE 1940 A 1974	30
3. PERÍODO DE 1974 EM DIANTE	33
4. A SITUAÇÃO ACTUAL	37

II Parte O Futuro

NOVAS TAREFAS FORMATIVAS E INTERVENTIVAS

1. AS NOVAS TAREFAS	43
2. UNIDADE E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
2.1. Motivos de Unidade	50
2.2. Motivos de Diversidade	51
2.3. Construção de um percurso de análise na formação inicial	54
2.3.1. Unidade e diversidade na cultura institucional e organizacional	55
2.3.1.1. A perspectiva da Formação/Docência	58
2.3.1.2. A perspectiva do Currículo	75
2.3.1.3. A Perspectiva da Investigação	80
2.3.1.4. A Perspectiva da Cultura e Qualidade Profissional	82
2.3.1.5. A Perspectiva do Desenvolvimento Social	85
2.3.2. Em Jeito de Conclusão	87
2.4. Para uma nova matriz de formação	90
2.5. Para uma Formação Contínua centrada nas práticas do professores de educação Física	95
BIBLIOGRAFIA	105
Referências bibliográficas complementares	116
Legislação	117
QUADRO CRONOLÓGICO	121

Prefácio

Foi só na década de 70 do século passado que tiveram lugar os primeiros estudos de análise crítica e interpretativa da História da Educação Física em Portugal. De entre os autores de referência, cumpre destacar o nome do Jorge Creso, não só pelo enquadramento conceptual em que os seus estudos se inserem, como pela metodologia que mobiliza.

Com o 25 de Abril de 1974, deu-se a integração dos cursos superiores de Educação Física em universidades portuguesas, primeiro na Universidade Técnica de Lisboa e na Universidade do Porto, mais tarde em outras universidades e em outros institutos politécnicos, tanto públicos, como privados. Esta integração originou um forte desenvolvimento da Educação Física, não só no que se refere à investigação, como no que respeita à teorização. Ora, a História da Educação Física foi um dos domínios em que se verificou esse desenvolvimento. Inicialmente, ainda com poucos trabalhos, progressivamente, com um volume crescente de estudos, entre os quais se situa o trabalho do Doutor Camilo Cunha, que agora se publica. A obra (A Educação Física em Portugal. Os desafios na Formação de Professores) está organizada em dois grandes capítulos. No primeiro, trata-se da formação de professores de Educação Física, privilegiando-se a abordagem histórica, com relevância para as "instituições" que constituíram marcos importantes na evolução da formação de professores de Educação Física. O segundo capítulo é dedicado ao futuro da formação, futuro que terá de ser equacionado à luz dos novos desempenhos que este profissional da Educação será chamado a desempenhar. Em linhas gerais, esta é a estrutura da obra de Camilo Cunha.

A leitura a que procedi da obra em referência levou-me a concluir que estamos perante um trabalho cuidado, bem fundamentado e de actualidade evidente. A comprovar o que acabo de afirmar, desejo destacar o rigor da análise histórica do primeiro capítulo, rigor expresso na exploração do

acervo documental que mobiliza e na análise das “instituições” a que se refere. Entre essas “instituições”, eu daria relevo aos congressos do Ensino Liceal, ainda tão pouco estudados nas suas facetas e implicações. Embora compreenda que o autor não pretenda alongar-se na parte histórica (pois esse não é o desiderato principal da obra), tenho pena que não desenvolvesse algumas das rubricas abordadas, como é o caso do chamado “Método Oficial Português”. Ficamos à espera que o faça em obra posterior, o que corresponderá, de certeza, a um enriquecimento da bibliografia portuguesa no domínio da História da Educação.

O segundo capítulo ganha estrutura e adquire forma através da discussão de dois conceitos-chave: unidade e diversidade. Unidade e diversidade de sistemas de formação de professores de Educação Física; unidade e diversidade de culturas institucionais e organizacionais. Ao longo de várias páginas, o autor questiona os diversos modelos de concretização desse binómio, valorizando as práticas que apelida de “diversidade pela unidade”. Assim, diz-nos:

“Consideramos, deste modo, que a formação (isto é, a formação decorrente de um modelo que assente na “diversidade pela unidade”) ficará a ganhar com a existência nas mesmas instituições de uma formação idêntica – específica – e com uma formação diversa – ecológica, cultural, social –, não esquecendo a dimensão do conteúdo daquilo que deve ser um professor de Educação Física.”

Os dois capítulos finais da obra, “Para uma Nova Matriz de Formação” e “Para uma Formação Contínua...”, constituem um conjunto extremamente rico de reflexões e abrem várias portas à teorização da formação de professores de Educação Física, nomeadamente no que concerne à organização e ao funcionamento das instituições formadoras. Significativo é o relevo que o autor dá à formação contínua e ao papel da instituição escolar (em que o professor se insere), nesse processo formativo. Dentro desta linha de pensamento, diz-nos:

“Podemos considerar a formação contínua como um processo estratégico de descentralização quando comparado com a formação inicial. Em termos objectivos, é sabido que a formação inicial ainda continua inserida numa dinâmica formativa e de conteúdos mais “rígidos” – de fora para dentro – orientação para a cognição –, pressupondo uma menor autonomia e dependendo de decisões administrativas e tutelares – de cima para baixo; contrariamente, a formação contínua poderá e deverá desenvolver-se segundo mecanismos mais informais, pela gestão dos recursos humanos, por uma maior autonomia e pela maior aproximação à dimensão da cidadania e da profissão. Isto é, o ser empregado do Estado está aqui mais esbatido – orientação para a acção.”

E, mais adiante:

“A formação contínua na escola e nas práticas dinamiza as inovações curriculares/formativas, permite a adequação dos currículos às necessidades da escola, dos professores, das características dos alunos e promove o compromisso dos vários actores implicados – professores, alunos, pais, sociedade em geral. Na escola, a profissionalidade é desenvolvida pelo sentimento de partilha e de pertença a um envolvimento, ajustado às dinâmicas de colaboração, de participação e de autonomia – plano de acção, gestão do pensamento e inovação, evitando processos de balcanização.”

Considera também que as instituições de formação deverão ter um papel fundamental no processo que preconiza, pois, em sua opinião, não há autonomia entre estas duas vias – a da escola, em que o professor exerce a sua profissão, e a da instituição do ensino superior que garante a perspectiva científica da formação:

“A formação contínua na lógica do diálogo entre instituições e a escola parece ser o desejado. Tal facto corresponderá a uma maior aproximação entre a teoria – centrada nas instituições formadoras – e a prática – centrada nas escolas –, potenciando a investigação ligada às teorias e às práticas educativas – prática fundamentada e alimentada pela teoria e, por seu lado, a teoria enriquecida pela prática. De facto, a formação contínua, mais do que uma abordagem teórica ou teórico/prática, resulta de uma abordagem prática, devendo portanto incidir nas actuações educativas dos professores – lógica de supervisão da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação, isto é, um certo sentido de supervisão clínica.”

Caberá, aqui, fazer referência ao conceito de rede de investigação, rede de diferentes contribuições, que uma autêntica formação contínua pressupõe e exige.

Um dos últimos temas abordados é o da investigação-acção:

“Permite-nos avultar a investigação – acção de uma forma privilegiada de articulação entre os problemas e dúvidas, resultado das vivências teórico-práticas, através do questionamento, da reflexão individual e colectiva, do confronto entre as várias práticas com os quadros teóricos (investigação produzida) na lógica da inovação e mudança.”

Em jeito de finalização, diz-nos que não pretendeu propor (impor?) um modelo ou uma estratégia de formação de professores de Educação Física, mas, tão só, “criar um espaço de reflexão e interpretação da formação desejável – pelos professores e menos pela administração – no desenvolvimento do seu processo de formação, pela constatação empírica de novas funções e tarefas que esperam os professores e pela necessidade de qualidade de ensino. Em última análise, pre-

tendemos concorrer para uma formação (conteúdos) que potencie o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, em simbiose com a melhoria da eficácia das aprendizagens, da escola, enquanto instituição responsável pelo progresso cultural e desenvolvimento social."

Este, de facto, é o grande mérito do livro que agora vem a lume: apresentar e discutir formas de organização e de funcionamento da formação de professores. Disse de formação de professores e não de professores de Educação Física, pois, em última instância, é de formação de professores "tout court" que a obra trata.

Não quero terminar esta breve introdução à obra sem chamar atenção para dois outros aspectos: a abundante e estimulante bibliografia (em que o autor se apoia) e as notas de fim de capítulo, enquadradoras e esclarecedoras de muitos dos temas abordados.

Albano Estrela

(Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação
da Universidade de Lisboa)

Introdução

Ao olharmos para a Formação de Professores de Educação Física (Desporto), em Portugal, verificamos que a formação tem vindo a sofrer várias influências, *contraditórias e complementares* históricas, sociais, políticas, culturais, científicas. Destas influências, a Educação Física foi paulatinamente construindo uma Identidade, facto que nos pode levar a dizer que: a Educação Física hoje está materializada e também espiritualizada numa grande riqueza interna, nomeadamente o seu cariz investigativo esclarecido com objecto(s) e método(s) bem definido(s), mas também na influência que exerce no campo escolar e sobretudo no campo social (riqueza exterior). Esta influência modela-se no seu pensamento (perspectivas teóricas) e no seu manancial prático – proximidade da problemática da saúde e de outras (novas) formas e manifestações de movimento. É hoje, portanto, uma *disciplina escolar e social robusta*.

Por outro lado, constata-se que, no início deste século, novos olhares e novas formas de formação e intervenção (estrutura e conteúdo) começam a germinar: estamos a falar do facto *Processo de Bolonha*, facto esse que terá repercussões sobre esta área da formação, do conhecimento, da investigação e da intervenção/acção.

Foi neste contexto que este livro foi urdido. Projectamos uma tentativa de conhecer a dimensão histórica da Formação de Professores de Educação Física (tempos e espaços), estabelecendo uma *ponte* passado/presente para, através de uma reflexão teórica, prospectar o futuro.

O livro está organizado em dois capítulos. No *primeiro capítulo* é apresentado um *esboço histórico* da formação de Professores de Educação Física. Sabemos que a investigação histórica é complexa. Pressupõe tempos, espaços, fontes... e requer por parte do investigador um *mergulhar do cuidado na recolha e análise dos dados*. No caso presente, não foi nossa intenção mergulhar nas fontes primeiras, mas, tão-só, fazer uma sistematização de leitu-

ras por nós efectuadas (escritos e textos legais) sobre esta problemática. Pretendemos, pois, apresentar um esboço que mostre alguns *momentos históricos*, não esquecendo o sentido do rigor. Teremos oportunidade de observar que a evolução histórica encarrilou sob a forma de avanços e recuos, os quais emprestaram à Educação Física uma identidade que, para além de robusta, não deixa de ter as suas contradições conflitos internos e externos.

No *segundo capítulo* é realizada uma reflexão teórica sobre a problemática da Formação Inicial e Contínua de Professores de Educação Física ("Nova matriz de formação"). Esta análise / reflexão tem por referência a nossa Dissertação de Doutoramento, através da qual tentamos contribuir (depois das conclusões do nosso estudo) para uma nova organização e desenvolvimento dos Professores de Educação Física em Portugal. Neste envolvimento, não esquecemos também, de fazer referências a alguma bibliografia que desde então veio a lume e que contribuiu para reforçar e inspirar o nosso pensamento.

Para tal, *abraçamos* as culturas e os climas organizacionais, as constatações históricas e empíricas. Escrevemos sobre *Unidade(s), Diversidade(s), Público, Privado, Universidade(s), Politécnico(s), Identidade(s), Cultura(s), Organizações, Comunicação, Metáfora(s), Imagética(s), Profissionalidade(s), Conflito(s), Consenso(s)*... Por outro, temos consciência de que estamos num contexto de mudança, que tem aspectos do *nunca visto*. Estamos a falar do *Espaço Europeu* e da dinâmica de formação: *Bolonha*. Quando escrevemos este texto, o Processo de Bolonha ainda estava a ser *tricotado*. No entanto, a análise deste capítulo também nos poderá transportar para essa macro-dimensão, e ajudar a perceber e a projectar acontecimentos que poderão vir a desenhar-se. Afinal, o *micro e o macro, o novo e o velho* (diz-nos o pensamento organizacional), são as faces de uma "*moeda*."

Gostaríamos, ainda, de referir que esta sistematização, se bem que específica, se enquadra na problemática da Formação de Professores em geral. Neste sentido, alguns dos fundamentos organizacionais e funcionais enfatizados poderão contribuir para o esclarecimento - e porque não? - para a influência nas opções científicas, pedagógicas e sociais de intervenção e de formação.

A Formação de Professores de Educação Física em Portugal

TEMPOS E INSTITUIÇÕES (UMA ABORDAGEM)

A problemática da formação de professores de Educação Física, em Portugal, acompanhou a evolução social, política, educativa e estratégica, o que tornou este facto envolto em inevitáveis complexidades.

Na organização desta temática, Crespo (1991) refere que o início do século XIX assinala a emergência do problema da formação de pessoal habilitado para o desempenho de funções docentes no domínio da Educação Física, como consequência de um conjunto de circunstâncias de que assinala: uma organização social cada vez mais complexa, dominada pela revolução industrial, com tudo o que arrastava de degeneração do homem no seio de uma sociedade capitalista; um extraordinário desenvolvimento das ciências biológicas e do reconhecimento da importância do papel do exercício físico nesse âmbito; o movimento pedagógico que teve uma expressiva dinâmica nos finais do século XVIII, com a sua denunciada preocupação pela formação do homem entendido como uma totalidade; a importância dada à preparação física no campo militar, sobretudo após as inovações entretanto surgidas na técnica e na tática da guerra; as propostas apresentadas ao mundo pelos grandes teóricos do socialismo, atribuindo papel fundamental à Educação Física no quadro geral do progresso dos povos; os avanços verificados nas próprias concepções de Educação Física e o estudo e a acção dos seus teóricos e metodólogos mais proeminentes.

O mesmo autor afirma que a generalizada aceitação da disciplina de Educação Física como matéria importante nos programas escolares, no quadro da formação de militares e, também, como aspecto saliente da actividade desenvolvida por associações particulares, ainda que nos primórdios, com uma dimensão reduzida, não foi indiferente a este conjunto de circunstâncias.

A vincada necessidade de preparar o pessoal docente surge, pois, como

resposta às exigências sociais concretas, consolidadas ao longo do séc. XX e redimensionadas no limiar do séc. XXI.

1. PERÍODO ATÉ 1940

Este período é definido por várias tentativas dispersas (Instituições diversas), sem obedecer a qualquer plano, nem sequer a uma ideologia coerente. Neste período, a emergência das *Escolas Normais Superiores; as Iniciativas Militares; a Lei Camoesas – as Faculdades de Ciência da Educação; os Congressos do Ensino Liceal; a Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa; as Escolas do Magistério Primário; a Secção de Ciências Pedagógicas; e o Método oficial Português*, foram *Tempos e Espaços* para o crescimento da Educação Física, enquanto disciplina de intervenção social e educativa, sem esquecer o seu desenvolvimento interno – em busca de uma *Identidade*.

Na abordagem deste período, Crespo (1991) destaca que a primeira referência à Educação Física, num texto legal português, data de 1895, quando pela reforma de João Franco – Jaime Moniz, apesar de não se considerar a integração da disciplina nos planos de estudo do ensino liceal, não se deixava de mencionar a necessidade de *“haver terreno suficiente para recreio e exercícios de Educação Física”* na área dos edifícios escolares. Contudo, em 1905, esta lacuna é ultrapassada através da reforma de Eduardo José Coelho, que mantém as disciplinas da reforma anterior, acrescentando mais uma, considerada indispensável, mas desvalorizada na ideologia de Jaime Moniz (Carvalho, 1986). Esta é a altura em que a disciplina de Educação Física se torna obrigatória nos liceus *“Todos os alumnos do lyceu farão a sua educação physica pelos meios modernamente adoptados e especialmente pela prática da gymnastica sueca”*, com três horas semanais no curso geral e duas no curso complementar. Esta foi uma solução extensiva aos liceus femininos no ano seguinte, mas com a redução da carga horária semanal para duas horas, do primeiro ao último ano.

Neste tempo, um médico de seu nome Costa Sacadura, como refere Crespo (1991), chamou a atenção, sem qualquer êxito, para a necessidade de preparação urgente de docentes especializados. Nos anos que se seguiram, muitas vozes clamaram pela defesa de que a formação não podia limitar-se à experiência prática e ao estudo de livros didáticos e manuais, mas devia antes subordinar-se a acções convenientemente dirigidas, através das quais se tornasse possível adquirir uma cultura e uma competência especiais.

“Corria o ano de 1907, quando um grupo de «professores de gymnastica» dirigia um memorial ao governo, através do qual se procedia a uma crítica violenta à situação da especialidade nos estabelecimentos de ensino e ainda onde se propunha medidas sobre a organização dos ensinamentos primário e secundário, a formação de professores e a valorização do seu estatuto profissional” (Crespo, 1991, p.13).

Somente em 1911, o Governo Provisório da República parecia compreender a lacuna verificada, mas a resposta ao problema não passou das intenções manifestadas no disposto legal.

1.1. As Escolas Normais Superiores

Em 1891 ocorre a primeira tentativa no sentido de solucionar o problema da formação de professores de Educação Física a nível oficial.

A renovação imprimida pela 1ª República às instituições escolares, segundo o Decreto de 24 de Maio, publicado no Diário do Governo, preconizava a criação de duas escolas - Escolas Normais Superiores - para funcionarem em anexo às Universidades de Lisboa e Coimbra. No desenvolvimento deste Decreto eram apresentadas: - no art.2º, as funções destas instituições (*“A Escola Normal Superior tem por fim promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos liceus, das escolas normais primárias, das escolas primárias superiores e para a admissão ao concurso para os lugares de inspectores do ensino”*); no art.3º, a tipologia dos cursos a desenvolver (*“Na Escola Normal Superior há três cursos diferentes: a) Curso de habilitação ao magistério liceal; b) Curso de habilitação ao magistério normal primário; c) Curso de habilitação ao magistério primário superior”*); no art.4º, a duração e a estrutura curricular dos cursos (*“Todos os cursos compreendem dois anos, distribuídos do modo seguinte: 1º Ano de preparação pedagógica; 2º Ano de iniciação na prática pedagógica”*) (Cabral, 1973).

Mais tarde, o Governo Provisório da República criava duas Escolas de Educação Física, anexas às Universidades de Lisboa e de Coimbra, que apareciam sob a responsabilidade de criar em *“Portugal a sciencia da especialidade, fazendo os trabalhos necessários para adaptação dos melhores methodos de educação physica e procedendo ao estudo científico de todos os problemas que interessam o assunto: ensinar e divulgar a sciencia da especialidade, orientando o espírito público;- formar professores de educação physica destinados a applicar e ensinar os seus diversos ramos”* (art.1º) (Crespo, 1977).

“Os estudos de Educação Física tinham a duração de três anos, sendo a orientação das disciplinas do curso feita do seguinte modo: as físico-biológicas eram da responsabili-

dade de professores da Faculdade de Medicina; enquanto que as de natureza pedagógica eram, por sua vez, atribuídas a professores das Escolas Normais Superiores, admitindo-se nas disposições transitórias que a disciplina da Prática de Educação Física fosse ministrada por "habilitado com um curso superior de gymnastica feito no estrangeiro" (Carvalho, 1986, p123).

No entanto, Crespo (1977) refere que esta tentativa não chegou a passar do campo das intervenções, pelo que o apetrechamento teórico e prático do pessoal docente de educação física era resolvido, de modo precário, pelo aparecimento de algumas publicações, servindo de guias à actuação dos primeiros responsáveis de classes de ginástica.

Constatando a falta de preparação dos docentes de Educação Física, Luís Furtado Coelho decide organizar, em 1914, em Lisboa, um curso que viria a ser orientado por B.Kullberg, professor sueco habilitado com o curso do Real e Central Instituto de Ginástica de Estocolmo, o qual para além de ter alcançado grande nível nos seus estudos, era um ginasta de reconhecidas capacidades, daí ter sido escolhido, em 1912 e 1913, para representar o seu país tanto nos Jogos Olímpicos como no Congresso Internacional de Educação Física de Paris (Crespo, 1977).

Destaque-se, ainda, que o curso teve apenas a duração de três meses. Segundo Luís Furtado Coelho (Crespo, 1991) em virtude da intensa campanha crítica de que foi alvo na Imprensa, fundamentada na necessidade de elaboração de uma «*ginástica nacional*» ajustada às particularidades da cultura portuguesa, houve dificuldades no estabelecimento de bases teóricas seguras, dado os críticos defenderem a proliferação de métodos estrangeiros. Mas, na opinião do seu mentor, a muitos convinha que, em Portugal, se continuasse na ignorância do método sueco.

Contudo, as Escolas Normais Superiores apenas viriam a funcionar no ano lectivo de 1915/16, como se pode confirmar pelo Decreto n.º 2:117, de 27 de Novembro de 1915, onde no seu Preâmbulo se refere que a Escola Normal Superior de Lisboa já estava a funcionar. Relativamente à de Coimbra, pelas referências no *Anuário da Universidade de Coimbra (1915-1916)*, pela alusão aos seus representantes no Senado, pelas condições de admissão, pelo corpo docente, bem como pela publicação da nomeação de alguns professores, fazem pressupor que também estaria a funcionar, no Decreto de 17 de Julho de 1915. Além disso, o Decreto que criou as Escolas Normais Superiores só foi regulamentado pelo Decreto n.º 2:646, de 26 de Setembro de 1916 (Carvalho, 1986).

No entanto, em 1920, ocorre no nosso país um facto importante na organização geral da Educação Física com a publicação do Regulamento

Oficial de Educação Física pela Portaria n.º 2:180 de 26 de Fevereiro. Com efeito, o modo como foi elaborado reflecte a situação do problema na época, tendo a Comissão sido nomeada pelos Ministros da Instrução, da Guerra e da Marinha. A Comissão, no parecer que formulou, justificava «o seu carácter minucioso por não haver escola de educação física para preparar professores, tendo-se, por isso, recorrido a amplas instruções». Neste documento acentuava-se a adopção e a aplicação do método sueco, preservando os seus princípios e o rigor da sua construção, terminando com o voto: «1º- *Que o mais breve possível comece a funcionar uma escola de educação física, devidamente organizada*» (Crespo, 1977).

Nos dois primeiros capítulos do título I (*Bases de ensino*) do Regulamento Oficial de Educação Física é referida, tanto a nível militar como civil, a existência de três Categorias de docentes: professores, instrutores e monitores.

"Não sendo indicadas relações de hierarquia entre as duas primeiras categorias, estabeleceu-se que estes escolham os monitores, preparando-os do seguinte modo: lições teóricas, lições práticas e lições de prática pedagógica. É ainda de salientar que esta preparação dos monitores efectuar-se-ia: nas escolas primárias, pelos professores do ensino primário; nos estabelecimentos de ensino secundário e superior, por professores de educação física devidamente habilitados" (Crespo, 1977, p.46).

Na continuação, em 22 de Janeiro de 1921, através do Decreto n.º 7:246 do Ministério da Instrução Pública (publicado de novo em 12 de Fevereiro por ter saído com inexactidões), é criado um Curso Normal de Educação Física, com a duração de três anos, constituído por algumas disciplinas, entre as quais Anatomia e Fisiologia, cuja frequência decorreria na Faculdade de Medicina, correspondendo ao 1º ano a prática pedagógica, que seria realizada através dum estágio de dois anos.

Desta organização emerge a prática pedagógica que viria a ser regulamentada em 4 de Novembro do mesmo ano pelo n.º 7: 779. O estágio correspondente à prática pedagógica, que se realizava durante os dois últimos anos do curso, foi dirigido, em 1921 e 1922, por professores de Educação Física do liceu de Camões (Lisboa). Estes resolveram coligir as conferências proferidas pelo Inspector de Ginástica Dr. Francisco Pinto de Miranda para os estagiários daquele curso. Sob o título *Preceitos de educação física*, são reunidas as 12 lições, que permitem conhecer a orientação escolhida para a formação dos professores. No entanto, Crespo (1977) refere que só em 1923, com o Decreto n.º 9: 125, de 18 de Setembro, é que o Curso Normal de Educação Física é integrado na Escola Normal Superior (art.1º).

“Baseando-se no facto de considerar insuficiente a preparação pedagógica dos alunos de educação física estabelecida no decreto 7:246 e na conveniência de harmonizar este curso com os restantes, o Ministro decide reduzir os estudos para dois anos, de forma a serem idênticos aos dos restantes cinco agentes de ensino. Assim, enquanto que no 1º ano (ou o ano de preparação pedagógica) eram incluídas as mesmas disciplinas dos outros cursos (sete), com excepção da Metodologia geral da Educação Física, que seria regida por um professor da Faculdade de Medicina; o 2º ano seria constituído pela prática pedagógica. No entanto, à matrícula feita através de exame de admissão só podiam concorrer os indivíduos aprovados nas cadeiras de Anatomia e de Fisiologia da Faculdade de Medicina (art.2º)” (Crespo, 1977, p.48).

Contudo, torna-se difícil de compreender como terá decorrido a formação de professores de Educação Física até 1930, ano em que as Escolas Normais Superiores foram extintas (Quintino da Costa, 1995). No entanto, não deixaram de ser um “marco” na formação dos professores de Educação Física.

1.2. As iniciativas militares

As Iniciativas Militares, foram outro momento importante para o crescimento da Educação Física. O problema da formação de pessoal para a instrução de Educação Física nas unidades constitui uma preocupação que desde cedo acompanhou as instâncias militares.

Nesta assunção, em 1890, a Escola Prática de Infantaria foi reorganizada «com o especial objectivo do aperfeiçoamento da instrução de ginástica, esgrima e tiro, a fim de se prepararem instrutores e monitores para os corpos de infantaria” e até à data da interrupção do seu funcionamento, em 1911, acabaram por ser os elementos aí formados que, acompanhando a importância atribuída à Educação Física nos centros civilizados, procuraram pôr-se a par dos progressos ocorridos. Estas iniciativas viriam a permitir a publicação do «Regulamento para a Instrução de Ginástica nos Corpos do Exército», em 1911, por parte do Ministério da Guerra (Rodrigues, 1947).

Mais à frente, em 1916, iniciava-se no Campo Entrincheirado de Lisboa e por iniciativa dum oficial da Marinha, o capitão-tenente José Vítor de Sousa Peres Murinelo, com o apoio do Governador do Campo, general Silveira, do comandante do Serviço de Torpedos Fixos, coronel José Francisco Nico e a colaboração do capitão-médico António Teixeira de Vasconcelos, um importante movimento que viria a ter uma influência considerável no desenvolvimento da Educação Física em Portugal. Desta iniciativa resultou a definição em bases precisas e seguras do papel da Educação Física na preparação funcional do pessoal do Campo (Pereira, 1946).

Após a realização de alguns cursos de instrutores e de monitores, em Novembro de 1919, o Ministério da Guerra obtém a aprovação para o lançamento de um plano global de Educação Física que incluía a criação da Escola de Educação Física, à qual estaria anexo um Centro de Estudos Técnicos e Científicos. Do conteúdo da portaria saliente-se o seguinte: «Constituindo uma falta bastante sensível no nosso Exército a não existência de um Instituto de Educação Física, destinado não só a preparar instrutores como a difundir pelo Exército a prática dos exercícios físicos.»

Não podendo uma tal obra improvisar-se, mas sendo indispensável fixá-la como objectivo: “Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministério da Guerra, que uma comissão proceda à elaboração das bases para o estabelecimento, desde já, de uma escola de esgrima que, no seu desenvolvimento futuro, possa constituir uma das secções daquele Instituto” (Crespo, 1977, p. 46).

Na continuação dos esforços militares pela portaria acaba por estar na origem da Escola Esgrima do Exército, aprovada pelo Decreto nº 7:907, de 13 de Dezembro de 1921, que começaria a funcionar em Janeiro do ano seguinte. Contudo, o Ministério da Marinha também se movimentou em busca dos seus interesses e, em 1925, pelo Decreto nº 10:638 de 24 de Março, é criada a Escola de Educação Física da Armada. Ambas as instituições se destinavam à formação de instrutores (oficiais) e de monitores (sargentos) de esgrima e de ginástica, tendo os cursos uma duração de dois anos (Crespo, 1977).

Além disso, em ligação com os recém criados estabelecimentos funcionavam: no caso da Escola do Exército, um Gabinete antropométrico e uma Secretaria; no caso da Escola da Armada, um Gabinete de Estudos com uma Secção de Estatística e Arquivo.

Neste mesmos locais para além de se terem realizado exames psicotécnicos, psicofisiológicos e médicos, procedeu-se também à elaboração de recolhas estatísticas que visavam a avaliação da prática desenvolvida. Segundo Crespo (1976), estas constituíram, de alguma forma, as primeiras tentativas realizadas em Portugal para a sistematização da Educação Física.

Ainda por esta altura, Crespo (1978) refere a criação da Comissão Superior de Educação Física do Exército, a funcionar junto do Estado-Maior da mesma arma, que sendo um órgão de natureza militar ou pré-militar, se dedicava ao estudo e à consulta dos assuntos de Educação Física.

A necessidade de actualização leva mais tarde, em 13 de Março de 1933, pelo Decreto nº 22:307, à transformação da Escola de Esgrima do

Exército em Escola de Educação Física da mesma arma, a qual tinha por finalidades: «a) *A preparação e formação de professores e instrutores de educação física (oficiais) e monitores (sargentos) de ginástica e desportos e de esgrima para as escolas e unidades militares; b) Construir um centro de estudos sobre a aplicação criteriosa dos exercícios físicos considerados como meios de estimular e desenvolver as aptidões físicas e morais do pessoal dependente do Ministério da Guerra conforme as necessidades especiais da vida militar*» (art.1º). “A Escola era a constituída por duas secções, a de Ginástica e desportos e a de Esgrima (art. 2º), mantendo o curso a duração de dois anos escolares e compreendendo matérias teóricas e práticas. Os estudos realizados nesta Escola tiveram um alcance considerável, com repercussões no âmbito civil, em virtude de beneficiarem da existência de um laboratório de estudos médico – psico-antropológicos” (Crespo, 1977, p.50).

Este facto acabaria por estar na origem de um acontecimento que gerou uma viva controvérsia em 1936. Nessa altura, a Comissão de Educação Física do Exército propõe a transformação daquela Escola num estabelecimento de ensino destinado a formar os professores de Educação Física. Este projecto aparece na sequência de uma intervenção crescente dos militares nos assuntos da especialidade e tem por base uma tentativa de organizar a Educação Física com o fim da preparação da juventude para o serviço militar.

Como adiante veremos, esta tentativa de atribuir ao Ministério da Guerra a responsabilidade da formação docente para a Educação Física não teve êxito muito por acção dos professores do ensino liceal.

1.3. Lei Camoesas – as Faculdades de Ciência da Educação

Em 1923, mais precisamente no dia 21 de Junho, o então ministro da Instrução Pública, João José da Conceição Camoesas, enviou para a mesa da Câmara dos Deputados uma proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional (Loureiro, 1981, 1986).

Nesta proposta, Camoesas, clarificou-a como «*uma proposta de conjunto, olhando todos os organismos da educação nacional como partes integradas num sistema e procurando, por consequência, a sua melhor conjugação interna, a sua melhor adaptação ao meio, demonstrando, enfim, uma orientação nitidamente nacional*». Elaborada com base, primeiro num «*largo inquérito entre o professorado*» e depois na opinião de «*peças com autoridade técnica bastante*» para a confecção da mesma, o ministro manifestou ainda o parecer de que havia «*vantagem de a todos os professores dirigir uma consulta sobre a reforma do ensino, reunindo no Ministério da Instrução um Congresso*». O mesmo terminou a

sua alocução pedindo à Câmara que permitisse a sua publicação integral no Diário do Governo, o que se viria a verificar na IIª série, de 2 de Julho desse ano (Crespo, 1977).

Sobre o carácter orgânico e a amplitude deste Projecto de Reforma refira-se que do seu Preâmbulo justificativo constam dezanove tópicos explanados em vinte e quatro Bases. Destas, saliência especial para a 14ª que trata da criação de Faculdades de Ciências da Educação.

“*As Escolas Normais Primárias e Superiores são fundidas em Faculdades de Ciências de Educação integradas no organismo universitário. As Faculdades de Ciências da Educação dividir-se-ão nas seguintes secções: Secção de formação de Jardineiras de infância; Secção de formação de professores de ensino primário; Secção de formação de professores de ensino secundário; Secção de formação de professores das escolas anormais; Secção de formação de professores das escolas técnicas elementares e complementares; Secção de formação de médicos escolares, de professores de Educação Física e de instrutores militares de ginástica e jogos; Secção de formação de professores de desenho e trabalhos manuais*” (Loureiro, 1986, p.36).

A matrícula em cada uma destas secções será limitada cada ano pelas necessidades de ensino. No curso das Faculdades de Ciências de Educação poderão entrar para a secção f), «*os indivíduos habilitados com o curso da Faculdade de Medicina; para os instrutores, os oficiais de qualquer arma*».

Na perspectiva de Crespo (1977), tratava-se de uma proposta que incluía, efectivamente, a formação dos professores de Educação Física a nível universitário, mas que não era, de algum modo, uma tentativa positiva, dada a obrigatoriedade dos mesmos a estarem habilitados com o curso da Faculdade de Medicina. Pelo contrário, esta decisão vincava a ideia vigente na altura da subordinação da Educação Física aos médicos e aos militares.

No entanto, Carvalho (1986) destaca que este Estatuto da Educação Pública ficou apenas como um documento histórico, pois decorridos poucos meses, mais precisamente em Novembro desse ano, o Governo em que Camoesas era Ministro da Instrução caiu, «*vítima da voracidade dos políticos que não permitiam a estabilidade governativa*».

1.4. Os Congressos do Ensino Liceal

Em 1927, em Aveiro, realiza-se o I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial, onde foi apresentada uma tese dedicada a problemas da Educação Física, da autoria da congressista Judith Furtado Coelho, filha

de Luís furtado Coelho, professora de ginástica do Liceu D. Filipa de Lencastre e do Instituto Paiva de Andrade. A proposta foi aprovada por aclamação e figurou nas conclusões do Congresso, que foram transmitidas ao Presidente da República, tendo-lhe sido dada a seguinte redacção: «V. Da ginástica no ensino secundário - seja atendida a necessidade absoluta de colocar os professores de ginástica em situação idêntica à dos outros professores liceais, devendo exigir-se-lhes uma sólida instrução e dando-lhes ao mesmo tempo um maior prestígio sobre os alunos» (Crespo, 1977, p.48).

Em 1928, em Viseu, realiza-se o II Congresso. Neste, a formação de professores de Educação Física não teve qualquer referência, mas o segundo voto do primeiro grupo de conclusões tinha certas repercussões, como se pode verificar no texto: «Que os exames de admissão à Escola Normal Superior sejam organizados de uma maneira que os candidatos dêem provas evidentes de não só conhecerem as matérias da sua especialização mas ainda aquelas de que precisem para professar convenientemente as primeiras» (Op.Cit., p.48).

Em 1929, em Braga, realiza-se o III Congresso. Neste é digno de nota um voto emitido em relação à importância da Educação Física, com o seguinte teor: «Que à disciplina de Educação Física seja prestada pelo Governo, numa futura reforma integral do ensino português, a atenção que ela, pela sua função educativa, incontestavelmente merece» (Op. Cit., p.49).

Em 1930, em Évora, realiza-se o IV Congresso. Do conjunto dos votos formulados, referência para o décimo título relacionado com os professores de Educação Física.

«X. Da Educação Física - 1ª Que de preferência a uma escola de educação física militar, em via de criação, seja organizada a Escola Superior de Educação Física decretada desde 1910, onde se faça a preparação do futuro pessoal de Educação e o aperfeiçoamento do actual; 2ª Que a Educação Física seja dotada, em todos os estabelecimentos de ensino secundário, do pessoal auxiliar indispensável (monitores) bem como das instalações e material necessários;

3ª Que o pessoal auxiliar efectivo seja exclusivamente recrutado entre os futuros alunos da Escola a criar; 4ª Que a Educação Física seja ministrada tão intensamente quanto possível». (Op.Cit., p.50).

Nesta assunção, Crespo (1977) salienta que o primeiro voto parece resultar da proposta apresentada pela Comissão Superior de Educação Física do Exército, para que a Escola de Educação Física se transformasse num denominado Instituto Nacional de Educação Física, destinado a preparar professores para os ramos militar e civil. Como referimos anteriormente, tudo indica que este voto teve repercussões ao nível governativo, pois o projecto militar não teve aceitação.

1.5. A Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa

Aparentemente, a ineficácia governativa face ao problema da formação de professores de Educação Física terá estado na origem de uma instituição sem carácter oficial - a Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa.

Na opinião de Crespo (1977), a queda da I República, ocorrida em 1926 com a emergência do Estado Novo, encerra um período da vida portuguesa que, apesar de dominado por grande agitação social e política, foi de empenho no progresso do ensino, ainda que no âmbito da formação de professores de Educação Física, estes esforços não tenham alcançado o sucesso desejado. Com efeito, neste domínio só se concretizaram algumas iniciativas do foro militar, a que não devem ser alheios a organização e a disciplina das Forças Armadas.

Perante a ineficácia das iniciativas governamentais, acaba por ser a iniciativa particular a enviar esforços que resultam, em 1930, na criação da Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa.

Neste contexto, Moreira (1983) refere que, «... nesse tempo, a Educação Física era um local de confronto de várias correntes que, sem obedecerem à pedagogia científica, eram contraditórias. Dentre estas ressaltavam: a corrente olímpico-atlética que não encarava os exercícios físicos como um meio de aperfeiçoamento individual, antes considerava os executantes como tendo apenas por objectivo o ganhar o campeonato, bater o "record", deslumbrar a galeria, daí que existissem poucos atletas e desportistas praticantes, mas muitos espectadores; a corrente higiénico-curativa, ministrada essencialmente por alguns médicos» (p.258).

No entanto, a ideia de dar à Educação Física o seu lugar na formação da juventude e a necessidade da especialização das funções do professor de Educação Física motivaram um dos Directores da altura da Sociedade de Geografia, o Prof. Dr. Francisco Reis Santos, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a propor a criação da Escola Superior de Educação Física no seio da Secção Educativa da mesma Sociedade (Botto, 1955).

Ao Prof. Dr. Francisco Reis Santos junta-se um grupo de individualidades com um passado notável na Educação Física, de que Moreira (1983) salienta: o Prof. Dr. Francisco Pinto de Miranda, da Faculdade de Medicina e Inspector de Ginástica do Ministério da Instrução Pública; o Dr. Faria de Vasconcelos, director do Instituto de Orientação Profissional e professor auxiliar da Faculdade de Letras; o Prof. Dr. Vítor Fontes, da Faculdade de

Letras; o Dr. Pacheco de Miranda, médico e Inspector-Geral da sanidade escolar e Educação Física; o Dr. Joaquim Fontes, professor auxiliar da Faculdade de Medicina; o Dr. Fernando de Almeida, Assistente da Faculdade de Medicina; o Dr. António Bartoreo, médico e Delegado de Saúde; o Dr. António Leal de Oliveira, doutorado em Educação Física pela Universidade de Gand e Professor da Escola Militar; o Dr. Salazar Carreira, médico e técnico desportivo; Aníbal Pinheiro, professor de Educação Física no liceu Camões; Júlio Gonçalves dos Santos, professor de Educação Física na Assistência Pública e na Casa Pia de Lisboa, que viria a ser designado Secretário da Escola; o Prof. Dr. Henrique de Vilhena, da Faculdade de Medicina; o professor húngaro de Natação Estêvão Torok e o Dr. João de Paiva Nazaré, Assistente da faculdade de Medicina.

Este estabelecimento reclamava a unidade dos interesses diversificados no campo da especialidade e tentava dar resposta à necessidade de formar professores competentes para exercerem funções em escolas técnicas, secundárias, normais e superiores, através de uma extensão de estudos de nível universitário e de uma preparação científica ao nível do que de melhor se fazia no estrangeiro.

Na perspectiva de Cabral (1973 a, b), a questão é mais simples, resumindo-se ao facto de esta escola surgir apoiada por um grupo de defensores da corrente da ginástica pedagógica de Ling, que face à dificuldade em fazerem vingar a nível oficial as suas ideias, optaram pela iniciativa privada para as afirmar. Mas, se bem o pensaram melhor o fizeram, pois este estabelecimento representou o baluarte mais avançado da Educação Física em Portugal.

1.6. As Escolas do Magistério Primário

Ainda no ano de 1930, ocorre um facto que merece a atenção, ainda que não diga directamente respeito à formação de professores de Educação Física, dado relacionar-se com a formação de professores para o ensino primário, mas enquadrando-se neste domínio específico.

“Com efeito, o Decreto 18:646, de 19 de Julho, criava Escolas do Magistério Primário em substituição das Escolas Normais Primárias, sendo curioso verificar no plano de estudo a inclusão: no 2º grupo, de disciplinas da Higiene Geral e Escolar, da Educação Física e da Puericultura; no 3º grupo, os Jogos Educativos a par com disciplinas como a Pedagogia Geral e Experimental e a Didáctica” (Carvalho, 1986, p.128).

Imbuído de uma doutrina vigente na época em que se entendia a prática da Educação Física com intenções curativas e higiénicas, não surpreende que o Decreto determinasse para essas escolas o recrutamento dos professores do grupo, onde se incluía a Educação Física por concurso de provas públicas entre licenciados das Faculdades de Medicina.

1.7. A Secção de Ciências Pedagógicas

O ano de 1930 foi um marco importante, pois as iniciativas não pararam. Assim, em 28 de Outubro é publicado o Decreto nº 18:973, de 16 do mesmo mês, que extingue as Escolas Normais Superiores, criando em sua substituição, nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa, a secção de Ciências Pedagógicas.

Loureiro (1981) refere que uma leitura apressada do referido Decreto «pode induzir em imprecisões do que aí se diz». Com efeito, seriam aparentemente razões ligadas ao mau funcionamento do sistema que serviriam de argumento principal para esta acção, dado ser um facto que essas instituições não teriam funcionado da melhor maneira.

“No entanto, o que estava em causa era a necessidade do regime controlar um processo essencial ao seu funcionamento, como era o da formação dos professores, o qual era facilitado através da existência apenas de dois liceus centrais e da secção duma Faculdade, como se torna claro na leitura do preâmbulo do decreto: «O governo da Ditadura tem reformado quasi todos os serviços da instrução, nos seus três graus e nos diversos ramos de cada grau: curou do ensino superior, e não esqueceu o problema do recrutamento do seu pessoal docente; aperfeiçoou a organização do ensino primário, e tratou com todo o desvelo da reorganização das escolas deste magistério; reformou o ensino técnico profissional e introduziu na legislação do ensino secundário numerosas disposições, que muito hão-de concorrer para o seu aperfeiçoamento, e não faria sentido que deixasse de se ocupar do problema da formação de todo o professorado deste grau do nosso ensino, tanto mais quanto é certo tornar-se a sua solução agora grandemente facilitada pela concentração, num único Ministério, dos serviços da instrução» (Loureiro, 1986, p.29).

Constata-se, pois, o verdadeiro motivo que leva ao encerramento das Escolas Normais Superiores, dado que o seu aperfeiçoamento, a partir das carências detectadas, pressuporia condições para a realização dos seus objectivos. Mas, para as intenções do regime, a melhor forma de resolver a questão seria a de acabar com a autonomia pedagógica e científica de que eram dotadas essas mesmas escolas. Para clarificar o controlo estabelecido, atente-se que os primeiros professores-metodólogos, de que seriam

dotados os dois liceus normais, eram de livre escolha do Governo (art. 21^o§ 4^o), que ainda se reservava o direito de os substituir a seu belo prazer, embora por proposta de Reitor por ele nomeado. (Loureiro, 1981).

O critério a que, daí para o futuro, se subordinava a preparação pedagógica dos professores, era apresentado no Preâmbulo do Decreto: «O princípio fundamental é o da divisão entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica, confiando-se cada uma a quem de direito pertence – aquela às Universidades, esta a escolas do grau a que o futuro se destina». (Crespo, 1977; Loureiro, 1981, 1986).

Às disciplinas de cultura pedagógica definidas era acrescentada, para o caso dos professores de Educação Física, a aprovação anterior nas seguintes disciplinas da Faculdade de Medicina: Anatomia Descritiva e Topográfica; Fisiologia Geral e Especial.

Em relação à prática pedagógica, o mesmo Preâmbulo tece as seguintes considerações: *«revelou já a experiência, como vai dito, que é conveniente dispersá-la por várias escolas do mesmo ramo: é necessário proporcionar aos futuros professores ambientes de trabalho apropriados», pelo que «criaram-se desde já em Lisboa e em Coimbra escolas de preparação prática dos professores de ensino secundário - os liceus morais, um dos quais, o de Lisboa, começará a funcionar imediatamente pela conversão do Liceu de Pedro Nunes, na mesma cidade».* No articulado decreto estabelecia-se que a prática pedagógica ou “estágio”, precedida por um severo concurso de admissão (art. 10^o), durava dois anos (art. 8^o), sendo orientada pelos professores metodólogos, e era seguida de um não menos severo exame de Estado (art. 15^o e 16^o). Para o caso dos candidatos a professores de Educação Física, as provas de admissão constavam da execução de exercícios de ginástica, sendo o exame final constituído por provas escritas e orais.

Na continuidade da política encetada pelo decreto a que temos vindo fazer referência, é criada, posteriormente, «toda uma máquina central que se encarregou de vigiar pela “ortodoxia” do sistema - os célebres serviços centrais de estágios do Ministério da Educação Nacional» (Loureiro, 1986).

No ano de 1932, o esquema da formação dos professores de Educação Física é modificado através da substituição de algumas disciplinas da Secção Pedagógica, da Faculdade de Letras, pela disciplina de Pedagogia Geral da Educação Física, a qual passou a ser orientada pelo director de serviços da Repartição de Educação Física do Ministério da Instrução e ministrada no próprio Liceu Normal de Lisboa. Esta situação vigorou até 1940 (Crespo, 1978).

Durante o ano de 1935, são lançadas as bases de uma reorganização da

Educação Física escolar e, simultaneamente, numa tentativa de alargar o seu controlo a todos os sectores, o Governo criou, para o enquadramento dos trabalhadores, a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), onde a ginástica, a dança, os desportos e as actividades de ar livre adquiriram papel fundamental (Rosário, 1996).

Inseridos numa política de centralização da Junta Nacional de Educação (JNE) e da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa (ONMP), esta, por sua vez, resulta da incapacidade da escola para realizar a formação integral da juventude e da necessidade de lhe proporcionar também uma formação de natureza pré-militar.

1.8. O Método Oficial Português

Ainda em 1932, a Assembleia Nacional aprovava as bases de uma orgânica para a Educação Física nas escolas - o Regulamento de Educação Física dos liceus ou Método Oficial Português, como era também denominado - elaborado sob a inspiração da doutrina de Ling. Compreendendo programas para a ginástica e jogos educativos, não contemplava os desportos por serem considerados nefastos para a educação da juventude. Segundo o mesmo autor, a prática dos desportos e jogos desportivos era retirada dos programas em virtude de serem a «antítese de toda a educação». No entanto, as motivações subjacentes eram mais profundas e radicavam na necessidade do disciplinado enquadramento que se prometia à juventude.

Resumindo as características deste período, pode-se afirmar com Crespo (1976,) que: *“é atravessado por dois acontecimentos: a) a instauração da Primeira República dominada, no caso geral do Ensino, por consideráveis progressos e, na Educação Física em particular, por algumas tentativas de enaltecimento, mas sem resultados práticos consequentes; b) a Revolução de 1926 que leva ao poder um regime de cariz fascista, cujas repercussões mais salientes, no campo da formação dos professores de Educação Física, só se fazem sentir, no entanto, e de maneira negativa, no período seguinte. Assim, nesta fase: correspondendo a uma fase de intensa organização do Estado Novo, as instituições criadas no domínio da Educação Física e desportos pretendiam, prioritariamente, inserir as actividades corporais dos indivíduos na estrutura social em construção; foram criadas várias instituições (FNAT, JNE, ONMP) com papel decisivo na orientação da educação física e desportos. 2. A actividade física tinha objectivos preponderantes no domínio militar e no âmbito preventivo, correctivo e higienista (p.32).*

2. PERÍODO DE 1940 A 1974

O ponto marcante deste período inicia-se em 1940, com a criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF). Este insere-se no quadro de realizações do Estado Novo, que procura ajudar a resolver os «*problemas fundamentais da educação nacional*», surgindo na sequência de uma proposta de lei apresentada pelo Ministro Carneiro Pacheco à Assembleia Nacional, em 25 de Fevereiro, de 1939. Da sua redacção constava uma recomendação de que o início do funcionamento do Instituto coincidissem com «*a dupla Comemoração Centenária*», ou seja, os oito séculos de história e os quatro de restauração de independência.

A iniciativa que marcava o apogeu da política do Estado Novo decorre na sequência da publicação do Decreto-lei nº30:279, de 23 de Janeiro de 1940 (Crespo (1977)). No seu desenvolvimento, era atribuída à novel instituição a função de «*estimular e orientar, dentro da missão cooperadora do Estado com a família, e no plano da educação integral estabelecido pela Constituição, o revigoramento físico da população portuguesa, mediante o estudo científico do problema nos seus aspectos individual e social, e a formação dos agentes do respectivo ensino, tanto oficial como popular, em regime de separação dos sexos*» (art.1º).

O art.º 5º refere também a existência de cursos «*de habilitação para professores de Educação Física, bem como para instrutores e monitores*». Estes cursos tinham a seguinte estrutura: o curso de professores de Educação Física durava dois anos, com lições teóricas e práticas, seguidos de um ano de estágio a realizar em estabelecimento de ensino autorizado pela direcção do INEF e sobre o qual o estagiário deveria elaborar um relatório, cujas conclusões defenderia para a obtenção do diploma; o curso de instrutores durava um ano e era constituído pelas disciplinas do 1º ano do curso de professores, as quais eram ministradas em comum; o curso de monitores durava quatro meses e era constituído por lições teóricas e práticas.

O principal motivo para a criação do Instituto resultava, na perspectiva de Crespo (1978), do facto de que quando a Mocidade Portuguesa apareceu para orientar as actividades de Educação Física, não existiam cursos de formação de professores apropriados à nova política. Dai a razão da criação do INEF, que estabelecia estreita cooperação com organismos militares e com a Mocidade Portuguesa, o que vinha permitir a resolução do cuidadoso enquadramento do sector de formação de professores na linha de pensamento que suportava o seu aparecimento.

Tal é também apontado por Botto (1955) quando refere que «*o rendi-*

mento de quanto se sonhara, não correspondia, nem aos anseios de todos, nem às mínimas necessidades da Organização (Mocidade Portuguesa) e o facto compreende-se quando se afirmar, que os "quadros" preparados para tomar conta da instrução dos filiados, se encontra perante uma massa de várias centenas de milhar de rapazes, difícil dominar em absoluto, apesar da substancial e preciosa colaboração prestada pelo Exército e pela Armada, no tocante a instrutores e monitores, tanto para a parte geral, como para a Educação Física e Desportos»(p.37).

É assim que se aventa a hipótese de se dar uma velha ideia (tinha mais de um século e não passava de ideia): a Fundação do Instituto Nacional de Educação Física.

Segundo as melhores fontes de informação, parece não haver dúvidas que quando a Real Casa Pia de Lisboa conseguiu, no ano de 1834, inaugurar a aula de ginástica destinada aos pupilos, se chegou a estudar a melhor maneira de se converter em realidade o atrevido projecto de pôr de pé a Escola Normal de Ginástica: dificuldade de vária ordem, entre as quais avultavam a vastidão do terreno exigido – contava-se já então com campos para paradas e outros exercícios – e o custo da obra, fizeram desanimar mesmo os mais ousados, irremediavelmente batidos, não somente pela incompreensão do meio, mas, sobretudo, pela franca hostilidade deste (Crespo, 1976, p.30).

A formação proporcionada no Instituto, como salienta Crespo (1978), veio desenvolver uma prática desportiva, integrada de finalidades utilitaristas e higienistas, mas dominada pelo obscurantismo, pela mediocridade e pelos falsos objectivos, introduzidos pela ideologia dominante. Neste sector específico, são realçadas as preocupações manifestadas em relação ao enquadramento da juventude, através da prática do desporto e da chamada ginástica educativa.

A resposta às preocupações de enquadramento das instituições particulares é dada em 1942, com a publicação do Decreto-lei nº32:241, de 5 de Setembro, que cria em substituição da Direcção Geral da Saúde Escolar a Direcção-Geral da Educação Física, Desportos e Saúde Escolar (DGEFD-SE). Este organismo, de acordo com o preâmbulo de decreto, era «*o órgão do Estado que há-de orientar e promover, fora da Mocidade Portuguesa, a educação física do povo português e introduzir disciplina nos desportos*», tendo como objectivos: a elaboração do plano de educação física e do plano de desenvolvimento desportivo do país, de acordo com as linhas de orientação aprovadas superiormente; a coordenação dos serviços de Medicina Desportiva dos centros escolares e das federações desportivas; o desen-

volvimento dos cursos de ginástica; o desenvolvimento de um serviço médico eficiente nas organizações desportivas (Crespo, 1978).

Neste contexto, no art.º 8º do mesmo Decreto, estabelecia-se que o INEF seria organizado e ficava desde logo dependente da DGEFDSE.

Mais à frente, no ano de 1953, com a publicação da Lei nº 2 064, de 22 de Junho, relativa à «reorganização da Educação Física nacional», o curso para professores de Educação Física é alterado, passando a compreender três anos de estudos, seguidos de um ano de estágio (base VI), com a hipótese de organizar cursos especiais de instrutores e de monitores da disciplina em causa. Esta lei viria a ser regulamentada em 1957, através do Decreto-lei nº 41447, de 17 de Dezembro, que definia as disciplinas e cursos práticos do curso de professores de Educação Física a professar no Instituto, bem como as respectivas cargas horárias.

Refira-se que, os cursos para monitores e instrutores entretanto realizados apenas se destinaram ao pessoal do Exército e Marinha.

Este é um período «dominado por uma concepção mais aberta de actividade física, com o amplo contributo do desporto, particularmente com base na utilização dos seus elementos mais simples (a denominada iniciação desportiva) e o primeiro apelo aos problemas do treino desportivo» (Crespo, 1976, p.34).

Em 1960, ao abrigo do art.º 4º do decreto-lei nº 41 447, é publicada a Portaria nº 18081, de 26 de Novembro, através da qual é aprovado o Regulamento do Curso de Instrutores de Educação Física, que funcionaria nas instituições do INEF. Este curso tinha a duração de um ano, seguido de um ano de estágio a realizar nos estabelecimentos de ensino liceal ou técnico da cidade de Lisboa, onde existisse um professor diplomado pelo INEF que pudesse servir de metodólogo (art.º 2º).

Recorde-se que a possibilidade de existência destes cursos havia sido estabelecida pelo Decreto de criação do INEF, pelo que se esperou vinte anos pela sua institucionalização. No entanto, tiveram que decorrer mais nove anos para que estes cursos ganhassem corpo, pois só em 1969, com a publicação do Decreto-lei nº 49233, de 11 de Setembro, são criadas as escolas de Instrutores de Educação Física de Lisboa e do Porto. Os indivíduos que incluíam o curso, com a duração de dois anos, eram intitulados instrutores de educação física, ficando habilitados a ministrar Educação Física, de acordo com o estipulado no Decreto nº 46 912, de 19 de Março de 1966, o qual clarificava a função auxiliar dos instrutores estabelecida no Decreto nº 30279, isto é, sob a orientação e a responsabilidade de um diplomado com o curso de professores do INEF.

Estes cursos correspondiam a duas necessidades do momento: à con-

cretização dos planos de fomento gimnodesportivo; à resolução das necessidades de mão-de-obra, que pela duração dos cursos se tornava ainda mais barata. No entanto, estes cursos viriam a contribuir progressivamente para a ocorrência de diversas crises e para a tomada de consciência da classe sobre problemas da formação. Um dos obstáculos decorria do que estava estipulado no art.º 2º - 2 do Decreto nº 46912, que definia as funções dos professores e instrutores de Educação Física, estabelecendo que «estes últimos devem coadjuvar os primeiros, podendo leccionar classes ou turmas, com ou sem a sua presença, mas sempre segundo as suas directrizes» (Crespo, 1976).

Em continuação, Crespo (1976) destaca que este período é «coincidente com algumas metamorfoses e ramificações da orientação educativa dos últimos anos do regime fascista».

As principais características deste mesmo período são: a cerrada crítica e o repúdio pelas formas utilizadas nos períodos anteriores; uma certa discrepância perante alguns dados, de qualquer modo importantes, dessas fases pretéritas; uma opção clara pela denominada educação psicomotora; uma decidida opção em relação a concepções das Ciências humanas, entendendo o indivíduo como uma totalidade.

O período termina em 1974, na sequência dos acontecimentos do 25 de Abril, com a extinção de todas as escolas de formação de professores e com a nomeação, pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Despacho nº 37/74, de 2 de Outubro, da Comissão Instaladora para os novos Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto (ISEFL e ISEFP, respectivamente). Esta decisão não é estranha ao facto assinalado no Preâmbulo do Despacho, pelo «que se torna necessário estabelecer uma via única de formação para os profissionais de Educação Física», daí que a esta Comissão tenham sido atribuídas competências para elaborar a lei orgânica e o plano dos institutos.

3. PERÍODO DE 1974 EM DIANTE

Para uma melhor compreensão deste período podemos dividi-lo em três fases: a nomeação da Comissão Instaladora dos ISEF's, em Outubro de 1974, que assinala o início da primeira fase deste período; a que se segue em 1975, com a publicação de Decreto-lei nº 675/75, de 3 de Dezembro; e a criação dos Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e Porto, integrados, respectivamente, na Universidade Técnica de Lisboa e na Universidade do Porto.

Do desenvolvimento do Decreto constam, no art.4º, como atribuições dos Institutos: ministrar cursos superiores de Educação Física; organizar cursos de reciclagem e de especialização, principalmente destinados aos docentes de Educação Física; conceber apoio a acções de formação no campo da educação física e desportos; promover acções de dinamização e extensão cultural no âmbito da educação física; desenvolver a investigação e o estudo de matérias relativas à educação física; promover a edição de publicações de carácter científico, pedagógico e técnico no âmbito da educação física.

Neste mesmo Decreto eram estabelecidos os graus académicos a conferir pelos institutos. Assim, segundo o plano de estudos elaborados por cada instituto, obtinha-se: o grau de bacharel pela aprovação em todas as disciplinas dos três primeiros anos ou dos seis primeiros semestres do respectivo currículo; o grau de licenciado pela aprovação em todas as disciplinas dos cinco anos ou dos dez semestres do respectivo currículo.

Em 1979, são aprovados e publicados os planos de estudos da licenciatura em Educação Física:

- Portaria nº 433/79, de 16 de Agosto, para o caso do ISEFL; Portaria nº 708/79, de 28 de Dezembro, para o caso do ISEFP. Estes mesmos planos de estudos entraram em vigor a partir do ano lectivo de 1979/80.

A *segunda fase* deste período inicia-se no ano de 1983 que, com a publicação do Decreto-Lei nº 300/83, de 24 de Junho, marca a extinção do grau de bacharel em Educação Física pela Universidade Técnica de Lisboa. Nesse mesmo Decreto era proposta uma revisão do plano de estudos, fixado pela Portaria nº 433/79, a qual é aprovada e publicada na Portaria nº 891/83, de 27 de Setembro, que estrutura a licenciatura em Educação Física em ramos de especialização, dos quais são aprovados: o Ramo de Formação Educacional; o Ramo de Educação Especial e Reabilitação; o Ramo de Condição Física e Tempos Livres; o Ramo de Treino e Organização Desportiva; o Ramo de Expressão Artística - Dança; o Ramo de Ergonomia.

Estes, mantendo a duração de cinco anos, entraram em vigor a partir do ano lectivo de 1983/84. No entanto, sem alterar a duração, viriam a ser modificados em 1988, pela Portaria nº 467/88, de 18 de Julho, que estabelece os planos de estudo das licenciaturas em:

Dança; Educação Especial e Reabilitação; Educação Física e Desporto; Ergonomia.

Entretanto, com a aprovação da Deliberação de Senado nº14/SU/UTL/ /91, os planos de estudo viriam a ser de novo modificados, alterando a sua

duração para quatro anos, estabelecendo as licenciaturas em: Ciências do Desporto; Dança; Educação Especial e Reabilitação; Ergonomia.

Refira-se ainda que a frequência e a aprovação nas actividades definidas para cada caso dão direito à especificação da menção à área profissional em que forem realizados (6º,1), tendo sido criadas as seguintes para a licenciatura em Ciências do Desporto (6º, 2.1): Educação Física e Desporto Escolar; Saúde e Condição Física; Treino Desportivo; Gestão do Desporto.

O ano de 1986 marca a extinção do grau de bacharel e de licenciado em Educação Física pela Universidade do Porto, com a publicação do Decreto-Lei nº 269/86, de 13 de Setembro. Na mesma data, era aprovado e publicado, na Portaria nº 523-A/86, o novo plano de estudos e a concessão do grau de licenciado em Educação Física para os indivíduos que o concluíssem. Nesta portaria, que estabelecia a estrutura circular, eram definidas as seguintes opções complementares ao plano de estudos: Dança Educativa; Educação Física Especial/Reeducação; Recreação Física/Lazer; Treino Desportivo.

De assinalar ainda que: no ano de 1988, com a publicação da Portaria nº 464-A/88, de 15 de Julho, foi criado o curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, cuja duração mantinha os cinco anos e do qual foi publicado o plano de estudos no Aviso da mesma Universidade, datado de 13 de Fevereiro de 1990; no ano de 1989, com a publicação da Portaria nº 861-A/89, de 4 de Outubro, foi criado o curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto, na Universidade da Madeira, cuja duração mantinha os cinco anos.

Pela sua importância para o desenvolvimento das Escolas Superiores de Educação, é ainda de referir a publicação da portaria nº102/82, de 23 de Janeiro, que autoriza o ISEF da Universidade Técnica de Lisboa a conceder o grau de mestre em Educação Física na área de especialização de metodologia da educação física. Com efeito, no art.11º ponto 2, é atribuída prioridade absoluta à matrícula no curso, entre outros, aos docentes das referidas escolas.

A *terceira fase* deste período inicia-se com a publicação de Decreto-Lei nº 59/86, de Março e da Portaria nº352/86, de 8 de Julho, que assinalam a regulamentação e a entrada em funcionamento dos cursos de formação inicial para os 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, entre os quais se inclui o de Professor do Ensino Básico - Variante de Educação Física.

Resumindo as características deste período, pode-se afirmar com Crespo (1976) que existe: "*uma primeira fase dominada simultaneamente por*

um conjunto de acções de estudo e de luta, por um diploma coincidente com os desejos de escolas de formação perfeitamente integradas na Universidade e por uma organização de estudos adequada às finalidades projectadas; uma segunda fase correspondente às alterações curriculares nos ISEF's de Lisboa e Porto e ao aparecimento das Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Madeira; uma terceira fase correspondente à entrada em funcionamento das ESE's com curso de Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Física" (p.35).

Uma nota final para referir o facto de que apesar desta divisão, grande parte destas últimas fases ocorre em simultâneo.

Relativamente ao funcionamento das ESE's, Lemos (1990) refere que os antecedentes históricos imediatos das Escolas Superiores de Educação (ESE's) surgem na chamada "Lei Veiga Simão", datada do início da década de setenta, que estabelecia três sub-sistemas de ensino superior: o ensino universitário, o ensino politécnico e ensino normal superior, sendo este último unicamente dirigido à formação de professores e educadores de todos os níveis de ensino e servido por estabelecimentos designados por Escolas Normais Superiores.

Durante a vigência do II Governo Constitucional, em 1977/78, foi negociado com o Banco Mundial o financiamento do Projecto Educação I, que incluía a construção de diversos edifícios destinados a algumas ESE's (Bragança, Castelo Branco, Faro, Leiria, Porto, Viana do Castelo). Ainda nessa altura foi criado o Gabinete Coordenador das Actividades do Ensino Superior de curta duração (designação que veio mais tarde a ser alterada), no âmbito do qual é realizado o Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação, prevendo a formação de educadores de infância e professores do ensino primário.

O ano de 1983 assinala a entrada em funcionamento da primeira ESE, a de Viseu, na altura sem qualquer enquadramento jurídico organizador da formação.

Na vigência do IX Governo Constitucional, corria o ano de 1985, é delegada às ESE's a responsabilidade da formação em serviço (profissionalização) dos professores dos ensinos preparatório e secundário, entrando estas em funcionamento formal em actividades de formação.

O ano de 1986, através da publicação do despacho 1/MEC/86, de 21 de Janeiro, mais tarde publicado sob a forma de Decreto-Lei nº59/86, de 21 de Março e da Portaria nº352/86, de 8 de Julho, assinala a regulamentação e a entrada em funcionamento dos cursos de formação inicial. Essa mesma regulamentação veio permitir às ESE's a possibilidade de estenderem a formação de professores do 1º até ao 2º Ciclo do Ensino Básico. Tal situação foi posteriormente ratificada com a Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei

de Bases do Sistema Educativo) e com o Decreto-Lei nº344/89, de 11 de Outubro, estabelecendo o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

Entretanto, o Decreto-Lei nº59/86, segundo Lemos (1987), merece uma análise mais detalhada, pois define o perfil do professor do 1º ciclo (primário), cuja formação decorre em três anos e a qual se podia acrescentar uma formação complementar de mais um ano (totalizando quatro anos) para a docência numa área curricular do 2º ciclo (preparatório). Como se pode perceber, tratava-se de «formar fundamentalmente um professor do 1º ciclo e complementarmente um professor do 2º ciclo». Além disso, o Decreto perspectivava outra hipótese, que veio a ser estabelecida pela Portaria nº 352/86, que consistia fundamentalmente na formação de um professor de uma área curricular do 2º ciclo, ao longo dos quatro anos, mas garantindo durante os três primeiros uma formação globalmente competente para a docência no 1º ciclo.

Uma referência final para 14 de Maio de 1990, data em que foi publicada a Portaria nº374/90, que estabelecia a concessão do grau de licenciado, para além da habilitação profissional de docência nos 1º e 2º ciclos de ensino básico, para os alunos que completassem qualquer variante do curso de professores do ensino básico.

4. A SITUAÇÃO ACTUAL

A situação actual relativamente à formação de professores de Educação Física encontra a "sua origem" no desenrolar da formação após 1974. Numa primeira fase, o estudo é orientado para a reivindicação de um diploma coincidente com os desejos da escola de formação e dos candidatos. Escolas de formação essas perfeitamente integradas na Universidade, reclamando a organização de estudos adequada às finalidades evidenciadas, nomeadamente o grau académico licenciatura e o prestígio, o estatuto e a qualidade emergente dessa mesma formação. Numa segunda fase, verificam-se modificações curriculares nos ISEF'S de Lisboa e do Porto e o aparecimento das Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Madeira. Uma terceira faz a entrada em funcionamento das ESE'S com o curso de professores do Ensino Básico - Variante de Educação Física e o aparecimento de uma nova Universidade - a de Coimbra. Finalmente, uma quarta fase, caracterizada pelo despontar para o funcionamento das instituições de formação privadas e corporativas; e uma quarta fase, com o

chamado *Processo de Bolonha*. Esta fase (Processo Bolonha), ainda está a nível da discussão da *estrutura e conteúdo* de intervenção, pelo não abordaremos aqui.

Assim, vive-se actualmente uma matéria de formação de professores de Educação Física, uma diversidade de formação - Universidades, Escolas Superiores de Educação (Públicas) e Instituições Superiores Privadas (Universitárias e Politécnicas); e agora acrescentado uma "nova formação" com indicações vindas da exterior - Bolonha.

Este facto (estamos apenas na análise interna - Portugal), tem contribuído para alimentar alguma controvérsia, nomeadamente pelas decisões de criação de diversidade de cursos (pulverização da formação) em função de interesses corporativos e tutelares e não de uma auscultação interna da classe.

A controvérsia é também assinalada, em muitos casos, pela possível "má" qualidade de formação, pela perda da grande conquista de 1974/75 que foi a integração da formação na Universidade pública e também pela perda de uma potencial identidade e estatuto adquirido.

A este propósito, Carreiro da Costa (1991a) refere que a proliferação de modelos que se tem vindo a verificar nesta área disciplinar faz do nosso país um autêntico laboratório de experiências, em que estas se sucedem umas atrás das outras, iniciando-se frequentemente uma nova experiência sem concluir a anterior, e sem nunca existir o cuidado de avaliar os resultados.

De facto, *"verifica-se que, apesar das Universidades e dos Politécnicos Privados conferirem a possibilidade de formação em Educação Física que habilita para o exercício da actividade profissional, os seus modelos de formação inicial apresentam diferenças significativas. Enquanto que as Universidades apresentam um curso de 5 anos e uma organização curricular que desde o 1º ano dirige a formação para esta área de especialidade, as Escolas Superiores de Educação apresentam uma duração do curso de 4 anos (organizado 3 + 1), sendo os 3 primeiros anos direccionados fundamentalmente para a formação específica na variante escolhida. Outras diferenças acentuadas se verificam pelo facto de o modelo das ESE'S apresentar uma formação científica nitidamente inferior ao das Universidades, bem como um número reduzidíssimo de professores nas áreas disciplinares específicas. De salientar que os planos curriculares das ESE'S apresentam, mesmo entre si, concepções diversas que têm subjacentes várias visões do perfil do professor a formar"* (Sá, 1994, p. 35).

Este enquadramento (diversidade) eleva uma outra preocupação relativa às saídas profissionais, em geral, e na Educação Física - o que convém

discuti-la. A diversidade de oferta verificada não corresponde à procura de trabalho, que é uniforme e regulado burocraticamente. Nesse sentido, o Ministério da Educação, na sua dupla qualidade de organismo de tutela e de empregador, não tem condições para avaliar e controlar todo o sistema de formação. A este propósito, Afonso (1994) salienta que:

"Não parece aceitável que o Ministério da Educação continue a seleccionar e a admitir candidatos a professores por intermédio de concursos meramente documentais, através de um simples boletim informático, e exclusivamente com base nas classificações dos diplomas de curso. Tal procedimento revela-se particularmente inadequado quando se constata que, muitas vezes, se trata de nomeações definitivas que produzem efeitos durante décadas. Há que encarar seriamente a possibilidade de descentralizar e reduzir o peso documental nos concursos, reforçando modalidades centradas em concursos locais, ou mesmo por estabelecimento de ensino, com recurso à análise do currículo, à entrevista, e à análise de um portefólio (...) tornar-se-á inevitável a consideração de políticas de gestão de pessoal que apontem para a "disfuncionalização" dos professores e para a emergência de vínculos contratuais menos rígidos (...) nas circunstâncias actuais, o modelo burocrático dos concursos documentais nacionais em vigor não promove a qualidade e a seriedade das instituições de formação de professores" (p. 19).

Esta realidade, tenderá a deslocar-se para a formação contínua e especializada. As instituições de formação, eventualmente mais exigentes, com critérios de avaliação mais rigorosos, acabam por prejudicar os seus alunos nos concursos documentais, na medida em que estes ficam com classificações profissionais mais baixas, sendo, portanto, colocados numa situação inferior em relação aos candidatos de outras instituições. Deste modo, o actual sistema burocrático dos concursos documentais nacionais promove o "facilitismo" na formação e prejudica a promoção da qualidade do ensino (Afonso, 1994).

Pelo que, neste momento, será importante criar momentos de investigação e de reflexão por forma a objectivar, a avaliar e a auscultar tal realidade e, conseqüentemente, tentar encontrar um caminho para evitar "prejuízos" maiores na formação, no desempenho profissional na dimensão estatutária, profissionalidade e na identidade. Como temos vindo a referir a este processo interno (*micro*), juntam-se novos olhares sobre a formação que com o alargamento Europeu (*macro*.) Este facto, poderá (ou não) criar novas dificuldades neste crescimento identitário...

O Futuro

NOVAS TAREFAS FORMATIVAS E INTERVENTIVAS

1. AS NOVAS TAREFAS

Estamos num momento de viragem ou, pelo menos, num momento onde novos caminhos estão traçados. Este capítulo é dedicado às novas tarefas formativas e interventivas da Educação Física, assim como, faz luz (é esse o nosso propósito) perante as novas tarefas curriculares, formativas e investigativas expressas no "Processo de Bolonha".

O estudo permitiu pôr em evidência algumas questões de ordem conceptual e prática que se poderão ter em consideração como contributos na compreensão dos mecanismos organizativos e interventivos na formação dos professores de Educação Física. Neste sentido, convidamos à leitura das páginas que se seguem com o mesmo espírito crítico e de reflexão com que foram redigidas, com a elevação de convicções e de dúvidas que foram sentidas, de experiências e optimismos que foram projectados. Em última análise, convidamos à leitura de um conteúdo assente na unidade e na diversidade resultado desta investigação empírica e do pensamento que inspirou este estudo.

Com base nas constatações gerais e particulares do estudo podemos eventualmente afirmar que estamos num "contexto da emergência de um novo paradigma-matriz" Kuhn (1972), como já tivemos oportunidade de referir, define "paradigma" como um conjunto de concepções básicas que um indivíduo (ou grupo) possui, permitindo-lhe uma dada visão do mundo e da sua natureza. É através desse sistema que o indivíduo percebe o seu lugar no mundo e o tipo de relações possíveis que pode estabelecer com ele e com as suas partes.

Para Kuhn (1972), o termo "paradigma" pode ter vários significados – analogia, fonte de conhecimentos, exemplo, modelo reconhecido, nova forma de ver as coisas, mito, resultado científico, etc. No nosso estudo vamos considerar a dimensão sociológica (também defendida por Kuhn), associada ao significado (exemplo) – Paradigma sociológico – conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técni-

cas que são comuns aos membros de determinado grupo (Educação Física). Ele explica as convicções partilhadas pelos membros de um grupo e a relativa plenitude das comunicações – exemplo comum que indica como se deve fazer uma actividade. Igualmente, consideramos a perspectiva de Martin & Meyerson (1988, p.100) ao definir o ponto de vista subjectivo/objectivo que determina aquilo que uma pessoa compreende, imagina e actualiza como cultura (formativa).

Dando como adquirido que a passagem de um “sistema de formação de elite” para um “sistema de formação de massas” poderá implicar um novo enquadramento quantitativo e qualitativo, evitando assim “conflitos” dentro do próprio grupo profissional, nomeadamente pelo constante apontar do “dedo acusador” ao Ministério da Educação, responsabilizando-o por consentir o aparecimento de novas instituições (públicas e privadas – Universidades e Politécnicos) que não respondem à essência da (Educação) Física nem às necessidades escolares e sociais.

Admitimos, neste contexto, que a diversidade da formação dos professores de Educação Física que hoje se verifica implica a necessária (re) definição de cada instituição (sendo o seu propósito essencial formar professores competentes) e de cada professor nas relações possíveis entre as lógicas formativas. Esta diversidade tem, em nosso entender, o seu ponto positivo na descentralização e na desconcentração formativa no contexto da escola de massas, multicultural e democrática, mas que, no entanto, deverá tender para uma unidade (conteúdos, tempo, etc.) no contexto da unidade ideológica, conceptual e de “status”, corrigindo a pulverização desordenada da formação actual. Em Portugal, a formação de professores é feita em dois sítios: na Universidade e no Politécnico. Este último é visto com “desconfiança”, havendo a tentação do Politécnico em copiar os modelos universitários para se legitimar, podendo pôr em causa uma identidade própria.

Será importante enfatizar que a formação Politécnica, independentemente de juízos de valor, foi (é) uma instituição que tem dado inegáveis contributos para a democratização da educação, assente na lógica da formação democrática, multicultural, de massas, e, portanto, uma formação para a diversidade. Por outro lado, também há a destacar a vocação regional dessas instituições que têm dado contributos objectivos para essas realidades e, mais uma vez, para o sentido da diversidade.

Tendo a consciência de que as constatações feitas a partir do estudo, nomeadamente pelo carácter relativo e circunscrito da amostra ao enquadramento nacional e que necessariamente deverá ser contextualizada no grupo que serviu de base à presente investigação, não deixaremos de refe-

rir, no entanto, os aspectos marcantes das evidências investigativas e do exercício reflexivo assente, neste caso, nos trilhos da cultura organizacional, da investigação, da cultura/qualidade profissional, do pensamento e da acção curricular e nos caminhos do desenvolvimento, tentando assim contribuir para um “novo” enfoque de formação.

2. UNIDADE E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A longa história da formação dos professores de Educação Física, da qual tivemos oportunidade de apresentar um breve esboço na revisão da literatura, expressa no conceito – agentes de ensino de Educação Física, até profissionais de Educação Física – dimensão conceptual e nas várias Instituições de Educação Física – 1940 a 1974 – passagem do INEF a ISEF (ensino Universitário); 1974 a 1986 – aparecimento dos Politécnicos; 1986 a 1990 – aparecimento das Instituições Privadas, mostra-nos uma evolução das políticas e intenções da formação. Assim, com a criação do Instituto Nacional de Educação Física (INEF) em 1940 através do Decreto-Lei nº 30:279/40, ficamos a saber que:

“Aí ficava claro que, para além de outros objectivos de índole bem mais geral e porventura mais polémicos, a formação de professores de Educação Física passava a ser da total responsabilidade do novo Instituto. Estavam criadas novas condições para o aparecimento de um grupo profissional ao nível do ensino que desde então não se limitou a crescer, mas antes viu claramente desenvolvidas as suas múltiplas possibilidades de intervenção social (...). Um dos aspectos mais inovadores da nova via de formação de professores de Educação Física era a integração no próprio curso de um estágio profissional que conferia de imediato a possibilidade de ingresso na carreira docente...” (Carreiro da Costa et. al., 1987, p. 106 e seg.).

Na continuidade da dinâmica evolutiva, em 1975, a formação de professores de Educação Física passa a ser realizada em Universidades, criando-se assim os Institutos Superiores de Educação Física (ISEF'S) de Lisboa e Porto pelo Decreto-Lei nº 675/75. Com esta integração, a componente de formação de professores não deixa de ter a sua importância através de cadeiras específicas e formas de abordagem – Técnicas de ensino, Educação Física escolar, dimensões pedagógico-didácticas (Carreiro da Costa et. al., 1987).

Mais tarde, em 1983, com a Portaria nº 891/83, renasce e consolida-se

no ISEF uma área (ramo) específica de formação de professores de Educação Física, materializada na intenção do desenvolvimento da Educação Física assente na capacidade dos seus profissionais, desafio no campo científico, ligação e apoio à realidade social.

Nesta perspectiva, era preciso criar um modelo (s) para a formação pedagógica na Universidade, uma vez que:

"(...) entendida pela sua vocação e definição como uma instituição que se caracteriza pelo rigor das análises e dos processos, pela riqueza e consistência dos conhecimentos que manipula e produz (...) a inserção da Universidade nas grandes correntes sociais, científicas, técnicas e educativas do mundo contemporâneo não sofre contestação e é sentida como uma necessidade permanent." (Carreiro da Costa et. al., 1987, p. 109).

No entanto, esta unidade formativa/organizacional centrada na Universidade é "abalada", em 1986, com a entrada em funcionamento das Escolas Superiores de Educação. A formação realizada nestas instituições acarreta um "eventual" desprestígio da disciplina, nomeadamente nos princípios, objectivos e estrutura curricular dos planos de estudo e ainda pela dimensão institucional – Politécnico. É o tempo da diversidade organizacional/formativa.

Importa relembrar que as Escolas Superiores de Educação foram concebidas em finais da década de 70, como resposta a situações que constituíam obstáculo ao desenvolvimento da educação em Portugal (lógica regional), nomeadamente pela urgência de melhorar a formação inicial e contínua dos professores e de apoiar as reformas a lançar: gestão e organização pedagógica; apoio e avaliação dos alunos; necessidades de formação inicial de um número elevado de professores na resposta à escolaridade obrigatória (6 anos), uma vez que um elevado número de alunos não cumpria essa escolaridade, de fomentar a investigação em educação e apoiar a inovação e a mudança de materiais, estratégias; formação-educação.

Ligadas a este fenómeno da diversidade Politécnica, aparecem, durante a década de noventa, as Instituições Privadas. Estas são resultado da evolução democrática da nossa sociedade e da educação/formação, isto é, da dimensão empresarial e comercial, crescimento da oferta, respondendo às expectativas criadas no ensino secundário e às quais o ensino público não conseguiu dar solução.

Ora, estas políticas/instituições poderão contribuir para o não reconhecimento de uma formação ao mais alto nível (Instituições profissionalmente orientadas) científico-pedagógico para o início da função docente. Este facto poderá preconizar uma formação para o Ensino Básico na base

da "polivalência" e a conseqüente perda (ou aparente perda) da capacidade científica e técnica neste nível de ensino. É, pois, contrária à formação "tipo especialista" da Universitária – Instituições academicamente orientadas.

Não é, pois, de estranhar que Januário et. al. (1986), apresentem argumentos/razões para a formação de professores de Educação Física na Universidade. A saber: interesse na eficácia interna do sistema, uma vez que, intervindo directamente sobre a formação de docentes dos níveis que a precedem, a Universidade estará em condições ideais de otimizar o nível inicial dos seus alunos e o seu próprio ensino; os investigadores universitários estão em posição mais favorável para fazer regularmente o ponto de avanço da ciência e para operar as sínteses necessárias, além de mais eficazmente preparar a formação orientada para o futuro; a Universidade tem uma história e confere um estatuto capaz de dignificar a importância social que é reconhecida à função docente e ao ensino; a articulação entre a fase terminal do secundário e a Universidade ao assumir um papel transformador face ao exterior, usufruindo da sua qualidade de espaço de reflexão e de prospectiva, implicando uma escola catalisadora do desenvolvimento, conferindo uma formação ao mais alto nível aos seus licenciados, aos quadros em actividade, bem como aos seus próprios docentes no ensino e na investigação. Ao encarar a Universidade implicada na modernização e no progresso social, fundamenta-se a necessidade de compreender áreas específicas de investigação no âmbito das Ciências da Educação; garantir a unidade e a eficácia do sistema de ensino, atribuindo uma palavra à Universidade, não só na definição dos currículos e dos programas dos níveis que a precedem, mas também na optimização do ensino, pela formação científica e pedagógica dos docentes, bem como na concepção e na intervenção no âmbito de reformas ou inovações curriculares.

Não é igualmente de estranhar que a projecção de posições teóricas em defesa da formação na Universidade contribua para a necessidade de agrupar urgentemente as várias Associações de Profissionais de Educação Física (APEF's) num Congresso Nacional organizado pela "mãe" dessas associações (CNAPEF).

Pela importância dos conteúdos abordados, apresentamos as sínteses dos vários congressos (moções) que, como vamos verificar, situar-se-ão nos pólos da "contestação" à "aceitação".

Assim, em 1988 realiza-se o 1º Congresso Nacional de Educação Física, onde ficava denunciada a situação:

"Ausência de um plano adequado e coerente de formação em ensino da Educação Física que congregasse todas as Universidades com responsabilidades neste domínio – a formação inicial caracterizava-se por uma "cultura da disparidade"; O aparecimento de cursos Politécnicos de formação em ensino da Educação Física em Escolas Superiores de Educação, (as Variantes de Educação Física), nas estruturas curriculares e os respectivos planos de estudos configuravam uma formação científica insuficiente e incompatível com o desempenho de uma função específica e especializada em Educação Física. Além de uma formação insuficiente, estes cursos representavam, e representam, um passo atrás nos progressos feitos ao nível da formação em Educação Física com a extinção das Escolas de Instrutores de Lisboa e do Porto e do INEF, e a criação dos Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto, por viabilizarem a formação para o exercício da mesma especialidade e funções no ensino politécnico a par com o ensino universitário" (Actas do Congresso).

Volvidos três anos, em 1991, período no qual surgem novas formações, nomeadamente as Ciências do Desporto e os CESE'S, realiza-se o 2º Congresso Nacional de Educação Física, sendo apresentada uma tese defendida por Carreiro da Costa et. al. Denunciando o "boom" de formações, e contrariando esse, as recomendações das organizações profissionais, mundiais e europeias no âmbito da Educação Física referem a institucionalização da formação em Educação Física exclusivamente na Universidade.

Já no 3º Congresso Nacional de Educação Física, realizado em 1994, começa-se a constatar uma "certa aceitação" ou "alguma resignação" face às formações várias que continuam a existir e outras a aparecer – Escolas Superiores de Educação e Institutos privados. Aqui ficou a aprovação de que a formação inicial de professores de Educação Física deveria ser realizada preferencialmente em Universidades – perspectiva da Unidade Universitária/valor de formação.

No 4º Congresso Nacional de Educação Física (1997), ficou a aprovação da necessidade em se assumir no momento presente toda a diferenciação de modelos. No entanto, esta deve assentar nas características e nos conteúdos intrínsecos a essa formação inicial, de acordo com os princípios de enquadramento de formação dos professores de Educação Física – É o tempo das várias formações em que o valor deveria estar assente nos princípios de enquadramento da formação – "na unidade".

Igualmente são discutidos temas que, a par de toda esta evolução, vão emergindo, nomeadamente relacionados com a formação de professores e carreira profissional, carreira de treinador, sector empresarial - saúde, lazer e bem estar, carreira da Educação Física especial, Cinesioterapia e Reabilitação funcional, os

professores de Educação Física na estrutura autárquica e ainda a Educação Física no pré-escolar e no 1º Ciclo (para melhor compreensão destas vertentes aconselhamos a leitura das moções apresentadas no 4º Congresso).

O 5º Congresso Nacional de Educação Física, realizado no ano de 2000, vem trazer uma "aceitação aparente" quanto ao enfoque da formação na diversidade, tendo como referência (a defesa) o sentido da unidade. Também se assiste, ao emergir de "novas" preocupações, que depois se estenderam ao 6º Congresso realizado em 2003, nomeadamente as questões relativas ao Treino Desportivo e ao Exercício e à Saúde. "No Treino Desportivo e no Exercício e Saúde, persiste a ausência de regulamentação ajustada sobre a formação e percurso profissional, que promova o conhecimento de competências científicas e pedagógicas no desenvolvimento do profissional que aí intervêm" (Actas do Congresso).

No 7º Congresso de Educação Física realizado em 2006, são enfatizadas as preocupações anteriores, juntando-se novas preocupações, nomeadamente o Processo de Bolonha, que traz consigo grandes mudanças. Este Congresso tinha como seus, os seguintes objectivos: "Debater as orientações nacionais e internacionais sobre a formação inicial e contínua decorrentes do processo de Bolonha no âmbito da Educação Física, nas suas dimensões da Educação, do Treino desportivo, e do Exercício e Saúde; Estabelecer as bases de um código de ética profissional comum às dimensões da Educação Física e orientar o seu desenvolvimento; Debater as orientações para a institucionalização das carreiras profissionais no âmbito do Treino Desportivo e do Exercício e Saúde; Reforçar as orientações estratégicas das actividades científicas e profissionais para o reforço da unidade e qualificações profissionais".

Em jeito de síntese, podemos dizer que parece existir uma gradual modificação de posições relativamente à formação inicial dos professores de Educação Física. Passou-se da defesa inequívoca da formação destes profissionais na Universidade para uma "aceitação" da realidade actual (aparecimento de inúmeras instituições Universitárias e Politécnicas – Públicas e Privadas). Todavia, esta "diversidade" parece que ainda não encontrou um sentido de cultura da identidade e do profissionalismo na lógica do conhecimento, da missão, da organização, dos objectivos, das finalidades, dos conteúdos, do bom ensino (ensino/aprendizagem), do bom professor, com credibilidade social e escolar. Associado a esta dimensão, emerge o *Envolvimento Bolonha*, que trará outros olhares e outras formas de formação e intervenção no tocante à formação de professores, bem como ao treino, exercício e saúde.

É neste contexto que a nossa reflexão incidirá – encontrar (num exercício teórico) a unidade dentro da diversidade e emprestar também uma nova diversidade formativa e profissional, no tocante à *formação de professores*.

2.1. Motivos de Unidade

Na continuação das nossas reflexões e das constatações empíricas referidas, podemos encontrar *Motivos de Unidade* que estão para além do sentido formativo (académica - posições tomadas) e que enfatizam lógicas mais amplas, nomeadamente o sentido epistemológico, institucional, organizacional, científico, profissional e social.

Assim e nesta assunção, podemos fazer emergir:

- a evolução do conceito de Educação Física conduziu a uma unidade expressa na Motricidade Humana como nova Ciência do Homem. A Motricidade Humana é transdisciplinar, elevando áreas científicas e domínios de actividade e de estudo. Todas as concepções que emergiram até meados do século XX encerravam, de forma marcante, a hipervalorização do espírito sobre o corpo (Crespo, 1990) e depois a Motricidade Humana (marca transformativa) identifica-se como uma nova dinâmica interdisciplinar e transdisciplinar (Figueiredo, 1998), onde o corpo toma (novamente) papel relevante, associado às várias dimensões de intervenção – *sentido epistemológico*.

- a passagem de uma “corrente filosófica” da formação de professores, essencialmente “naturalista” – inata, artística, vocacional do ensino (nasce-se professor); para uma concepção mais “construtivista”, (e agora holística/crítica), segundo a qual a formação docente é passível de aperfeiçoamento e de ensino na medida da sistematização e da aprendizagem dos seus vários factores pela preparação científica na dualidade teoria e prática (Januário et. al., 1986) – *sentido científico*.

- a capacidade de trabalhar em equipa: esta faz parte da tradição associativa da Educação Física, assente na prática e na difusão da Educação Física, estudo, investigação, divulgação (comunidade científica) e associação - na defesa dos profissionais de Educação Física. O movimento associativo das APEF (Associação de Profissionais de Educação Física), SPEF (Sociedade Portuguesa de Educação Física) e CNAPEF (Conselho Nacional de Profissionais de Educação Física) no estabelecimento de critérios que salvaguardam a dignificação da função docente e do exercício profissional – *sentido profissional*.

- o aumento de responsabilidade resultante da própria profissão e perante os novos mercados sociais de intervenção (visibilidade social) – *sentido profissional/ social*.

- a Educação Física como veículo de acção cultural, científica, pedagógica, estética pressupõe uma capacidade convocatória na promoção da saúde, do bem estar, do rendimento profissional das populações e de factores de desenvolvimento. Igualmente é veículo deste património, que tem vindo a ser transmitido ao longo dos tempos, de geração em geração, tendo em vista uma certa perpetuação – *sentido social*.

- o aumento considerável da procura de técnicos qualificados (treino, saúde, bem estar, lazer) em detrimento de técnicos semi-qualificados ou não qualificados. Neste sentido, os profissionais de Educação Física devem ser todos bem qualificados (unidade) e não “bem” qualificados e “menos bem” qualificados (conteúdos académicos...) porque os bem qualificados podem, em primeira instância, intervir “com qualidade” na escola e no mercado (extra-escolar). Contrariamente, os menos qualificados podem pôr em causa os primeiros ao intervir no mercado de forma mais barata, inflacionando a qualificação e a representação social dos profissionais – *sentido profissional e social (saúde e bem estar)*.

Apresentamos alguns dos aspectos que definem um sentido de Unidade à Educação Física, associada à necessidade de uma crescente (e actual) qualidade de todos os profissionais-necessidade de perpetuar a qualidade (unidade) perante a diversidade existente. Os resultados do nosso estudo apontam para a criação de medidas, nomeadamente ao nível organizativo e curricular, assentes num modelo que pressuponha mudança e evolução, referindo, por exemplo, a criação de uma rede de formação de professores de Educação Física com um tronco comum e a diversidade de acordo com as características do envolvimento.

2.2. Motivos de Diversidade

Do mesmo modo, encontramos *Motivos de Diversidade* no envolvimento social, formativo (institucional, organizacional), científico, cultural, epistemológico e profissional, que poderão justificar uma outra diversidade, isto é, uma diversidade equilibrada e concertada. Decorrente deste facto destacamos:

- a) a evolução gradual da Educação Física desde o período helénico até aos nossos dias. Isto é, pelo deslocamento gradual das ciências médicas, militares até à Educação Física para todos, suportada por uma profissão e

pelos seus profissionais na dinâmica de uma identidade profissional, de um estatuto profissional e de um código deontológico. Salientamos, assim, o facto da concepção que a Educação Física sofreu ao longo dos tempos/evoluções, resultado dos envolvimento sociais, políticos, culturais e filosóficos.

Destacamos (na antiguidade) a concepção Ginástica Militar – período pré-helénico e helénico profícuo em guerras (preparação militar); Ginástica Atlética – influenciada pela corrente dos Jogos Olímpicos (776 a.c.) – preparação dos atletas para o êxito das provas; Ginástica Médica – iniciada com Hipócrates (século V a.c.) e Galeno (século II a.c.), mantendo-se depois na idade média até ao século XX; Ginástica Educativa – iniciada com o contexto cultural Ateniese (corpo como estética), assente na matriz – música para o espírito, ginástica para o corpo (formação do carácter e inteligência) – estamos em presença de uma evolução mecanicista, funcionalista e moralista (Figueiredo, 1998, p.192). No século XX, a Educação Física (abordagem à actividade física e desportiva) carilhou pelo Método Natural – existencialista, expansionista, influenciado por Guts Muhts (1755- 1839), em que a preparação física surge com base nos gvos da espécie humana, num contacto estreito com os obstáculos oferecidos pela natureza e instintivo, natural e menos como área científica; Estético – Musical – interpretação do ritmo e do movimento – o triunfo da natureza que continua sublimado na emergência da tendência estética – musical; Morfofisiológica – com o primeiro Tratado de Fisiologia do Esforço (Fernand La Grange), a corrente fisiologista assume a sua importância (até hoje), influenciando, por exemplo, a tendência morfofisiológica da Escola Sueca de Ling; Psicomotora – tentativa de dar inteligibilidade à ginástica de base de Ling (pedagogia das operações e a elevação da pedagogia das estruturas (neurociências); Pedagógica – Actividade Física com valor intrínseco, motivação, aprendizagem, formação sócio – afectiva. Desportista – surge em coerência com o espírito de industrialização, elogiando sobretudo a especialização e a maximização da técnica (rendimento) (Dufour, 1992, p.81); como valor intrínseco, a passagem da “maneira de ensinar”, meios e “motivação da criança” (metáfora do ensino) para (o que é realmente ensinado) como, com que fim (metáfora da aprendizagem). Os novos programas de Educação Física tentam evidenciar a matéria de ensino como um fim em si mesmo – compreensão e apreciação da matéria de ensino como aspecto essencial para dar continuidade à finalidade tradicional da escola (Educação Física) em “detrimento” do carácter sagrado aos passos pelos quais cada geração (de formadores) se prepara para partilhar as suas responsabilidades com aquela que lhe segue. Movo-me logo existo (Figueiredo, 1998, p.195).

b) Nos últimos anos, a sociedade portuguesa tem-se modificado sob aspectos vários, nomeadamente para uma maior descentralização relativamente ao Estado (político, financeiro, administrativo). Estas são algumas variáveis de *diversidade* que poderão ser imputadas à dimensão da

Educação Física. Da mesma forma a formação de professores tem acompanhado essa dinâmica com o aparecimento de novas instituições formativas quer no domínio público quer no privado – *sentido social, institucional, profissional*.

No caso da Educação Física, como temos vindo a referir, este fenómeno é evidente, aparecendo profissionais de Educação Física habilitados para o exercício da profissão por diversas instituições, podendo conferir, à partida, estatutos profissionais distintos (Universidades/ Politécnicos...), ou sem habilitação cientificamente adequada, podendo constituir factor de degradação da disciplina. Neste sentido, Januário et. al., (1986, p.27) referem que este facto constitui uma força a conjugar-se com outras (inexistência da disciplina de Educação Física em algumas escolas; falta de instalações; redução dos quadros de professores; redução do tempo de programa da disciplina;...), cujo resultado será o agravamento da degradação da Educação Física enquanto disciplina curricular.

c) a exigência de um saber intelectual expresso nos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos (mais ou menos objectivos) para um “novo” conhecimento, este mais abstracto, expresso na capacidade de inovar e modificar, reforçando este aspecto pela dimensão empresarial da Educação Física (e Desporto) – *sentido social, interdisciplinar*.

d) os novos mercados de trabalho (intervenção da Educação Física) chamam a si profissionais de áreas diferentes – médicos, engenheiros, economistas, gestores (a escola tende igualmente a sair para a comunidade), com a necessária repartição de tarefas, informações, decisões, especializações e qualificações – *sentido social, laboral*.

Nesta dualidade – unidade e diversidade, – é nossa convicção que a Universidade Pública, pelo seu historial, experiência, conhecimento, deve reivindicar a unidade (unir a diversidade) como estratégia formativa/política porque poder-se-á correr o risco de perder a qualidade (não interna) externa – representação profissional e social.

Por outro lado, o Ministério da Educação, como entidade empregadora e única entidade decisora e controladora da formação inicial de professores, deve introduzir os elementos e os requisitos indispensáveis a integrar nos currículos, adequando-os para o exercício profissional futuro. A acção de coordenação do Estado (Ministério da Educação) e do estabelecimento da harmonia na formação de professores de Educação Física é fundamental neste processo e não deverá pois demitir-se sob o pretexto das autonomias científicas, administrativas e pedagógicas das instituições. Há,

portanto, necessidade de levar a cabo uma acção de coordenação e de estabelecimento da necessária harmonia entre as diversas instituições de formação, evitando as dinâmicas de "conflito". O Ministério da Educação, como a primeira e última entidade na consecução da unidade e diversidade da Educação Física não concertada, tem a responsabilidade de estipular uma unidade e diversidade concertada.

Neste contexto, parece-nos importante a criação de um quadro de relacionamento institucional e formativo que dilua potenciais perversões de formação.

Assim, dentro deste critério, as decisões e as orientações do Ministério da Educação, consubstanciadas nas várias formações, nos programas de ensino em vigor, marcaram de forma inequívoca os campos de competência dos professores de Educação Física, o que pressupõe (deverá pressupor) um novo percurso de análise na formação inicial. Aliás, este facto parece estar em marcha com o processo de acreditação, inspecção e avaliação dos cursos de formação inicial.

2.3. Construção de um percurso de análise na formação inicial

Se o problema da diversidade da formação de professores de Educação Física é o estatuto institucional ou académico, então integremos todas as Instituições nas Universidades Públicas, ou então...

Tomando como referência teórico/analítica (subjectivo-objectivo) a especificidade da formação de professores nas suas vertentes – históricas, políticas, estratégicas, sociais, culturais, institucionais, organizacionais – propomo-nos contribuir (construir) um percurso de análise da problemática formativa, institucional e organizacional, procurando adoptar uma postura analítica e reflexiva, regida por critérios de flexibilidade e de relativização do pensamento associada a um equilíbrio teórico. Elegemos os resultados do estudo, os motivos da unidade e diversidade, e ainda, as problemáticas institucionais e organizacionais, tentando, a partir destes dados emergentes, construir uma "nova" análise formativa – institucional / organizacional – pela conjugação de alguns rumos teórico/analíticos. Partimos do princípio que a cultura formativa/curricular constrói-se e reconstrói-se a partir de uma *unidade* (identidade profissional, formativa - *macro*) e *diversidade* (descentralização, desconcentração, identidade profissional - *meso e micro*) com a participação dos professores.

Consideramos como currículo todos os elementos que traduzem a formação –

planos de estudo, instituição, condições materiais, condições humanas – científicas, pedagógicas, envolvimento...

Inicialmente, fomos inspirados na análise da cultura institucional e organizacional desenvolvida por Lima (1992) e também pelo modelo desenvolvido e reflectido por Torres (1997), na medida em que os seus pressupostos teóricos emprestam uma analogia à formação dos professores de Educação Física na lógica formativo-institucional e organizacional.

Neste sentido, as reflexões que seguidamente apresentamos têm carácter hipotético, um sentido de recomendação e estarão estipuladas na perspectiva de futuro.

Estas perspectivas são enfatizadas porque acreditamos que é possível uma cultura formativa partilhada (comum) dentro das sub-culturas institucionais Universidade/Politécnico) e organizacionais.

2.3.1. Unidade e diversidade na cultura institucional e organizacional

Na esteira da escola e das culturas institucionais/organizacionais nos domínios *macro*, *meso* e *micro* reflectido por Lima (1994 b), partimos do corolário de que a formação como realidade teórica e prática poderá recapitular a perspectiva *macro* (unidade curricular, formativa, institucional); *meso* (diversidade institucional/organizacional curricular e formativa) e *micro* (actividade de cada organização com ela própria e os seus actores, e com a comunidade – social e escolar). Este último nível estaria integrado no patamar *meso*.

O conceito de cultura organizacional é relativamente recente e a sua definição conceptual tem sido motivo de uma grande actividade teórica que no entanto parece estar ainda longe de uma verdadeira teoria organizacional (eficácia - dificuldades conceptuais e metodológicas) pela dupla dificuldade, das teorias aos problemas que a lógica organizacional coloca e pela própria problemática de organização enquanto produção teórica e prática (eficácia). "Com efeito, os estudos organizacionais têm sido dominados por duas grandes tradições de registo que, embora distintas, se entrecruzaram frequentemente: por um lado, as teorias normativas e programáticas que, sobretudo a partir de Frederick Taylor e Henri Fayol suportaram um movimento de racionalização típico do projecto de modernidade industrial e organizacional e, por outro lado, as teorias analíticas de base disciplinar, com destaque na sociologia para a obra fundamental de Max Weber. Numa e noutra vertente, as dimensões culturais e simbólicas das organizações permaneceram aparentemente apagadas até finais da década de 60, até à construção conceptual e à emergência espectacular da

problemática da cultura organizacional” (Lima, 1997, p. 10). Destas referências fundamentais emergiram novos conceitos epistemológicos e teórico-conceituais (pluralidade) sobre a problemática da cultura organizacional. Na tentativa de seriar possíveis linhas de análise que orientassem o estudo da cultura organizacional (no contexto escolar) expressos, nomeadamente, pela: cultura organizacional como conceito multifocalizado – diversas e diferentes concepções de cultura organizacional, como por exemplo: cultura de empresa/escola (entre outras organizações), metacultura, corporate culture, subcultura organizacional, contra cultura, cultura ocupacional, cultura no trabalho, clima organizacional, organização cultural e, particularmente, entre os estudos de índole mais gestonária e empresarial de estratégia organizacional/empresarial – dificuldade de classificação das fronteiras perante tais diversidades. Neste contexto assiste-se à *cultura como variável independente e externa* – factor latente (envolvimental), estrutura social ampla que influencia o desenvolvimento e reforça as crenças...; *cultura como variável dependente e interna* – activa, potencia o desenvolvimento de uma identidade organizacional única, forte, concorrencial – valores e crenças partilhadas pelos membros da organização; cultura organizacional como metáfora – conceito linguístico dotado da propriedade de expandir a realidade que põe dois termos em relação e que permite uma pluralidade de conotações; objectivar os factos perante processos subjectivos; construção de modelos de análise; cultura organizacional como paradigma, tem por base diversas metáforas organizacionais na construção de modelos de análise, esforço consciente para obter uma imagem considerada de essência de uma organização ou fenómenos (Torres, 1997, p.56).

Nestas linhas de análise, a partir de uma matriz teórica que contempla as manifestações culturais mais frequentemente estudadas – as práticas formais – explícito, normativo, assente na estrutura organizacional, descrição de tarefas de trabalho, tecnologia, regras, procedimentos, controlos financeiros; as práticas informais – pelo processo de interacção entre os actores, podendo ser ou não consentâneos com as regras ditadas não formalmente, normas não escritas, formas de comunicação; os artefactos (ou as formas) e os conteúdos. Meyerson & Martin (1987, p.636) definem três paradigmas que enquadram as dinâmicas da cultura organizacional. A saber: 1 - A perspectiva integradora (paradigma da integração) – a cultura é caracterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretação e crenças, partilhadas pelos membros de uma organização (corrente funcionalista), ignorando-se conflitos, ambiguidades ou até diferenciações entre subculturas, na medida em que pressupõe uma análise focalizada no plano dos consensos da organização; 2 - A perspectiva diferenciadora (paradigma da diferenciação “local privilegiado de conflitos”), a cultura organizacional não é mais que um conjunto de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular. As inconsistências só aparecem na intercepção das diferentes subculturas e a partilha de ideias e valores só se torna clara quando referenciada à respectiva subcultura – domínio simbólico. Esta perspectiva ilustra a presença de uma heterogeneidade cultural numa determinada organização, apresentando uma focalização do tipo não determi-

nístico, um pouco na lógica dos autores marxistas e neomarxistas, que concebem a sociedade como uma arena onde coexistem várias culturas que reflectem a incompatibilidade dos interesses e valores ideológicos das diversas classes sociais. No entanto, as subculturas (pretensa de membros a diferenciadas categorias profissionais...) poderão interagir regularmente, identificando-se a si próprios como grupos distintos dentro da organização, partilham, uns com os outros, um conjunto de problemas definidos como problemas de todos e actuam, habitualmente, com base nas normas e representações grupais.

Neste contexto, salientamos alguns modelos, estudos teóricos sobre a escola como organização (Bell, 1980; Tyler, 1991; Lima, 1992; Barroso, 1995; Gomes, 1993; Torres, 1997); 1 - A perspectiva fragmentadora (paradigmas/modelos da ambiguidade) - segundo esta perspectiva as manifestações culturais não podem ser focalizadas como unidades consensuais claras - perspectiva integradora (harmoniosa), nem como um local privilegiado de conflitos - perspectiva diferenciadora (conflituosa). Os indivíduos partilham alguns pontos de vista, discordam com outros, e são ignorantes ou indiferentes em relação aos outros (acontecimentos). Consenso, dissensão e confusão coexistem, tornando difícil estabelecer as fronteiras das culturas e das subculturas.

Desta constatação, Frost et.al (1985, p.96), acentuam a necessidade da adopção das três perspectivas (multiparadigmática) num processo de mudança cultural. Um estudo integrador deve reconhecer os conflitos que acompanham a mudança; um estudo diferenciador deve ser capaz de admitir a possibilidade de uma subcultura se transformar numa cultura organizacional dominante; e um estudo fragmentador deve reconhecer que os processos de mudança necessitam de formas claras, consistentes e consensuais.

Num plano mais analítico, Louis (1985, p.28), considera três níveis de análise da cultura organizacional. A saber: 1 - Natural (tradicional) - análise descritiva da cultura organizacional - origens, factores que estão na génese e na formação desse fenómeno e os seus efeitos, através de enfoques sobredeterminados pela própria concepção de cultura organizacional. Esta perspectiva assenta igualmente na construção de tipologias de cultura organizacional, suportadas pela lógica da cultura como variável estrutural - dependente interna, independente externa - paradigma funcionalista; 2 - Interventivo (normativo, prescritivo, gestonário) - análise influenciada pelas dinâmicas empresariais. Aplicação prática, técnica, eficiência, eficácia gestonária, controlo da cultura pela manipulação dos interesses colectivos, tendo em vista o alcance de valores, metas, políticas, ideologias organizacionalmente construídos – mudar a cultura como chave para a produtividade conforme, por exemplo, os trabalhos e as reflexões de (Ottaway, 1992; Sarmiento, 1994; Gomes, 1993; Torres, 1997; Lima, 1992, 1994 a, b), nomeadamente, na organização escolar. Este enfoque enfatiza a construção de uma cultura de excelência pelo desenvolvimento de uma cultura forte, coesa e homogénea, com o objectivo de ultrapassar momentos de crise organizacional/empresarial, assim reconvertidos em performances económicas (ideologicamente convocado e adaptado ao nível da estratégia e liderança) - variável dependente e interna (paradigma funcionalista) - metáfora, mecanicista e

organicista (os actores como objectos passivos receptivos e acomodativos); 3 – Reflexivo – matriz estruturadora e orientadora das duas abordagens anteriores pela compreensão, interpretação e problematização das especificidades. De inspiração em metáforas (multiparadigmáticas), é suportada por análises mais de carácter interpretativo e reflexivo, privilegiando o confronto entre as diversas focalizações conceptuais de cultura organizacional (metáfora e paradigma). Podemos talvez dizer que o conceito de cultura organizacional, os novos conceitos epistemológicos e teórico-reflexivos sobre a problemática da cultura organizacional, as matrizes teóricas que contemplam as manifestações culturais mais frequentemente estudadas e ainda os níveis de análise da cultura organizacional estabelecem um envolvimento teórico-reflexivo que contribuem para o delineamento de estratégias, para o estudo da problemática no contexto formativo.

2.3.1.1. A perspectiva da Formação/Docência

Da assunção anterior, o nível *macro* representaria o sistema formativo/curricular nacional, materializado quer nas Universidades quer nos Politécnicos (dimensão institucional), num processo de identidade profissional; o nível *meso* como sistema formativo local, regional (diversidade), assentaria nas necessidades específicas da região e das organizações (identidade organizacional) expressas na complexidade, diversidade e heterogeneidade sócio-organizacional. Por sua vez, o nível *micro* como sistema individual e suporte de relações entre os diversos actores seria expresso na inovação, na mudança, nos “conflitos” da escola (escola/escola), comunidade numa dimensão dinâmica. Em todos estes níveis, o processo de produção e de reprodução cultural era desenvolvido, pois estes dois subsistemas Universidade e Politécnico que são pró-activos.

Neste entendimento, o nível *macro* veicularia uma cultura de Educação Física nos aspectos estruturantes (núcleo duro), expressos em cadeiras científicas, pedagógicas e práticas fortes - *disciplinas troncais* (na acepção Espanhola) - *cultura docente nacional/institucional*; os níveis *meso* e *micro* veiculariam, por seu turno, uma cultura de Educação Física em sintonia com as necessidades e as características organizacionais, regionais e locais - *“subculturas docentes/formativas”, cultura organizacional*.

Destes pressupostos teórico-conceptuais, emerge a *unidade* que corresponde a uma regulação do sistema formativo pelo delineamento das estruturas curriculares (Ministério da Educação), através do controlo político, burocrático e curricular, traduzido pelas normas de aplicação universal. O arranjo curricular da formação preconizava aqui uma certa lógica nuclear,

obrigando a uma dinâmica de recepção e reprodução da linhas formativas – nível normativo nacional como o *macro de referência cultural/institucional – processo de acreditação para a Educação Física*.

Por seu lado, a *diversidade* ao contemplar o nível *meso* e *micro* com um cariz mais complexo e multifacetado eleva potencialidades formativas ao nível normativo local e regional, materializadas nas práticas, teorias e envolvimento, que são variáveis dentro da mesma organização.

Situamo-nos, assim, numa linha de equilíbrio que trespassa a (1) *tutela* do Ministério da Educação (Estado e grupos académicos), através do plano das orientações para a acção, expressas nas *regras formais* e (2) *as práticas organizacionalmente contextualizadas* (autonomia relativa), materializadas no plano da acção organizacional e expressas em regras oficiais e formais que transportam regras informais ou não formais (Lima, 1992) pela intervenção dos indivíduos, dos grupos e subgrupos na lógica *meso* e *micro* – papéis, tarefas informais, simbólicas, valores, crenças, representações e ideologias.

“Partindo do pressuposto metafórico que a cultura organizacional [formativa] é construída e reconstruída pelos actores em interacção social e institucional (...), parece encontrar proventos teóricos no que concerne ao nível das regras não formais, das regras informais e, particularmente, no âmbito do “plano da acção organizacional”, ao nível das regras efectivamente actualizadas. De facto, os níveis de análise (...) parecem potencializar a visibilização e a problematização das trajectórias simbólicas que subjazem a todo o processo de construção e reconstrução da cultura, na medida que poderão servir de guias analíticos para a desocultação dos mecanismos interpretativos, criados, recriados ou simplesmente convocados pelos vários actores em contexto escolar [formativo]” (Torres 1997, p. 63).

Ao admitirmos esta posição, estamos a considerar que é possível fazer coabitar diferentes culturas institucionais formativas no envolvimento reprodutor (identidade) e produtor (formação, inovação, mudança, sociedade), procurando sempre um equilíbrio entre os valores, as representações, as ideologias, diferentemente e igualmente partilhadas e (re) construídas pelos actores no contexto formativo (instituições e organizações).

Neste sentido, e à luz da focalização/problematização da cultura organizacional encetada por Torres (1997), talvez possamos dizer que a unidade pressuporá uma cultura formativa, variável dependente e interna pela partilha de todo um conjunto de traços culturais (padrões culturais colectivos) “socialização formativa primária” definido central e academicamente. É a dinamização do carácter reprodutor da cultura formativa

nacional, através de uma relação isomórfica entre a estrutura/cultura institucional formativa e a cultura organizacional e social (estas variáveis).

A cultura é um padrão de assunções básicas partilhadas, idealizadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo, que ele apreendeu para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, as quais se revelaram suficientemente eficazes para poderem ser consideradas válidas e, além disso, comunicadas aos novos membros, como a via correcta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas (Schein, 1985, p.112).

Partindo do princípio que o processo cultural é socialmente construído e simbolicamente mantido através de processos contínuos de intervenção social entre os membros organizacionais, a organização escolar (formativa) passa a ser perspectivada como uma cultura, constituindo esta a sua forma expressiva, o seu sustento e a sua essência, projectada sob a forma de padrões ou redes de significados simbólicos e representações partilhadas pelos actores (Torres, 1997, p.83). Isto é, parece que existe uma recapitulação a nível meso do processo macro, sendo as suas representações e símbolos elaborados agora segundo os actores que se manifestam em determinada organização-produção, reprodução cultural.

À luz desta perspectiva, a formação como instituição funcionaria como um receptáculo ou um repositório da cultura partilhada comum, sendo os seus membros conceptualizados, sobretudo como actores académicos, definidos centralmente, que adoptam comportamentos e estratégias de ajustamento às respectivas estruturas formativas – perpetuação da cultura da Educação Física. Este efeito de contingência da cultura académica na cultura institucional formativa conduz-nos à adopção de uma focalização centrada essencialmente nos factores sócio-culturais e profissionais emergentes da própria condição social e cultural dos membros da instituição formativa.

"Neste sentido espera-se a adopção de comportamentos do tipo adaptativo e acomodativo, garantindo assim uma certa continuidade, legitimidade e fidelidade às orientações normativo - culturais superiormente definidas [centralmente e académicamente] materializadas na aproximação ou extensão da cultura destes actores" (Torres, 1997 p. 61 e seg.).

Desta forma, assiste-se à estipulação de "regras de acção formativa" através de uma convergência pacífica e implementação contínua e fiel das regras formais face à conformidade e à consensualidade cultural efectivamente partilhadas – lógica da identidade e da ideologia.

Estamos, pois, perante uma focalização que enfatiza a perspectiva inte-

gradadora (unidade) que eleva a cultura institucional, ora pela forma como a cultura profissional é integradamente perspectivada, ora pela força e onipotência que esta apresenta no condicionamento das próprias dinâmicas formativas e organizacionais. É uma plataforma de análise integradora, plano dos consensos culturais, profissionalmente partilhados e produzidos no contexto institucional e depois organizacional – Cultura e profissionalidade formativa como cultura institucional, partilhado, que "bebe" nas potencialidades da Universidade (via mais académica) e do Politécnico (via mais profissionalizante).

Assim, a unidade assenta numa socialização formativa primária pela partilha de um conjunto de traços culturais (académicos e profissionais) colectivos, conjugando diferentes instituições formativas. Porém, este facto poderá deparar-se com dois entraves de ordem funcional e de representação. O primeiro diz respeito a uma certa influência política e estratégica por parte da Universidade ao defender uma determinada elite formativa, cultural (cultura de base académica), privilegiando a excelência formativa através da manipulação da formação/cultura da Educação Física. Esta postura negligencia os eventuais contributos de outras instituições, nomeadamente os Politécnicos Públicos que têm a sua identidade materializada numa formação de *banda larga, na práxis e no sentido profissionalizante*. O segundo entrave diz respeito aos modelos formativos das instituições privadas que poderão não se ajustar aos traços culturais da sociedade portuguesa – representação social da Universidade pública, que continua a ter uma maior procura (cultura do doutorismo). É sabido que a formação é percebida como resultado de um processo de captação e de integração de determinados elementos culturais e estruturantes da sociedade portuguesa. Contudo, parece que a sociedade portuguesa está mais receptiva (representação) a novas instituições. Parece que sim, a avaliar pelo exemplo da primeira escolha aquando do ingresso no Ensino Superior.

Estes dois fenómenos parecem fazer carrilar um mecanismo de "conflitos" entre sub-culturas institucionais/organizacionais – formativas, vindo a reforçar a ideia inicial da necessidade de estruturar, então, um instrumento de controlo que seria materializado numa unidade formativa (curricular) como primeiro bloco da identidade profissional.

É somente à luz da interpretação dos conflitos entre as culturas na sociedade mais vasta, do seu desenvolvimento histórico e das estruturas de dominação e de subordinação que existem entre elas, que podemos começar a entender as estruturas complexas das culturas da escola (for-

mação) das relações que existem com as várias culturas na sociedade envolvente e os limites e possibilidades de administração no desenvolvimento e na modificação de tais culturas (Bates, 1987).

A defesa da unidade só faz sentido quando falamos e defendemos a diversidade para não cairmos na tentação de um reducionismo formativo. Assim, a abordagem da diversidade conduzir-nos-ia a uma cultura organizacional formativa, variável independente e externa ao admitir a (co)existência de culturas organizacionais, formativas diferenciadas num mesmo contexto profissional. A formação configurar-se-ia de especificidades culturais (formativas) expressas na *meso e micro* abordagem, sugerindo a suposição de possíveis diferenciações numa dinâmica de singularidade formativa/cultural, contribuindo para o enriquecimento da Educação Física.

A *cultura formativa* teria assim uma base de orientações normativo-culturais produzidas pela tutela (Ministério da Educação e grupos académicos, em que os actores se ajustavam às orientações recebidas - *unidade*) e uma base de orientações nas sub-culturas "plantadas" nas organizações formadoras como perspectiva mais activa, inovadora pela dinamização de projectos colectivos, sentido de pertença, história da cultura organizacional e regional decorrente do pluralismo cultural e social.

Estamos, portanto, a tentar realçar uma dimensão integradora e diferenciadora, considerando ser este o melhor equilíbrio que traduz uma verdadeira e diferente identidade profissional/cultural (formativa). De uma integração partilhada a uma diferenciação também partilhada (ou não), admitimos que a *diversidade* traduz uma pluralidade de estímulos que não ficam fossilizados numa postura determinista da sua história e de estilos de liderança - correntes, modelos, paradigmas de entendimento da Educação Física e que poderão ser modeladores, impositivos de determinadas formas de pensar e agir.

A ênfase dada à dualidade passa pela criação de um "plano de acção formativa" que se vai esvaziar nos limites da organização formadora, veiculando fenómenos de cooperação, de comunicação com a identidade macro e com o envolvimento das: autarquias, clubes e instituições várias. Assiste-se, pois, à produção/reprodução de hábitos locais, regionais expressos na singularidade cultural que contempla cada instituição e organização.

" (...) Da análise da cultura das organizações escolares [formativas] privilegia-se agora a análise da cultura como unidade de análise - os grupos que compõem a organiza-

ção. Esta concepção mais plural de cultura emerge assim de todo o processo de interações e negociações de significados e de esquemas interpretativos desenvolvidos pelas acções grupais e individuais, neste caso, pelos professores, alunos, funcionários administrativos, encarregados de educação, entre outros" (Torres, 1997, p. 80).

Em continuação, no reapossamento destes dois níveis de análise, parte-se do pressuposto que a formação a um nível macro (*unidade*) apresenta uma função de preocupação com a eficácia formativa, pela adequação a um perfil, muito ligada ao discurso que legitima as políticas educativas de modernização (Lima 1994, b) e a perspectiva cultural, de produção e de reprodução. Em contraponto, a formação a um nível meso e micro (*diversidade*) enfatiza a perspectiva inovadora, sócio - interacional e humanista (paradigma educacional) que traduz o equilíbrio da estipulação de normas consensualmente aceites (unidade, reprodução, gestão) e aceitando a diversidade expressa em singularidades e até conflitualidades formativas pela produção, reprodução, construção, reconstrução simbólica e cultural num processo dialéctico. (Gomes, 1993, c; Sarmento, 1994).

Esta perspectiva exalta a dimensão inovadora, construtivista (maturacional) dos paradigmas de formação de professores e enceta o valor individual de cada instituição/organização, seja ela Universidade, Politécnica (Pública ou Privada) - sentido de eficácia.

Relativamente ao domínio da eficácia organizacional (formativa), Hannan & Freeman (1981, p.124) referem a existência de uma grande confusão conceptual - característica multidimensional, grau de especificidade muito diferenciada, dimensão temporal indeterminada e metodológica (sobrevivência, realização de objectivos, adaptabilidade, eficiência), tornando este problema complexo e sugerindo mesmo que não pode haver um modelo universal de eficácia organizacional. No seguimento destas constatações, Cameron (1980, p.301) propõe seis domínios de análise com o objectivo de dar maior eficácia ao domínio da eficácia (estudo) - domínio da actividade (focando a avaliação); do ponto de vista (julgando a eficácia); nível de análise (que está a ser usado); a perspectiva temporal (que está a ser aplicada); tipo de dados (que estão a ser usados); referente (que está a ser utilizado).

Igualmente, o elogio às sub-culturas formativas, expressas nas várias organizações, deixa aparecer as interacções dialécticas mantidas (ou não) entre os vários actores como sujeitos intervenientes em todo o processo, contrariando uma certa posição determinista, de substrato estritamente académico (racionalidade técnica).

A perspectivação da diversidade desta maneira entendida poderá

aumentar a visibilidade do património cultural constituindo, assim, suporte para os significados partilhados e não partilhados resultantes de uma socialização dos actores, socialização de baixo para cima (diversidade) em comunhão com uma socialização de cima para baixo (unidade).

Logo, ressaltamos o elogio da "cultura de estabelecimento e cooperação" (Thurler, 1994) que vem privilegiar uma cultura aberta assente na comunicação, cooperação, concertação, negociação, criando fortes laços de identidade profissional – comunhão e diferenciação nos objectivos, práticas e métodos das várias instituições/organizações.

Na continuação da construção deste cenário teórico, e olhando agora para o "retrovisor" da formação, talvez possamos dizer que o processo de "mudança" formativa na Educação Física parece ter iniciado com a emergência da formação centrada na Universidade Pública, que depois influenciado por lógicas políticas e sociais associadas ao surto de procura, dinamizou metamorfoses e roturas quantitativas e qualitativas, ao ponto de nos permitir dizer talvez que nos encontramos no Pós-Universidade Pública pelo aparecimento de outras Instituições.

A subjacente concepção das organizações como sistemas culturais pré - determinados ao nível do poder (e a conseqüente concepção dos seus membros como sujeitos passivos e dependentes das representações propostas por esses níveis) ajudou a sustentar a importância do controlo dos processos de socialização formais e informais enquanto instrumentos de transmissão, de partilha e de manutenção de uma cultura dominante forte e homogénea, desde logo se tornaram evidentes alguns efeitos perversos desse mesmo controlo (Ferreira, 1992, p.435). Este facto de alguma perversidade parece ser agora transformado pelo aparecimento de várias instituições que diluíram uma cultura dominante, favorecendo novas formações e intervenções que, no entanto, carecem de uma avaliação e reflexão profundas na lógica interventiva (qualidade-cultura) como variável dependente e interna (plano de acção – perspectiva diferenciadora).

Quando estávamos embrenhados nas nossas leituras acerca das questões institucionais e organizacionais, encontrámos um texto sobre o paradigma produtivo de Kovacs (1992) o qual, situando-se dentro de um plano das teorias normativas, interventivas e programáticas, reflecte, no nosso entendimento, o momento actual da formação e da profissão dos professores de Educação Física, inspirando-nos a dizer:

A característica mais sublinhada nos novos modelos de formação (Pós-Universidade pública) é a flexibilidade que se refere aos professores, à sua formação e ao seu trabalho. O "fim da Universidade pública" explica-se pela fragmentação do mercado de trabalho,

pela escola de massas, pelo aparecimento de novas instituições, pela individualização dos modelos desportivos de Educação Física e pela difusão das novas tecnologias associadas, principalmente, aos desportos radicais (centrada na procura)... Porém, a nosso ver, o novo paradigma significa também produzir em escolas flexíveis, descentralizadas e participativas, com recursos humanos polivalentes... Contudo, nem a existência da sociedade instável nem a difusão de novas instituições, currículos, desportos, permite anunciar o "fim da Universidade pública". Por um lado, não podemos ignorar que a produção "em massa" de professores das universidades, embora tenda a perder a sua superioridade, continua a ocupar um espaço importante. Por outro lado, mesmo nas escolas orientadas para a flexibilidade, pode não haver uma ruptura com a maneira de organizar o ensino e pode persistir a utilização de recursos humanos (especialistas) com características do modelo universitário.

Muitos dos professores das ESE's e Privados realizaram a sua formação (inicial, especializada) nas Universidades Públicas (lógica de arrastamento cultural). Este envolvimento de passagem de uma cultura institucional/organizacional interventiva única, com um "eventual" suporte normativo, prescritivo, gestor para culturas mais diversificadas, fez emergir novas aspirações profissionais, sociais, desportivas e políticas.

Assim, o balanço sobre a lógica formativa universitária é agora prolongada pela necessidade de um esforço de concertação de outras instituições que mais recentemente vão emergindo e promovendo aceleradas transformações no conjunto de instituições e organizações formativas e, conseqüentemente, num novo (des) equilíbrio de forças, de estatuto e de legitimação da formação. A proliferação de várias instituições e organizações formadoras introduziu na escola, na sociedade e no mercado de trabalho formações diferenciadas que perante um envolvimento multicultural "poderão aparentemente" dar resposta a variadas necessidades, como por exemplo, o treino, a gestão, a saúde e o bem-estar.

As imagens (estatuto) que se têm da profissão e da formação constituem o quadro de referência para a visibilidade desta disciplina, fornecendo um núcleo fundamental de conceitos e uma base que produz e assegura a identidade dos grupos e dos indivíduos. As diversas instituições criam a sua própria identidade no contexto do seu estatuto através do qual se compreende a orientação da sua acção formativa, que muitas vezes é diferente da identidade macro-cultura como variável independente e externa (orientação para acção – matriz integradora).

Todavia, este "boom" formativo na diversidade, sem concertação, parece ter desencadeado efeitos perversos materializados em dois sentidos: a existência no mercado de profissionais de diferentes instituições acrescen-

tado ao facto de agora não terem saída profissional, contribuindo para um potencial decréscimo do estatuto da Educação Física. Por outro lado, este fenómeno contribuiu para o aparecimento de estatutos diferenciados, correspondendo a representações e a legitimações diferenciadas da Educação Física enquanto fenómeno escolar e social (saberes e comportamentos). Estas diferentes formas de representação criaram uma forma diferenciada de intervenção que reproduz grupos de "status" diferenciados e consequentemente "hierarquias" de "status", conflitos e protagonismos que dificultam a lógica de identidade profissional. Estamos perante várias culturas que pressupõem diferentes condutas de legitimação do saber e de intervenção, o que traz problemas ao nível do estatuto, da identidade e da eficácia. A necessidade urgente de gerir a formação (profissão) numa perspectiva de eficácia profissional e cultural terá que traduzir inevitavelmente o conhecimento do clima formativo/organizacional, bem como das lógicas "conflituais" (Leet et.al., 1991).

A organização escolar na diversidade não concertada poderá configurar-se como um palco de conflitos latentes e/ou manifestos, protagonizados pelos actores escolares, enquanto portadores de valores, crenças e representações, divergentes em permanente (re) construção institucional/organizacional (formativo/profissional) cujo reflexo poderá ser (é) visível ao nível da emergência de sub-culturas profissionais específicas.

Dáí que a metamorfose dos saberes é agora vivida por diferentes instituições que parecem legitimar esta conduta desigual da sua intervenção/formação. Embora "Os filhos" formados nas Instituições Universitárias Públicas e "os filhos" formados nas outras Instituições serem todos professores de Educação Física, são ao mesmo tempo diferenciados no estatuto e na legitimação, o que contribui para uma certa desvitalização intelectual e profissional.

Poderíamos assim dizer que estamos perante um sistema mais académico – teórico, simbólico, cultural (produção de saberes), representado pela Universidade Pública em parceria com um sistema mais prático e técnico (aplicação de saberes/cultura profissionalizante), o Politécnico, e com um sistema empresarial representado pelo Privado.

Assim sendo, as relações formativas e profissionais ocupam, nesta profissão, o centro dos antagonismos. A principal conflitualidade centra-se à volta das relações de classe (status), envolvendo os protagonistas das Universidades Públicas, que mantêm o seu "grupo de status", e das Universidades Privadas, Politécnicos Públicos, Privados e Cooperativos.

É por isso que a relação de poder e de "status" se expressa através da

sub-cultura, em conflito com a cultura dominante (Universidade Pública), podendo instalar-se alguma "sabotagem activa" consubstanciada num decréscimo deliberado de produtividade (intervenção escolar e social) ou na diminuição da qualidade de trabalho.

Por outro lado, a cultura dominante poderá instalar um certo conformismo do seu status, promovendo uma quase total "incapacidade" para responder de forma inovadora e adequada a novos desafios e problemas internos e externos (Schein, 1985). Contrariamente, a cultura dominada (conflito) poder-se-á remeter para processos de inovação e visibilidade como estratégia de sobrevivência. O contrário também é verdade. Este fenómeno arrasta consigo estas diferentes formas de ser e actuar para a escola (e sociedade).

Igualmente, a existência de diferentes "grupos de status" poderá transportar para a instituição escolar e social surdos e manifestos conflitos na perspectiva da afirmação profissional e identitária. A nossa constatação empírica demonstra que os indivíduos com formação Universitária (pública) e Politécnica (pública) têm na instituição escolar duas formas de representação. A Politécnica caracteriza-se por alguma "timidez" e "inferioridade" de representação, auto-estima, contrariamente aos indivíduos com formação Universitária Pública, os quais manifestam alguma "ostentação académica". De facto, estas duas diferentes representações provocam inevitavelmente conflitos, que influenciam o clima organizacional e profissional - tendo um dos seus epicentros na diversidade formativa e institucional. Neste sentido, como temos vindo a defender, faz sentido falarmos em *unidade estratégica, formativo/organizacional de consenso e de compromisso*, contribuindo igualmente para a regulação da vertente conflitual assente em bases interrelacionais, na base da cultura adquirida e partilhada.

Nesta assunção e na esteira de Schein (1985), pensamos que o conceito de cultura implica estabilidade, pela partilha de percepções, cognições e sentimentos pelos membros de uma sociedade educativa, formativa e profissional (e que se suportará na unidade formativa-regularidade expressa na perpetuação e preservação sócio-formativa e cultural, entendida como um processo contínuo de socialização dos novos membros de um grupo ou sociedade. Cultura como variável dependente e interna – nível macro, associado ao nível meso e micro numa lógica de cultura como variável independente e externa.

"Aliás, as análises efectuadas neste domínio procuram explorar as possibilidades teóricas e práticas de gerir estrategicamente a cultura organizacional a favor da integração,

da comunhão de interesses, da partilha de valores, do consenso como apanágio da eficácia e eficiência. Se subjacente a estas orientações se encontra uma visão das organizações [formações] não como culturas, mas fundamentalmente como produtoras de culturas, então torna-se, desde logo, possível gerir esta variável dependente alicerçando para o efeito, mecanismos implícitos de poder e controlo para alcançar determinados fins organizacionais, como, por exemplo, as mudanças culturais. (...) Algumas condições estruturantes e estruturadoras da cultura organizacional sobressaem como centrais e instrumentais para alcançar a integração e o consenso como sejam, o processo de socialização profissional, as estratégias de treinamento do pessoal, os rituais de confraternização, os mitos da grande família..." (Torres, 1997, p. 42).

A identidade cultural e profissional é a forma de fazer coexistir, na diversidade a dinâmica da unidade, diluindo o campo de "conflitualidade actual" da profissão expresso em actos epistemológicos diversificados. Ao considerarmos que a nova realidade do pós-Universitário público criou a necessidade das instituições desenvolverem novas competências de ordem pessoal, relacional e interventiva/profissional, estamos a reforçar a ideia de que as culturas institucionais e organizacionais (formativas) deverão desenvolver sistemas de valores identitários que ajudem a mobilizar os recursos na lógica da excelência formativa e profissional materializados na *unidade*. Por outro lado, que diluam os conflitos e tensões que, frequentemente, se estabelecem entre os professores de formações diferenciadas dentro da organização escolar (clima organizacional) e de representação social destes profissionais, assim como, potenciem as capacidades da diversidade formativa como "sinal de vitalidade e eficácia organizacional".

" (...) A coexistência de formadores com representações distintas só poderá, de resto, ser pensada como um sinal de vitalidade e de eficácia organizacional desde que em torno dessas representações seja activado um confronto racional que tenha como objecto a maior, ou menor, eficácia dos procedimentos que são sustentados por cada conjunto de representações e, fundamentalmente, desde que os desempenhos nos processos de socialização inicial possam também ser assumidamente avaliados por referência a uma maior, ou menor, capacidade crítica e a uma maior, ou menor, criatividade na interiorização e utilização dos procedimentos organizacionais assim colocados em confronto. Na ausência desta última estratégia (que, suspeita-se, poucas organizações conseguirão tolerar ou desenvolver) e na impossibilidade de recrutar e seleccionar formadores [e instituições] culturalmente congruentes, a insistência no reforço positivo de sujeitos que apresentem maior congruência e adesão a uma determinada cultura só poderá redundar numa ansiedade e desorientação cognitiva dos mesmos – com sérios efeitos sobre os seus desempenhos" (Ferreira, 1992, p. 444).

Esta reflexão deve ser tomada em consideração na formação, pelo que diz respeito à lógica das potenciais desorientações e ansiedades. Ao abordar a problemática emergente da ansiedade na actividade formativa, Schein (1985) refere que algumas ansiedades grupais ou organizacionais apresentam uma clara relação com os próprios mecanismos de aprendizagem formativa/organizacional.

A tomada de consciência dos efeitos formativo-organizacionais aconselharia, assim, o desenvolvimento de processos de socialização capazes de conjugarem o conhecimento e a anulação dos factores de insucesso de desorientação e de ansiedade formativa no sentido da transformação dos procedimentos bem sucedidos em pressupostos básicos expressos na unidade curricular nacional.

É a cultura da Educação Física (formação) expressa em opiniões, normas e valores, que determina o comportamento dos professores materializados nas componentes científicas, pedagógicas e técnicas associadas à competência interventiva. Este facto enfatiza igualmente uma componente relacional da organização e das intenções não desprezando, portanto, os saberes e as experiências adquiridas ao longo da história de vida dos indivíduos e das instituições/organizações, bem como as competências decorrentes do desenvolvimento da sua personalidade.

Na continuação destas nossas reflexões, outro aspecto que directa ou indirectamente poderá influenciar a concertação formativo/cultural diz respeito ao papel dos *líderes*. De facto, são estes os fundadores, as figuras de referência, as instituições que, na intenção de formarem uma organização (formação), criam a sua respectiva cultura, cujas características mais não são do que o reflexo da imposição dos seus próprios valores e crenças. É este consenso, imposto deste modo a todos os membros da organização desde o primeiro dia, que contribuiu para acentuar a existência e perpetuação de uma cultura formativa/institucional e organizacional forte, concorrencial e específica de cada instituição.

Nesta teia, a Universidade Pública, pela história construída a partir de diferentes momentos político-estratégicos, parece continuar a chamar a si a formação destes profissionais como estratégia de visibilidade, e de poder assente no controlo e transmissão de todo um conjunto de conteúdos e de procedimentos formativos, tendo por base o caminho da comunicação escrita, oral, investigativa, associado à ascensão dos seus "heróis" – Homens⁽²⁰⁾ e Instituições (Levitt & March, 1988). Por outro lado, utilizam as "histórias formativas" e os "símbolos" como instrumentos de transmissão e de partilha de determinadas representações, na sábia estratégia de

persuadir a adesão de candidatos (a professores) à "cultura" da sua instituição/organização que é estável, boa e com prestígio.

Este fenómeno de exclusividade cultural/formativa é característico da sociedade em geral. De facto, parece existir uma falta de culto real da diversidade entre as sociedades que " (...) resulta em grande parte do desejo de cada cultura se opor àquelas que a rodeiam, de se distinguir delas numa palavra de ser ela mesma; elas não se ignoram, apropriam-se de coisas umas das outras sempre que há ocasião, mas, para que não pareçam é preciso que, sobre outras relações persista entre elas uma certa impermeabilidade" (Levi-Strauss, 1986, p. 16).

Este fenómeno conduz a um conflito manifesto ou latente, com novas sub-culturas que possam aparecer. Reconhecemos que a Universidade Pública continua a ter uma proximidade maior à produção científica, pelos processos de elaboração, de validação e de difusão do conhecimento, enquanto que as outras Instituições de recente aparecimento apresentam uma dinâmica mais próxima das práticas interventivas da escola e da comunidade, estando ainda em construção o seu processo institucional e organizacional. Este facto não é, contudo, sinónimo de rotura teórica e prática (científica e pedagógica). Isto é, a regularidade formativa que, até a um passado recente, era prática das Universidades Públicas é compatível com as outras instituições estribadas, diríamos nós, numa lógica popperiana. A diversidade baseada na diversidade cultural e escolar na perspectiva de descentralização e de desconcentração. A unidade como fomento de identidade profissional e cultural sustentada por uma rede (núcleo-tronco comum nacional). Esta nossa convicção é também partilhada pelos resultados do estudo (*Criação de uma rede nacional de formação; A formação deve ser realizada em Instituições com condições para tal*) que, no entanto, carece ainda de uma avaliação. Entendemos, portanto, a necessidade de uma apreciação rigorosa de todas as instituições nas variáveis mais profundas, nomeadamente no que aos níveis da formação diz respeito (científica, pedagógica, metodológica, prática, técnica e investigativa), e de intervenção na escola, na sociedade e nas dinâmicas simbólicas, instrumentais e culturais.

Um dos processos de selecção/controlo formativo na Educação Física é feito através das provas de aptidão física e que assegura a "adaptabilidade" do candidato à futura profissão, através de um nível mínimo de aptidão motora, pela convergência entre a cultura (motora) de cada candidato e o seu meio formativo - organizacional de destino. Releva-se o facto de que as provas de aptidão podem ser realizadas noutras instituições (Universidades e Politécnicos públicos) que não naquela onde o candidato poderá entrar (um esboço de unidade na diversidade). No entanto, existem outras Instituições Universitárias

Públicas e Privadas que fazem a selecção dos candidatos directamente na sua organização (exclusividade), com critérios apenas aí referidos, o que poderá pressupor um distanciamento - "isolamento" formativo.

A propósito da avaliação, Cooper (1983, p.121) sugeriu que a formação inicial deveria obedecer a normativos científicos de avaliação das instituições expressos nomeadamente pela avaliação das variáveis do contexto - características dos currícula, tempo dedicado à formação, objectivos da formação, características organizacionais - das variáveis de entrada - características dos formandos e formadores quanto a conhecimentos, desempenho, interesses, atitudes pessoais, expectativas - das variáveis de processo - análise dos processos de ensino e de aprendizagem, comportamentos profissionais de professores e de alunos e interacção entre ambos, validade dos currícula enquanto veículos de comunicação e transmissão de saberes - e das variáveis de produto - repercussões do currícula de formação nos comportamentos, na mudança de atitudes e na alteração dos conhecimentos dos professores por eles formados.

- A necessidade de se criarem indicadores/instrumentos de desempenho das instituições que servem de referência de controlo, de avaliação e de comparação entre escolas (formações eficazes e não eficazes), uma vez que nos situamos num momento de viragem. Lógica política de homogeneização do sistema, partindo dos inputs normativos para uma lógica de homogeneização do sistema através dos outputs (Gomes, 1992, p.12).

Trata-se, por isso, antes de mais, de diagnosticar as possíveis disfunções formativas e organizacionais que bloqueiam a optimização dos recursos humanos, materiais, curriculares, no quadro de uma estratégia de formação e de desenvolvimento integrada.

Associado a este facto, importará saber também até que ponto um processo de socialização inicial poderá promover elevados graus de profissionalismo, competências e polivalências funcionais, potenciando e/ou limitando a autonomia e a criatividade. Falar num processo de socialização inicial relativamente isento e eficaz implica que se avalie as dinâmicas formativas, em particular os processos avaliativos, nomeadamente os potenciais "desvios" que se consubstanciam numa tendência para "recompensar", com uma boa classificação e/ou com uma "imagem" de eficiência e de eficácia com evidentes efeitos futuros: Os membros que apresentem maior congruência com as representações organizacionais de quem controla o processo e, inversamente, uma tendência para "punir" aqueles que apresentem menor congruência (conformismo e rebeldia) (Ferreira, 1992).

Conquanto, queremos fazer ressaltar que, dentro deste critério de desenvolvimento integrado (unidade), não deve, porém, partir-se de um conceito de cultura que anule a pluralidade de estratégias, de micro-identidades e de interesses existentes que são, pelo contrário, "os outros factores" dinâ-

micos determinantes do desenvolvimento da formação e da competência.

Parece que o ano (período) de indução, a formação contínua e especializada terão um papel fundamental na elevação dos verdadeiros graus de competência!

Voltando à ideia inicial de *defesa da unidade e da diversidade*, a evidência empírica e investigativa assente nas transformações rápidas do tecido social, escolar e formativo revela que apenas uma instituição, neste caso, a Universidade Pública, ainda muito influenciada pela lógica conservadora, “não poderá ser” a única instituição como meio de difusão formativa e cultural. Ela apresenta-se como instituição de “status” académico (cultura do doutorismo) mas que se confronta com a questão eminente de saber se a sociedade de hoje estará preocupada com isso – uma vez que a procura de formação é cada vez maior e mais diversificada e que, por essa via, as diversas instituições parecem ser mais permeáveis à difusão e à formação da Educação Física enquanto fenómeno social e de massas (dimensão eclética e inclusiva). Face a esta convicção é necessário criar um binómio (unidade e diversidade) de forma rigorosa e concertada *partindo também do pressuposto teórico de que a cultura societal começa a encarar as “novas instituições com qualidade”*.

Consideramos também, deste modo, a *diversidade formativa* dentro de um paradigma formativo, organizacional, político, comunitário e neo-institucional pela atribuição dos diferentes significados e interpretações do funcionamento da instituição, criando-se diferentes oportunidades para a interacção em cada local de trabalho.

Por outro lado, assume-se que os membros da instituição podem não ter reacções similares e no mesmo grau entre si, considerando-se impossível decifrar o conjunto de valores, de práticas formais, de regras informais pelas diversas interpretações (Torres, 1997). É o sentido dinâmico (lógica micro) onde no contexto da mesma organização existem factores de diversidade interactiva/interventiva de produção e de reprodução (*Metáfora da colheita*).

Assim, a *unidade* como identidade formativa e profissional só será possível se existir uma lógica curricular comum e depois a diversidade (curricular) de acordo com as condicionantes envolvimentoais. A *diversidade* como elemento de encontro da multiculturalidade formativa, escolar e social e como instrumento democrático de ascensão à formação (descentralização e desconcentração formativa).

Esta linha de orientação poderá influenciar a representação social e profissional pela dignidade do estatuto e vai contribuir para a diluição de conflitos organizacionais na escola, expressa pela partilha de culturas dife-

renciadas dos professores de Educação Física. Não será demais reforçar a ideia de que esta lógica tem igualmente fundamento e consistência se for o Ministério não esquecendo as representações das instituições académicas.

Estamos em condições de sintetizar esta nossa reflexão ao defender a unidade na diversidade e, em complemento, a diversidade na unidade. Este dado põe em destaque o facto de que as várias instituições deixariam de viver em constantes crises paradigmáticas, mas reviam-se no contexto formativo pela exploração de caminhos idênticos (unidade/identidade) e diversificados (diversidade, multiculturalidade, democracia), assentes na importância de valorizar a cultura de cada instituição/organização enquanto instrumento de produção e de intervenção educativa escolar e social. A consciencialização de que a abrangência da Universidade Pública acaba nos seus limites, os quais respondem apenas a uma cultura específica, e que, devido a essa sua maior abrangência e à sua utilidade, terá de se dispor na dialéctica com os limites de outras instituições/culturas.

Neste entendimento, reforçamos a ideia de que a mudança pressuporá uma estratégia concertada na lógica da integração (unidade e flexibilidade) dos subsistemas formativos por forma a estarem preparados para as mudanças nacionais e internacionais que hoje o social impõe.

Uma formação sustentada, portanto, pela participação e pelo intercâmbio mais frutuoso entre as várias instituições que ao que parece estão um pouco de “costas voltadas” pela satisfação das necessidades institucionais *na vontade da unidade*.

Neste sentido, enfatizamos um discurso e uma acção liberal na emergência do paradigma formativo, elevando uma dinâmica de “legitimação” de formação, isto é, as várias instituições, apesar de serem diferentes na sua história, condições humanas e materiais, reflectem também uma lógica social/escolar da diversidade. A necessidade de distribuir na *unidade* algumas das competências que devem fazer parte dos professores de Educação Física não coíbe de abandonar a não uniformidade de competências no quadro de desenvolvimento formativo e cultural em que nos encontramos. A perspectiva da junção (unidade) pressupõe a lógica do estatuto e de identidade, por seu lado, a lógica de diversidade pressupõe a diluição das injunções normativas e ideológicas e, conseqüentemente, o alargamento do fenómeno formativo no contexto regional.

A *unidade* pressupõe, à luz de Schein (1985), uma “socialização institucional ideal” que representa a aprendizagem do todo da cultura que é essencial para a sobrevivência da instituição (formação). São os indivíduos

e os grupos que dão consistência a uma instituição e a uma aprendizagem. Neste sentido, a identidade de cada instituição é fomento de cultura individual (diversidade) que, no entanto, deverá induzir uma cultura grupal na lógica da unidade nacional de formação.

Assim, a busca da diversidade pressupõe uma "cultura de negociação" na concepção política e estratégica que respeita as linhas de força internas a cada instituição/organização, configurando uma nova ordem formativa como linhas de força aglutinadoras de todas as organizações (currículo diversificado). Esta perspectiva eleva a participação, a responsabilização e a implementação de dinâmicas formativas, nomeadamente na perspectiva de inovação curricular. A inovação é um processo interno mas, sobretudo, é uma ponte de várias realidades e para várias realidades formativas (Moura, 1992).

A interiorização de uma cultura *micro*-organizacional com uma cultura *macro*-institucional poderá assim preconizar mecanismos de mobilidade inter-instituições. Aqui, reside outra proposta que pensamos ser a ideal, na pura abstracção teórica, isto é, com um currículo concertado a nível nacional por especializações, os candidatos a professores de Educação Física, ao entrarem para essa formação, escolheriam as cadeiras (na perspectiva de créditos) e durante a sua formação existiria uma mobilidade inter-institucional – tal como acontece presentemente com o programa Vasco da Gama – mobilidade inter ESE'S - mobilidade organizacional. Esta dinâmica requeria um repensar das condições humanas, materiais (financeiras/ económicas), formativas institucionais, mas que, no entanto, não estará isenta de um dia ser implementada - atendendo às dinâmicas (problemas) da socialização, nomeadamente da *socialização antecipatória*.

Finalizamos dizendo que nos encontramos perante um fenómeno de renovação da formação, das práticas formativas e as consequentes transformações no plano das representações, da realidade, dos investimentos e da construção da visibilidade interventiva. Esta constatação vem legitimar a Educação Física enquanto fenómeno interventivo escolar e social, aliando zonas regionais inicialmente desfavorecidas pelo Centralismo Universitário e alguma Racionalidade Técnica.

Encontramo-nos, pois, perante novas perplexidades formativas e perante novos desafios. Hoje, para se perceber estas novas formações, terá que se entender o envolvimento mutacional a que assistimos ao nível do sistema educativo, da família, do trabalho, do lazer, do desporto, dos processos de urbanização, das comunicações transnacionais, nacionais e regionais.

Creemos que as novas formações assentam na dinâmica social de modernidade inspirada no positivismo, mas também, nas correntes humanistas e até num certo reconceptualismo.

2.3.1.2. A perspectiva do Currículo

Estritamente ligado à perspectiva da formação/docência emerge a alteração do pensamento e acção curricular. O pós-Universitário público da formação parece deixar de recapitular na totalidade os "esquemas rígidos" (curriculares) da Universidade Pública. As outras Instituições, pela sua natureza e localização, descentralizam e desconcentram a formação, guardando-a de uma série de inovações curriculares que rompem com uma perspectiva tradicional daquilo que deve ser um professor [de Educação Física]. Falamos nomeadamente das lógicas científicas, técnicas, pedagógicas, que não aparecem com os "peços" devidos nos planos curriculares e que, segundo algumas perspectivas de racionalidade, não se enquadram naquilo que deve ser um professor de Educação Física.

Sobre o currículo e o pensamento curricular, sabemos que eles surgem como elementos formativos dos professores, justificando as decisões sobre a formação daqueles através da construção dos percursos de formação, umas vezes mais centralizados, obrigando à aplicação de normativos e de objectivos pensados pela lógica centralista (executores), outras vezes mais descentralizados (autonomia) pensados pela escola e pelos professores, influenciando decisivamente o trabalho e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Esta parece ser uma visão mais activa e diversificada do currículo, decorrente das opções, das características dos alunos e da escola.

"Depois porque coexistindo diferentes concepções curriculares, sorvidas das diversas correntes que percorrem a filosofia e a teoria da educação, as opções de cada sistema educativo quanto ao "design" curricular proporcionam uma formação de professores em termos de perfis terminais, tão diversificada quanto a quantidade e qualidade desses mesmos campos conceptuais. (...) Consoante as opções quanto aos objectivos que se colocam aos alunos, à escolha de técnicas, de métodos, de recursos e de materiais, conducentes à organização (ou à inovação) do currículo, assim será o grau e o tipo das interacções que se estabelecem entre professores, alunos e comunidade. Interacções que, ora conduzem à estagnação e ao imobilismo do professor e da escola, ora convidam a propostas de inovação e de transformação, que consigo "arrastam" o desenvolvimento dos professores e a progressiva mudança dos sistemas educativos, na medida em que os docentes se envolvem em processos de indagação, pesquisa, organização de documentos e materiais, procura de formação e de informação que os capacitem para a análise e reflexão do processo educativo." (Ruivo, 1997, p. 113 e seg.).

Estas constatações vêm reforçar a nossa ideia de que a formação inicial concertada assente na unidade curricular poderá elevar a aquisição de conhecimentos e de competências necessárias à identidade nacional (sobrevivência profissional e da própria Educação Física). Por outro lado, a formação inicial na diversidade curricular promove o espírito crítico, a inovação para o professor e para a escola/alunos, não esquecendo um saber fazer particular e único assente na autonomia organizacional e formativa.

Nesta assunção, a estrutura curricular deverá pressupor, por um lado, uma abordagem a nível *macro*, no sentido da unidade inter-instituições, que dê sentido a um corpo da Educação Física (identidade, legitimação curricular e académica); por outro lado, uma abordagem *meso/micro* na lógica da individualidade e da flexibilidade organizacional. Apesar desta dualidade poder resultar numa tensão latente ou manifesta, fruto da multidimensionalidade própria da formação, não deixa, no entanto, de abrir a si mesma uma forma natural ao pluriparadigmatismo na análise e na intervenção do complexo fenómeno formativo.

A flexibilidade organizacional induz a descentralização do pensar o currículo e a intervenção, potenciando as relações informais e de rede, de flexibilidade individual e grupal inter-institucional/ organizacional e intra-institucional/organizacional, contribuindo para uma "polivalência positiva" no contexto da qualidade.

A lógica curricular assente nesta dinâmica (macro, meso e micro) permite assegurar conteúdos formativos, suficientemente coerentes, de modo a atribuir reconhecimento, evitando-se o aparecimento de grupos profissionais diferenciados (sub-profissões) com as consequentes repercussões de credibilidade, de identidade e de relação profissional. O Estado, como já o afirmamos, deveria ser a retaguarda e o instrumento de "medida curricular", evitando o outro fenómeno que parece estar a acontecer (*afastamento da diversidade não concertada*).

Parece ser evidente o facto de que as instituições que ainda se regem pela dinâmica tradicional, lógica curricular assente no pensamento técnico e estratégico – manutenção de um "status quo" institucional e de dependência de "lobbies curriculares" – correm o risco de não se modernizarem (é preciso também a modernização curricular), uma vez que poderão pôr em evidência potenciais "fragilidades curriculares". Pelo contrário, a defesa da "polivalência positiva" e da flexibilidade dilui o sentido da formação tradicional, o que poderá inibir empenhos profissionais interventivos e de qualidade, pois a realidade escolar e social é de natureza específica mas,

sobretudo, pluridisciplinar (nas linhas de cultura física e desportiva). Um sistema de formação centralizado numa organização e numa acção formativa de cariz burocrático, vinculado pela perspectiva das relações rígidas, verticais, hierarquizadas e formalizadas, segundo conhecimentos e concepções imutáveis, é por si insuficiente e "contra-natura".

"Incluímo-nos num sistema educativo de "tentação" centralizadora, em que muitas vezes não se entende a formação de professores como um processo dinâmico e articulado com as necessidades de desempenho profissional (não apenas na sala de aula, mas também na comunidade escolar e social), mas antes, como uma aceitação passiva de normativos técnicos e operativos, impostos de "cima para baixo" (Ruivo, 1997, p. 13).

Neste sentido, sustenta-se o desenvolvimento de uma cultura profissional e uma busca incessante da inovação curricular de formação permanente na dinâmica das práxis formativas, atendendo a que os professores são vectores de mudança educativa (reformas, escola, sucesso) e social.

É bom que tenhamos presente que, no contexto institucional e organizacional, o processo de mudança cultural, formativo (descentralizado) é lento, o que não deixa de implicar que se comece a assistir ao aparecimento de níveis de maturidade e de capital humano elevado em várias instituições, sendo a *intervenção escolar e social dos seus alunos a variável mais consistente e válida desta nossa afirmação*. O pensamento e a acção curricular, descentralizados, flexíveis de cariz de identidade são motivo de desenvolvimento da própria Educação Física. A "qualidade" dos professores de Educação Física é agora "menos" realizada na instituição formadora (se bem que esta constitua uma referência a não esquecer) "e mais" realizada na formação contínua e na auto-formação (*formação de adultos*).

Defende-se, portanto, um modelo curricular que acompanhe a flexibilidade emergente da capacidade colectiva e individual de cada instituição/organização, uma vez que a intervenção escolar e social da Educação Física ultrapassa a dinâmica da receita e do formalismo, centralizando-se mais numa perspectiva de diversidade e de "incerteza". O enquadramento formativo, social, institucional/ organizacional e curricular que defendemos para a Educação Física, assenta no alargamento das modalidades curriculares de intervenção escolar e social, no enriquecimento dessas modalidades pela melhoria material (equipamentos), pelas suas práticas, na perspectiva individual e de equipa fazendo coexistir mecanismos de flexibilidade, de comunicação, de participação, de iniciativa, de criatividade, de autonomia, de liderança, de descentralização e de tomada de decisão numa dimensão eclética e inclusiva.

Este facto não exclui uma sólida formação científica e pedagógica de matérias fundamentais – conhecer matérias de verdade científica, de como se ensina e como os alunos aprendem.

Tradicionalmente, têm sido os sistemas e a organização técnica que pensam a Educação Física como realidade escolar e social, criando algumas disfuncionalidades nessas realidades. Contrariamente, a apologia da diversidade e da flexibilidade formativa parece evitar a colisão da verticalidade curricular e elevar a horizontalidade formativa e instrutiva.

As inovações das práticas escolares e sociais devem acompanhar as inovações e as práticas formativas (*curriculares*) sob pena de se estipularem formações que apenas servem para fazer sobreviver as instituições e o (des)controlo destas sobre o social. O “boom” das novas actividades/desportos modifica, ou deverá modificar, os conteúdos e os objectivos da formação, nomeadamente pela passagem da formação teoricista para uma formação mais prática, pressupondo uma maior autonomia de intervenção e de decisão (reflexão na prática e sobre a prática).

Daí que, relativamente aos processos interactivos da formação, pensamos que a formação de professores de Educação Física deverá passar igualmente pela flexibilização, apoiada na participação dos formadores e dos alunos – lógica transversal – nos processos de aprendizagem – “menos de ensino”, investigação, trabalho de equipa, tomadas de decisão, planeamento, valorização dos intercâmbios humanos e liderança, como está a acontecer em algumas das instituições/organizações e os resultados que daí podemos constatar.

Temos consciência que estas dinâmicas não são pacíficas (apesar do nosso estudo para aí não apontar - *realização da formação em instituições com condições para tal*). Não avaliamos as resistências a tais processos, nomeadamente a lógica da formação Universitária que poderá continuar a chamar a si a “genuinidade” da formação de professores de Educação Física e a perpetuação da sua cultura como centro e legitimação formativa influenciando os comportamentos e as decisões organizacionais - *como parece demonstrar o nosso estudo pelas respostas dos professores formadores das Universidades Públicas, quando referem que a formação deve ser realizada nas Universidades*.

No entanto, é de prever que a não unidade e apenas a diversidade (desconcertada, como agora acontece) poderá (está a) produzir disfunções – desqualificação, descrédito, desprofissionalização – da própria Educação Física que, apesar de ter uma legitimação académica, não apre-

senta legitimação interfases várias instituições (a Universitária Pública), de um lado, e a Universitária Privada e Politécnico Público e Privado, por outro; corre-se, assim, o risco de existir um isolamento académico e profissional que tem implicações na acção escolar e social, nomeadamente nas lógicas de oferta e de procura e nas lógicas de cultura e de mobilidade profissional.

“Uma estratégia deliberada de reprodução ou de transformação de uma cultura organizacional [formativa] específica que passe pelo controlo e pela manipulação dos conteúdos representativos subjacentes a um processo formal de socialização inicial pode apresentar, sobretudo em organizações culturalmente não homogêneas, consideráveis riscos. Riscos que podem ainda ser amplificados pelos efeitos decorrentes de factores externos ao próprio processo, uma vez que uma organização não pode deixar de reflectir as culturas do meio em que se insere. É que, se tivermos em atenção que os maiores ou menores sucessos num qualquer processo formal de socialização inicial se podem também inscrever num processo de reprodução de desigualdades sócio-culturais anteriores, porque estas influenciam novas desigualdades e novas formas de dominação e de legitimação organizacional, tudo indica que estes processos, por mais isentos que sejam em termos culturais, nunca deixaram de se constituir como instrumentos fundamentais de delimitação do acesso a uma hierarquia organizacional e, mais concretamente, de delimitação de mobilidades profissionais futuras. (...)” (Ferreira, 1992, p. 446).

É, igualmente, perante estas constatações que fazemos carrilar a defesa da unidade curricular (coerência/validade interna) acompanhada pela obrigatoriedade de possuir condições humanas (académicas), materiais, organizacionais, associadas à diversidade (coerência/validade externa).

A unidade e a diversidade curricular sorvem-se na partilha de culturas e de valores, sendo a lógica da unidade a estratégia de identidade e instrumento de legitimidade escolar e social, em contraponto com a lógica da diversidade que eleva a autonomia com as repercussões da construção formativa e profissional.

À luz de Moura (1992), é necessário fomentar o conceito de “cidadania formativa, curricular, académica e democrática”. O conceito de cidadania formativa/curricular empresta à formação uma dimensão dinâmica de criatividade no âmbito de um clima formativo favorável à expressão de comportamentos e atitudes de participação na vida da escola, sem que seja inibida por processos de pressão e interesses pessoais alheios ao progresso científico, pedagógico e social, que são os grandes objectivos das instituições e organizações.

Por seu lado, o conceito de cidadania democrática formativa vem absorver cidadãos livres na dinamização de projectos e dinâmicas de grupo, crian-

do identidades e constituindo factores determinantes no progresso formativo/educativo.

A perspectiva da emergência de um currículo como veículo de “democratização” parece estar, pois, ligada à progressiva renovação geracional da formação com o aparecimento de novas instituições/ organizações com um capital de conhecimentos diferentes e diversificados. Através destas dinâmicas, espera-se que surjam atitudes mais profissionais que permitam desenvolver processos de participação na formação e na escola, onde a integração seja procurada na dinâmica da unidade, respeitando a individualidade/diversidade concertada.

Cada vez mais as instituições/organizações de sucesso são as que sabem gerir de forma adequada as dinâmicas das subculturas que integram a organização (meso-micro) e o conjunto de instituições (macro).

A cultura da formação de professores de Educação Física, o seu clima relacional e o seu pensamento curricular, são variáveis que podem ser objecto de intervenção, no sentido em que podem ser reconstituídas, modificadas e adaptadas, contribuindo para a sua gestão. É nessa intervenção gestonária que deverá assentar a cultura – currículo de Educação Física que não é compatível com culturas, currículos “*monolitistas e manipulativos*”.

Queremos crer que a unidade e a diversidade do pensamento e da acção curricular emprestam novos contributos à formação de professores de Educação Física como esfera de progresso, de prestígio e de legitimação escolar e social dessa formação.

2.3.1.3. A Perspectiva da Investigação

Segundo as análises efectuadas, cremos ser relevante enxergar a *Educação Física como disciplina científica e investigativa*.

Todavia, fazendo um rápido diagnóstico à situação actual, verificamos que, enquanto as Universidades Públicas apresentam centros de investigação, subsidiados pelo Ministério da Ciência, os Politécnicos Públicos, na generalidade, não apresentam centros de investigação, fazendo investigações pontuais, individuais e de carácter profissional. Já as Instituições Privadas apresentam mais uma lógica de oferta de ensino. Gostaríamos também de realçar que boa parte da investigação é individual (carreira académica).

Apesar de tais diferenças, pensamos que o processo de unidade e diversidade não estará de todo comprometido. Neste sentido, a unidade

nacional investigativa seria materializada pela investigação efectuada na Universidade Pública em parceria com as outras instituições – comunicação, participação, parceria, sendo esta desenvolvida por perspectivas abrangentes de explicação e de compreensão da realidade nacional e transnacional da Educação Física (e suas áreas de intervenção); enquanto que a diversidade nacional seria desenvolvida por perspectivas mais individualizadas e únicas de explicação da realidade regional e local – escola, alunos, comunidade. É natural que os Politécnicos tenham necessidade de apoio do Ministério da Ciência.

No primeiro caso, a natureza metodológica poder-se-ia fomentar na lógica de investigação positivista, procurando encontrar lógicas de generalizações de análise nacional, enquanto que no segundo caso, a natureza metodológica seria orientada para aspectos particulares de base fenomenológica, qualitativa na sua análise empírica. Aqui, situamo-nos num plano de comunicação entre instituições/ organizações com condições para as “*grandes investigações*” e instituições/ organizações com condições para “*pequenas investigações*”.

Assim, por um lado, as “*grandes investigações*”, “*grandes amostras*”, investigação fundamental e aplicada, produção de saberes, generalizações – contribuiriam para a fundação da unidade. Por outro lado, as “*pequenas investigações*” elevariam um quadro interpretativo único com resoluções únicas e específicas, uma vez que o conhecimento é variável e depende de um conjunto de variáveis de contexto em que se desenvolvem as actividades, assim como, muitas vezes, não se coadunam com os contextos e situações específicos em que os professores desenvolvem a sua acção.

Constatamos, assim, que teremos de encarar o acto investigativo não tanto numa perspectiva de encontrar a resposta certa para um dado problema, mas sim numa perspectiva de lidar com um conjunto de dilemas para os quais não há uma resposta certa, nem generalizável, nem definitiva (Glickman, 1988).

“A ciência tem necessidade de frequentar a realidade para a estudar, adoptando procedimentos metodológicos adequados. O todo não é sensível, não se oferece à investigação empírica imediata, porque é sempre um conceito e, por isso, uma abstracção (...) nessa medida, tem um papel importante na pesquisa científica, contextualizando o acto epistemológico e oferecendo significação ao estudo do parcelar (Fernandes, 1992, p. 35).”

Perante tais evidências, estas dinâmicas (*grandes e pequenas investigações*) poderão emprestar contributos importantes à caracterização da investigação, isto é, captar alguns aspectos de realidade formativa e inter-

ventiva (estes particulares) para, se possível, abranger o maior número de fenómenos e compreendê-los à luz dos contextos.

Esta perspectiva vem reforçar a ideia de que se torna hoje necessário potencializar os recursos humanos e materiais existentes, sendo que existem bons formadores investigadores e bons estudantes investigadores em todas as instituições, desenvolvendo novas formas de organização, formação pela ascensão investigativa (fundamental e aplicada). Valoriza-se a interactividade, o cariz interventivo e transformacional a nível macro e micro.

Por outro lado, o reforço da diversidade resulta da necessidade de lógicas mais descentralizadas e democráticas de acesso à formação e à investigação, nomeadamente de cariz e de intervenção local e regional, não fosse o Ensino Superior o motor de desenvolvimento das regiões interiores e periféricas (veja-se o exemplo de Castelo Branco). Neste sentido, a emergência da identidade investigativa não se enquadra na perspectiva profética de algumas instituições, mas na constatação empírica – todas instituições dão (deverão dar) contributos importantes.

A defesa de uma perspectiva dialéctica, flexível como estratégia de visualização e de intervenção da Educação Física como um todo, mas também em partes perante a exigência escolar e social. São instituições de natureza diferente mas de alcance complementar.

A investigação de unidade e diversidade poderá ser feita numa lógica de partilha, comunicação e participação, criando-se para isso condições investigativas.

2.3.1.4. A Perspectiva da Cultura e Qualidade Profissional

Outro aspecto relevante diz respeito à *cultura profissional*: verifica-se que todas as Instituições formam.

As Universidades Públicas apresentam uma certa tensão entre a cultura académica e a profissional. Nos Politécnicos Públicos essa tensão está mais diluída, aparecendo uma vertente mais profissionalizante. Os Privados parecem exibir uma cultura mais de produção de agentes.

No caso que nos anima, a formação de professores deverá ser entendida como uma actividade colectiva e contextualizada, em que os formandos são socializados dentro de determinada cultura institucional e organizacional, promovendo uma identidade materializada numa *cultura profissional*. Esta, inicialmente, passa pela elaboração de processos de recrutamento e de selecção, pela elaboração de códigos linguísticos (físicos) comuns,

de categorias conceptuais, científicas e compartilhadas, e de normas no exercício da actividade, com os colegas, com o trabalho e com os outros – direitos e deveres.

Como temos vindo a referir, a unidade pressupõe algum centralismo de intervenção que não induz a dependência, mas eleva as relações de autonomia da instituição e dos ensinamentos. A unidade, assim pensada e agida, pressupõe a mobilização da identidade e da deontologia (na lógica do *dever*) enquanto que a diversidade enfatiza a mobilização da identidade e da deontologia centrada na lógica do *direito* (“o direito à indignação formativa”). Esta dualidade tem por fim a *cultura da qualidade*.

Os sujeitos (professores) têm que demonstrar, para além de competências profissionais específicas, uma determinada congruência cultural. Esta só poderá ser pensada por referência a uma instituição com uma cultura homogénea em associação com uma cultura “não homogénea”, tendo em vista a *qualidade profissional/interventiva - produtiva. Uma cultura profissional que produz com qualidade*.

À luz da *teoria produtiva*, permitimo-nos pronunciar, no contexto formativo e profissional, que:

“Já não são as necessidades que motivam os consumidores, mas os desejos e as expectativas em relação ao status que o produto lhes confere. São estes factores que comandam as suas preferências, as suas decisões de aquisição. Se a satisfação pela quantidade foi o que numa primeira instância balizou o consumidor, hoje a qualidade impõe-se como critério e exigência de opção. Se as organizações clássicas sobreviveram no primeiro estágio, socioculturalmente não evoluíram para corresponder ao segundo. Inevitavelmente, esta é a causa da perda de competitividade das empresas [instituições] que na sua letargia sentem e deixam alargar o raio de acção demolidor das congéneres concorrentes” (Ruivo, 1992, p. 795).

Em bom rigor, a *qualidade* deverá estar, agora, na vanguarda da formação e todas as instituições devem primar pela qualidade como critério e exigência de opção. A análise empírica indica-nos que, numa fase inicial, os candidatos a professores escolhiam a Universidade Pública (critério de exigência e opção), no entanto, verificamos que outras Instituições, que não a Universidade Pública, são também procuradas – novos critérios de exigência e opção.

Ora, qualquer que seja o critério e a opção, essa escolha nunca se deve demarcar de um envolvimento cultural e profissional. É neste sentido que entendemos que a unidade e a diversidade terão de ser criteriosamente fundamentadas. A unidade na diversidade e a diversidade na unidade (a

lógica comutativa e verdadeira) pressupõem uma nova ordem na formação de cultura e qualidade, que só será traduzida, numa primeira instância, no estabelecimento de um currículo e num locus de intervenção – lógica de rede para a qualidade.

A *qualidade* não é apenas um mecanismo regulador do mercado de trabalho, da adequação entre a oferta e a procura, mas também a base da formação de uma consciência profissional e da melhoria das condições objectivas de trabalho (Costa, 1992).

Conviria também ter presente que o discurso político sobre a formação está constituído sobre registos de qualidade, de modernização e de democratização. Pensamos que todas as instituições deverão ser chamadas a esse registo, pela discussão e não pelo decreto, sob pena de algumas ficarem no mundo da “subformação”, conduzindo a uma inadequação interventiva e influenciando a qualidade daqueles que são realmente credíveis.

Tal facto parece não implicar que os “desqualificados” (funcionais) sejam afastados das suas funções na escola. O Estado não previu isso. A procura fora da escola é elevada, a remuneração é baixa e a população portuguesa por questões salariais, qualidade de vida, ainda “não estará” preparada para separar o “trigo” do “joio” no campo interventivo.

Contrariamente, os mais qualificados estarão na eminência de baixar as suas ofertas ou então sujeitar-se-ão a ficar na periferia interventiva.

Acresce ainda que a redução da *qualidade* poderá produzir efeitos de intervenção temporária (precária), que conduzem a índices de instabilidade e que afectam as dinâmicas de identidade e profissionais, podendo os professores ser “impedidos” de ascender a níveis de intervenção mais elevados. A emergente necessidade da *formação com qualidade para a intervenção com qualidade*, de forma a eliminar muitos mercados de trabalho que os professores de Educação Física concentram (ganhar dinheiro) e todas as implicações de ordem pessoal, social e profissional que daí advêm.

Defendemos um professor de Educação Física qualificado, com boa remuneração, com intervenção escolar e social estável, construindo uma consciência socialmente orgulhosa e identificadora do indivíduo com o seu posto de trabalho.

Entendemos, ainda que, a cultura e a qualidade profissional devem ser entendidas também no sentido da formação prolongada. Neste sentido, as formações inicial, contínua e especializada, são três pilares na modernização do tecido da Educação Física (e do Desporto) em Portugal.

2.3.1.5. A Perspectiva do Desenvolvimento Social

Em última análise, a Educação Física tem um papel fundamental no desenvolvimento social, quando vista no contexto de uma actividade eclética e inclusiva que promove a saúde e o bem-estar.

O aparecimento de novas instituições e organizações provocou o aumento da flexibilidade, da estrutura formativa que agora têm constantemente de se actualizar sob pena de se tornarem inadequadas à estrutura formativa inserida, hoje, numa escola multicultural, heterogénea e concorrencial – dentro e fora da escola.

Nesta assunção, há necessidade de elevar um normativo de identidade e deontológico, transformando-se em elemento de autêntica qualidade profissional e de desenvolvimento. A Educação Física será cada vez mais reconhecida se conhecer-se a si própria e quanto mais difundir o seu conhecimento no sentido do desenvolvimento.

O desenvolvimento, enquanto processo de mudança social, comporta caminhos recorrentes à organização, à educação, à formação, à participação, ao controlo social, à contratualização, à regionalização, ao ambiente e à estratégia (Barros 1992).

Inspirando-nos nestas constatações, a formação de professores de Educação Física não poderá aliar-se à lógica do desenvolvimento. A complexidade que caracteriza as sociedades “avançadas”, e partindo do princípio que a sociedade portuguesa é avançada ou caminha nesse sentido, faz com que o desenvolvimento e a formação de professores em geral, e na Educação Física em particular, só seja efectivo se articular entre si as diferentes instituições na lógica de integração e participação na vida formativa, escolar e social – gestão formativa e desenvolvimento.

Nesta contingência, a capacidade integrativa (unidade) e a perspectiva globalizante (diversidade) é uma condição de sucesso da dimensão formativa e de gestão, partindo do princípio que a era “pós -fordista”, “pós-taylorista” e pós-modernista que agora vivemos é caracterizada pela era da qualificação ecológica, humanista, regional, pressupondo assim uma maior comunicação e diversidade de intervenção (escola multicultural, por exemplo). Neste ponto, reconhecemos que tão importante como as tendências de alguma homogeneidade que a globalização pode implicar são, com efeito, as lógicas das especificidades e das diferenças que hoje sentimos.

Descrever assimetrias e desigualdades (lógica do desenvolvimento e subdesenvolvimento) entre as várias instituições formadoras, especificá-

las e conduzi-las a uma maior unidade/igualdade, sem com isto fazer cair na uniformidade, que poderá pôr em causa o desenvolvimento, este diverso, inovador, "espontâneo", assente na diversidade.

Nesta linha de reflexão, pensamos que poderão existir instituições que, aos olhos de uma visão e representação nacional, poderão ser de subdesenvolvimento (formativo e consequentemente social/ educativo), mas que no plano regional e local são referências de desenvolvimento positivo e integrador. A formação de professores de Educação Física em Portugal, em particular através das ESE'S, criou a descentralização de formação, no entanto, à luz da lógica centralista (Lisboa, Porto...), remeteram-se a alguma exclusão formativa que tem, ou poderá ter, prolongamento na dimensão da identidade profissional e social.

Dá a necessidade de dar resposta a tal fenómeno (realidades diferenciadas de formação) que, pela "real" ausência de comunicação entre as instituições, pode diluir os potenciais efeitos perversos e elevar um modelo mais integrado de formação, tendo em vista última o desenvolvimento escolar e social.

Os objectivos, as estratégias de unidade e a diversidade, diluirão assim a lógica social e formativa das instituições "hipoteticamente" desenvolvidas e subdesenvolvidas (grupos de status) e consequentes intervenções formativas, educativas e sociais "hipoteticamente" desenvolvidas e subdesenvolvidas.

Reivindicar hoje para a Universidade Pública (ou Universidade privada, Politécnico público e privado) um papel de exclusividade ou mesmo de absoluta preponderância nas tarefas formativas dos professores de Educação Física, como condição de êxito desse processo e de desenvolvimento, seria ignorar a complexidade e a diversidade que a formação, a acção educativa e social reivindicam e que o próprio desenvolvimento social enfatiza.

A capacidade de gestão/formação aos diferentes níveis parece ser condição de êxito do processo formativo e de desenvolvimento na diversidade.

Neste entendimento, será redutor pensarmos que a diversidade possa fundamentar a não qualidade, como será redutor pensarmos que a unidade, só por si centrada numa instituição/organização, possa fomentar a qualidade. Perante as realidades sociais, políticas e económicas actuais, é preciso fazer uma avaliação correcta desse processo e para o qual tentamos contribuir, ouvindo alguns dos protagonistas dessas formações e fazendo agora este exercício teórico.

Com tais resultados, parece-nos mais razoável dizer que a unidade bem estruturada tendo por base um currículo nacional independentemente das instituições, sejam Universitárias ou Politécnicas Públicas ou Privadas, mas dependentemente de critérios e de perfis científicos e pedagógicos, apoiadas na investigação e na racionalidade profissional.

A sociedade, por seu lado, se tiver profissionais com qualidade legítima o estatuto profissional e abre caminho para a identidade profissional. Esta lógica poderá conduzir a uma melhor definição da Educação Física e dos seus profissionais perante as solicitações cada vez mais prementes da escola e da sociedade – *lógica de desenvolvimento*.

2.3.2. Em Jeito de Conclusão

A Educação Física não pode ficar na alfândega de uma formação/intervenção quando as fronteiras já se abriram.

A *diversidade pela diversidade* (pulverização) poderá veicular uma organização programática inconstante, inconsistente e inconsequente levando à fragmentação do conhecimento; por outro lado, uma diluição dos objectivos, dos conteúdos, das actividades, das estratégias de formação e de educação, bem como a não existência de uma unidade ideológica e conceptual entre os formadores; a não existência de uma unidade profissional entre os formandos, associada a uma fragmentação do "status" formativo e profissional (cultura técnica e profissional).

Ao invés, a *diversidade pela unidade* (ou *unidade pela diversidade*) é em nosso entender um fenómeno de inovação, pois "reinventa a formação" (caducidade dos modelos tradicionais) elevando o carácter abrangente – ecológico – e social da Educação Física. Prevê a descentralização e a desconcentração da formação, ao considerar de forma concertada novos contextos formativos-educativos, de acordo com o ideário da Educação Física e as representações, os valores, as crenças dos formandos e da comunidade. Eleva novas racionalidades técnicas, novas eficácias pedagógicas, novos conhecimentos científicos e investigativos, quando observa o conhecimento diversificado existente – "*riqueza da floresta tropical formativa*".

A *diversidade pela unidade* poderá altear o esforço e a necessidade do conhecimento e das opções fundamentadas na perspectiva da formação de professores, ao sorver a comunicação, a crítica, o diálogo e a concertação, perspectivados em paradigmas de crescimento e desenvolvimento, evitando-se assim o conhecido círculo vicioso do fracasso auto-reprodutor da Educação Física, assente, muitas vezes, no carácter da formação por repe-

tição, ensaio-erro e observação, tendo por base um professor científico, insinuado por paradigmas de produção.

A *diversidade pela unidade*, em última análise, poderá responder a questões que sempre estiveram na calha da formação (organização):

Como se forma um professor? Em nosso entender, tendo por base uma unidade nacional e uma diversidade regional. A sua formação deverá obedecer a critérios científicos, pedagógicos e práticos, sustentados por objectivos e componentes de formação.

Que modelos conceptuais, mais eficazes, estão subjacentes ao desenvolvimento do curricula e das práticas? Em nosso entender, os modelos deverão caminhar em perspectivas – paradigmas – assentes no desenvolvimento e no crescimento pessoal e profissional em simbiose com modelos de produção associados a uma dimensão ecológica.

Formação na dinâmica de evolução, de crescimento, de maturação em parceria com a formação por modelagem/produção, tendo em vista a diversidade (estilos) e a unidade (campo profissional credível).

Pela importância desta unidade e diversidade, destacamos as recomendações e orientações que Carreiro da Costa et. al., (1991) apresentaram no 2º Congresso Nacional de Educação Física e que, em nossa opinião, poderão do ponto de vista conceptual e prático ser um ponto de partida no suporte à perspectiva organizacional que temos vindo a apresentar.

“a formação de professores de Educação Física deve promover docentes com conhecimento científico e pedagógico profundo, que saibam responder às perguntas – “o que ensinar?” e “como ensinar?” (especialistas no ensino da Educação Física); com conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e das suas características, do contexto educativo, dos fins, dos objectivos e dos valores, conhecimento curricular e pedagógico. Professores que possuam um vasto repertório de habilidades de ensino e apresentem competência técnica; que acreditem na importância da qualidade do ensino em que o seu papel fundamental seja promover a aprendizagem; com o espírito crítico sobre si mesmos, capazes de analisar continuamente o seu ensino e o resultado do seu trabalho, dispostos a promover as alterações que se mostrem necessárias; professores que actuem de acordo com princípios éticos e morais”.

Consideramos, deste modo, que a formação ficará a ganhar com a existência nas mesmas instituições de uma formação idêntica – específica – e com uma formação diversa (ecológica, cultural e social), não esquecendo a dimensão de conteúdo daquilo que deve ser um professor de Educação Física.

De acordo com a diversidade de formação de professores de Educação Física, não são possíveis previsões exactas em termos de evolução de formação (concertação desejável). Contudo, podemos referir que, nos horizontes institucional, organizacional, humano, estrutural e geográfico, parecem estar reunidas as condições mínimas necessárias para uma formação plurinacional – currículos de formação inicial baseados numa unidade. *Ao Estado e à comunidade académica*, relembramos, cumpre aqui uma intervenção decisória, orientadora e fiscalizadora. Queremos reforçar a ideia de que esta realidade requer um quadro legislativo, institucional e político, uma avaliação à formação de professores de Educação Física e a definição, coordenação e dinamização (se possível).

A criação de várias instituições pode ser analisada na perspectiva de levar a Educação Física (Desporto) a todo o território (desconcertação e descentralização formativa) de forma a combater as assimetrias e as desigualdades formativas nacionais, e ainda a forma interdisciplinar no potenciar os fenómenos sociais, económicos, a educação, a saúde e o emprego – desenvolvimento.

Por outro lado, as instituições superiores descentralizadas e regionais, pela sua estreita ligação às populações, poderão apresentar-se em condições óptimas para concretizar e erguer na sua área geográfica, o direito à Educação Física, como meio formativo e cultural, em associação com os outros actores sociais.

Também somos da opinião de que deverá existir uma complementaridade da Educação Física e Desporto praticados na escola e fora dela, como meio de ocupação educativa dos tempos livres dos jovens e, agora, das camadas etárias mais avançadas, nomeadamente, os senascentes.

O desenvolvimento social de um país, mais do que os seus bens materiais, pressupõe questões formativas, educativas e organizacionais, que permitem que se “possa pescar”, tendo por base uma dimensão crítica na tomada de decisões socialmente válidas. A Educação Física futura não se vai confinar aos muros da escola e do ginásio, mas vai, isso sim, explorar os espaços ao ar livre, lagos, bosques, jardins com outras práticas e desportos (radicais) e ainda terá uma palavra a dizer no plano turístico e da saúde. Esta diversidade terá, portanto, que antever várias inovações e talvez o voltar à dimensão associativa característica dos professores de Educação Física, com o propósito de coordenar essas inovações.

Tais diversidades atacam na urgência de anular a dimensão corporativa de alguns “grupos de status” que se deixam condicionar em demasia por preocupações de ordem competitiva (dentro e fora da escola), de acor-

do com o "status quo" das diferentes instituições, levando a silêncios e a um "virar de costas" na cooperação profissional, podendo pôr em causa o "trabalho" destas novas intervenções.

Finalmente talvez possa ser legítimo dizer, com base nos resultados da investigação e de algumas evidências/motivos empíricos e teóricos, que as condições em que decorre actualmente a formação de professores de Educação Física – instituições e modelos variados, currículos diferenciados, duração da formação, duração das práticas, tipos de apoios, saídas profissionais, permitem-nos pensar na necessidade de uma nova organização/formação.

Estamos conscientes de que o nosso estudo, para além dos resultados evidenciados, poderá estimular o alargamento e o aprofundamento do debate na procura de consensos que alarguem as perspectivas de formação dos professores de Educação Física em Portugal. A resolução de perplexidades e a amplificação de "consensos", sustentadas na intervenção teórico-prática, poderão ser um meio mais eficaz na dinâmica formativa.

2.4. Para uma nova matriz de formação

"...Não creio que a centralização e a descentralização sejam, em si próprias, virtude ou defeito. A ambas correspondem objectivos, estratégias e políticas. Só podem ser compreendidas e explicadas no seu contexto histórico e social. Tanto uma como outra já foram bem ou mal, se assim se pode dizer. Ambas ajudaram a desenvolver a educação ou a liberdade, a manter a ignorância ou a ditadura. Ambas podem contribuir para a democracia ou a oligarquia. Nenhuma é um valor absoluto (...) é minha convicção que estão hoje assegurados todos ou quase todos os objectivos pretendidos através da centralização. Donde resulta também que a centralização contemporânea, além de razoavelmente inútil, se vem transformando num obstáculo ao desenvolvimento educativo e num prejuízo social (...) que a centralização já só satisfaz interesses e necessidades de grupos restritos, como os de certos professores, burocratas, governantes e alguns sindicatos, em detrimento de interesses mais vastos e gerais, como a sociedade civil, o poder local, as regiões, os pais, eventualmente os alunos e, provavelmente, o progresso do saber e da formação" (António Barreto, 1996, p. 250).

É cada vez mais frequente a afirmação de que estamos numa era de mudança. Na verdade, a educação e a formação de professores não fogem a essa realidade, o mesmo acontecendo com a Educação Física que "está" num período de mudança de paradigma formativo, institucional e organizacional.

Como temos vindo a referir, tratar-se-á não tanto de uma passagem de

uma formação Universitária pública para uma formação Politécnica e Universitária privada, mas de uma transição para um envolvimento emergente de mudança materializado na diversidade.

São as necessidades emergentes da ESCOLA MULTICULTURAL – Educação Física (novos programas), Desporto escolar; Motricidade Humana; Necessidades emergentes da SOCIEDADE – Desportos radicais, Desportos tradicionais/clássicos, comunidade/região (Educação Física, Desporto); Necessidades emergentes da PROFISSÃO – carreiras profissionais (escola, treino, empresa-lazer, saúde, bem estar) e necessidades emergentes SÓCIO-ORGANIZACIONAIS – porque assistimos, actualmente, a um desenvolvimento mais "simétrico" do país graças também à implementação do ensino superior público, privado ou cooperativo, novos mercados de trabalho, infra-estruturas materiais, capital humano; POLÍTICAS – porque, de certa forma, o ensino superior ramificou do centro para a periferia; CULTURAIS – porque assistimos a uma multiculturalidade social com novas necessidades de prática e novas qualificações profissionais, fruto do processo de desenvolvimento e da dinâmica social.

Esta perspectiva é notória no campo educativo/formativo, com o aparecimento de novas instituições de professores de Educação Física – Politécnicos - ESE'S – públicas - e Universidades e Politécnicos Privados. A formação começou a pautar-se por *competições e conflitos* de "grupos de status" e de formações por um outro molde de poder e de prestígio.

Na realidade actual da *diversidade* – o direito à diferença – é importante que se veicule a *unidade*, tendo por base um código cultural/deontológico em formações plurais e necessariamente pluralistas. O direito à diferença conjuga-se com o direito à igualdade de oportunidades, para contrariar discriminações "não de capacidades" mas de modos sociais e historicamente incorporados, quer sejam eles códigos de comunicação verbal, quer códigos organizadores de toda a comunicação de controlo, ou seja, códigos culturais (Costa, 1997).

Assim, partimos da constatação de que com o aparecimento de novas instituições surgem novos "grupos de status" e "conflitos", materializados na procura de poder e de prestígio e todas as implicações emergentes. Perante tal, temos vindo a defender a necessidade de elevar a unidade para a diversidade, com base numa organização de base estável – tronco comum do currículo/perfil (mas de cariz diversificado) autonomia institucional, organizacional, saudável lógica do "conflito".

Entendemos, assim, que estes novos "grupos de status" (instituições e professores) devem mover-se na procura da concertação de

modelos/paradigmas de formação e estes, como temos vindo a defender, resultariam essencialmente de alianças entre os "grupos conflituantes" à procura de hegemonia – rede de formação.

Como tal, todas as reflexões e constatações que temos vindo a expor neste Capítulo inspiram-nos na construção de uma "nova matriz formativa".

Esta matriz formativa encontrar-se-ia assim numa trilogia de confluência formativa e cultural. A primeira (1), proveniente de cima, via Ministério da Educação e comunidade académica, assenta no consenso, na unidade, na integração – cultura formativa erigida num paradigma político-ideológico e académico, no sentido de concertar a lógica formativa e profissional – deontologia; a segunda (2), via actores institucionais, que condicionam a estruturação da socialização inicial, materializada na diversidade, na diferenciação – valores, crenças, opiniões, entre outras – de carácter paradigmático, político (no sentido negocial), comunitário e neo-institucional; no plano do Alicerce (3), descobrir-se-iam os factores exógenos, endógenos e colaterais, que condicionam a formação, materializados na Educação Física – eclética e inclusiva – Desporto (competição), Desporto Escolar, Administração, Gestão, Investigação, Empresa, Lazer, Animação, Saúde, Bem-estar – progresso, qualidade, desenvolvimento –, que dão suporte aos motivos de unidade e diversidade.

Não perspectivando um exercício exclusivo de construção deste cenário teórico, que eventualmente poderá revestir-se de alguma fragilidade, não deixamos, no entanto, de destacar a construção de um percurso de análise preliminar, de cultura institucional/organizacional formativa no contexto formativo actual, no sentido de dar uma maior visibilidade a uma necessidade de mudança, "fractura" com as lógicas formativas – institucionais/organizacionais actuais.

Centro de problematização dos sentidos teóricos e epistemológicos, a emergência da "nova matriz" solicita a simbiose entre o *plano das orientações para a acção – cultura como variável dependente e interna (macro)* e o *plano de acção/formação propriamente dita – cultura como variável independente e externa (meso-micro)*. É uma matriz que apresenta mecanismos de consenso e conflito, não deixando, em nome do equilíbrio, de percorrer as perspectivas integradoras e diferenciadoras.

Como temos vindo a tentar demonstrar, a formação actual parece pautar-se no sentido fragmentado, o qual supõe dominados e dominadores, aceites e excluídos – *Darwinismo formativo*. Ao contrário, o elogio da unidade para a diversidade, enquanto produto socialmente, politicamente e

academicamente produzido, reflectindo, por um lado, e na "essência", a cultura societal e, por outro lado, a cultura, institucional, formativa, (re)construindo uma cultura da Educação Física na diversidade.

Esta nova atitude epistémica, não exclusivista, enfatiza a complementaridade (não o divisionismo) pelo elogio da formação, olhando-a numa pós-modernidade, na medida que todo o conhecimento (formação) é auto-conhecimento total e local – diversidade, pluralismo, heterogeneidade, autonomia, professor cultural, transcultural, professor decisor e professor reflexivo suportado pelos saberes (saber-fazer) e atitudes específicas – aspectos instrumentais, referências didácticas, metodológicas.

A *unidade (integradora)* e a *diversidade (diferenciadora)* fazem emergir um órgão formativo de carácter de plasticidade organizacional, "banda larga", capaz de congregar lógicas tutelares com lógicas estacionadas na racionalidade e os sentires das instituições, organizações e dos seus actores. A perspectiva pluriparadigmática faz todo o sentido no âmbito desta análise ao admitir a existência concertada de uma "cultura" e de várias "sub-culturas", estas mais próximas da região dos actores e porque não, da eficácia.

Na fundamentação desta matriz, consideramos que os resultados do nosso estudo (com as limitações inerentes) permitem indicar algumas tendências das representações dos protagonistas "mais interessados" nesta dinâmica – os professores.

O nosso estudo evidencia, assim, motivos da unidade para a diversidade. A unidade quando os resultados indicam que a formação inicial *deve ser realizada* em instituições com condições para tal (com a excepção dos professores da Universidade pública que reivindicam essa formação), devendo apresentar condições curriculares humanas, materiais, corpo docente qualificado, apontando, igualmente, para a existência de um tronco comum a nível nacional deixando alguma liberdade às instituições – diversidade.

Do mesmo modo, evidencia a concordância sobre a criação de uma rede nacional de formação de professores de Educação Física (unidade). Existe a ideia de criar um tronco comum – uniformização dos currículos, conteúdos, avaliação nos dois/três primeiros anos (unidade), mas também uma determinada autonomia, quer pelo facto de serem instituições diferentes (diversidade), quer pelas vocações dos alunos e dos professores/comunidades. A defesa da inovação/mudança dos seus currículos conforme as realidades – diversidade.

"... O professor deve ser formado durante a formação inicial para ter capacidade de adaptação (formação "plástica" e em "banda larga") aos ventos de mudança científica, tecnológica, social e cultural, que correm a um ritmo exponencial, por forma a não comprometer a inovação e a renovação desejadas, e consideradas condições indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino e da eficácia organizacional das escolas" (Ruivo, 1997, p. 142).

A rede permitirá, da mesma maneira, ajudar os contactos entre os diversos alunos, instituições, professores contribuindo para a melhoria da Educação Física (teórico/prática). Somente com trocas de ideias é possível o desenvolvimento da Educação Física. A rede permitiria às escolas formadoras, que não têm condições - pois ainda existem escolas de formação sem condições - estão num processo de instalação/evolução -, serem integradas em metodologias de trabalho/cooperação com as que têm condições.

Na continuidade, a unidade ajudava a demonstrar à sociedade a importância e a imprescindibilidade da Educação Física, nomeadamente nos processos de identidade profissional e de estatuto profissional/visibilidade social. A identidade profissional de base nacional constitui um poderoso elemento de agregação comunitária e de facilitação de envolvimento em torno de projectos colectivos. Constitui o núcleo polarizador do interesse profissional e é, por isso, poderoso factor de mobilização dos processos de desenvolvimento. Também como motivo de unidade, referimos a importância da formação contínua e as necessidades de formação contínua, nomeadamente nas matérias comuns a todos os professores.

A nossa investigação aventa razões de diversidade para a unidade. A "diversidade" a considerar:

- as necessidades de formação contínua...; as representações acerca da formação inicial referidas pelas Universidades e Politécnicos públicos; os critérios que devem ser tidos em conta na formação dos professores de Educação Física; as competências que devem fazer parte de um futuro professor de Educação Física; o local onde deve ser efectuada a formação contínua dos professores de Educação Física; as necessidades de formação contínua em relação aos problemas na actividade profissional.

A diversidade a "reflectir":

- as representações acerca da formação inicial efectuada nas instituições Universitárias e Politécnicos privados; as representações acerca da formação do professor de Educação Física; a criação de uma rede Europeia de formação de professores de Educação Física.

2.5. Para uma Formação Contínua centrada nas práticas do professores de Educação Física

A formação contínua é também parte da missão das instituições de formação inicial e, mais do que isso, é uma estratégia de sobrevivência. Por outro lado, é um poderoso instrumento de formação e de descentralização curricular assente numa formação em banda larga, sendo igualmente uma forma genuína de integrar as funções e tarefas diversificadas (flexibilidade), tendo em vista a valorização e intervenção mais especializada e de qualidade - (re) profissionalização.

Dos resultados encontrados no nosso estudo, poderemos dizer que as necessidades/expectativas apontam para uma formação para a *diversidade* e também para a *unidade*. Modifica-se, assim, o sentido e o lugar de formação contínua dos professores pela defesa de uma continuidade de formação - plano de acção, interactivo, reflexivo, integrador, diferenciador e produtivo.

Na literatura revista, constatamos que o número crescente de acções deverão descentralizar-se nas responsabilidades ao nível da instituição formadora, criando unidades de aprendizagem com larga autonomia e com o predomínio da auto-formação como estratégia de desenvolvimento e de maturidade profissional e pessoal. Esta perspectiva visa menos a criação de processos de formação fixados, mas uma forma a auto-regular as necessidades - o nosso estudo dá um pequeno contributo nesse sentido -, orientação para a acção e planos de acção (lógica da diversidade).

"O desenvolvimento do conhecimento implica o desenvolvimento do auto-conhecimento, a importância da formação de professores ser intencionalizada no sentido de promover níveis superiores de auto-conhecimento, uma vez que os professores de nível mais elevado de auto-conhecimento têm mais possibilidade de transformar as práticas educativas na direcção de uma maior flexibilidade, tendência para implementar processos de inovação pedagógica, são mais tolerantes ao stress, uma epistemologia que enfatiza a autonomia e independência do aluno bem como a sua participação activa no processo de ensino-aprendizagem, pensamento mais dialéctico promovendo assim o seu desenvolvimento psicológico (Agostinho, 1993, p. 84).

No trilho destas constatações, a *formação contínua* pressuporá formações múltiplas de acordo com as necessidades e práticas de trabalho, formas flexíveis de participação, com a redução da hierarquia formador/formando, com a descentralização das unidades de formação pela participação activa dos formandos em trabalho de equipa variado e alargado, nomeadamente nas questões investigativas e produtivas - *Educação de Adultos*. É

nessa convicção que um bom professor deverá ser um investigador das suas matérias e de outras matérias de forma a criar quadros conceptuais de intervenção e reflexão.

Poderemos considerar a *formação contínua* como um processo estratégico de descentralização quando comparado com a formação inicial. Em termos objectivos, é sabido que a formação inicial ainda continua inserida numa dinâmica formativa e de conteúdos mais "rígidos" (de fora para dentro – *orientação para a cognição*), pressupondo uma menor autonomia e dependendo de decisões administrativas e tutelares (de cima para baixo); contrariamente, a formação contínua poderá e deverá desenvolver-se segundo mecanismos mais informais, pela gestão dos recursos humanos, por uma maior autonomia e pela maior aproximação à dimensão da cidadania e da profissão. Isto é, o ser empregado do Estado está aqui mais esbatido – *orientação para a acção*.

Submergir numa formação centrada no *formador* (as suas experiências e conhecimentos acumulados) para uma formação centrada no *professor* – necessidades e problemas sentidos, reflexão crítica sobre as teorias, sobre as *práticas e a sua aplicabilidade*. Uma formação que contribua para a dinâmica social, pessoal e profissional (valorização pessoal, progressão na carreira) dos professores, através da aprendizagem, da intervenção e pela maior consciencialização para a profissão e formação – deontologia profissional.

Corroboramos a ideia de que a formação contínua deverá recuperar e actualizar formações (modelos), nomeadamente, a formação inicial e a supervisão democrática e clínica na actualização e no desenvolvimento. Também deverá estar vigilante relativamente aos professores esquecidos ("os mais velhos") e aqueles que estão na "reforma" que poderão continuar a dar contributos (se assim o desejarem) importantíssimos, fruto do seu conhecimento e experiência.

Contribuir, portanto, para um melhor funcionamento da escola e dos professores e da sua eficácia. Como afirma Dominicé (1990):

"Devolver à experiência (prática) o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional, passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica" (p. 149 e seg.).

A preferência por novas formas flexíveis de participação dos professo-

res leva a uma maior integração da formação profissional, da formação teórica e prática – lógica do isomorfismo. *O investimento na formação contínua é um meio de flexibilização dos professores e do conhecimento.*

Reconhece-se, assim, a necessidade de uma maior difusão de novas formas de organização e de intervenção, através de programas de formação (como por exemplo o programa ECO), com apoio a experiências inovadoras, pela divulgação e discussão dos seus resultados em acções de formação. Este facto desempenha um papel importante como indutor de mudanças e não como um mero instrumento de adaptação às mudanças. Esta perspectiva não esquece o envolvimento dos diversos actores sociais e a sua adequada articulação nos diversos níveis – nacional e regional.

Todas estas estratégias resultam da constatação de que hoje deve existir uma formação contínua mais elevada, não limitada apenas à preparação para a função.

A formação contínua deve ser perspectivada como um meio de mudança pessoal e organizacional (ensino/educação) e não apenas como um meio de adaptação passiva. A negação do determinismo formativo e a elevação da cultura educativa como conhecimento e aplicação de técnicas, métodos, entre outros, associados a um evolucionismo formativo.

Exige-se, além de um nível de conhecimento técnico elevado, algum conhecimento da escola (que começa a sair dos muros) em termos sociais, técnicos, sócio-organizativos, conhecimento das metas e dos objectivos educacionais, e a capacidade de cooperar e inovar com outros professores. Capacidade de animação, de formação, de comunicação e de cooperação – relações humanas; capacidade de trabalhar com iniciativa e responsabilidade em equipas de trabalho e saber identificar e resolver problemas.

Ora, apesar das condicionantes de difusão de formação contínua que decorre do quadro jurídico, institucional, macro-educativo, científico, técnico, estratégico (político, sindicatos), estado, regiões, actividades locais – e dos modos de gestão dos recursos humanos, estas condicionantes, em última instância, nunca poderão ser juizes da formação. *A formação é também uma forma de ser e de estar – é uma ideia com finalidade "libertadora".*

Relativamente ao "loco" e "estratégias" de formação, inspirados na literatura, na nossa experiência formativa e nas conversas informais e formais que temos com os professores, defendemos que a formação contínua deve, por princípio, ser realizada no local onde o professor exerce a sua actividade escolar, profissional – *centrada na escola* – perspectiva ecológica – e *nos locais de envolvimento* – centrado na comunidade de actuação e nas práticas. Esta formação poderá (deverá) implicar a intervenção dos vários actores, com

o fim último de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e do envolvimento educativo.

A *formação centrada nos envolvimento escolares (escola)* vai ao encontro das expectativas, das necessidades e dos problemas dos professores, criando-se assim condições de motivação, de participação e de produtividade. Logo, existem maiores possibilidades de eficácia, o que favorece o desenvolvimento dos centros de recursos, de gestão humana e de material, e de investigação no seio das próprias escolas.

A *formação contínua na escola e nas práticas* dinamiza as inovações curriculares/formativas, permite a adequação dos currículos às necessidades da escola, dos professores, das características dos alunos e promove o compromisso dos vários actores implicados – professores, alunos, pais, sociedade em geral. Na escola, a profissionalidade é desenvolvida pelo sentimento de partilha e de pertença a um envolvimento, ajustado às dinâmicas de colaboração, de participação e de autonomia – plano de acção, gestão do pensamento e inovação, evitando processos de *balcanização*.

A *escola* é um espaço em que os professores se sentem no seu “habitat ecológico/profissional”, permitindo-lhes assumirem-se como sujeitos reflexivos, críticos e participativos; é um espaço de intimidade e de privacidade, logo, potenciador da verdadeira profissionalidade (Ruivo, 1997).

A *escola e as práticas como unidades organizacionais*, onde se revelam as dinâmicas de uma entidade colectiva e individual (diferentes pelas suas ideologias e práticas), a forma como se tomam decisões tem influência sobre os papéis e as funções que os professores desempenham nessa organização. *No entanto a formação contínua centrada na escola não deixa de estar sujeita a alguns problemas organizacionais e funcionais* que, na opinião de Formosinho (1991 b), poderão expressar-se pelo risco de reduzir a dimensão inovacional, pelo facto das escolas não serem instituições especializadas em formação de professores; pelo risco de superficialidade que pode converter-se em corporativismo e contrariar interesses estabelecidos; pela desigualdade de oportunidades entre instituições, gerada pela heterogeneidade da capacidade formadora, existente nas diversas escolas.

Na esteira das dificuldades de formação *contínua centrada na escola*, Imbernon (1989) acrescenta a falta de tempo por parte dos professores, visto que a maior parte das actividades decorrem no período pós-laboral ou nos períodos de interrupção de aulas; a falta de incentivos exteriores, designadamente, a não contabilização para a progressão na carreira – o que mobiliza a motivação dos professores (este facto não é totalmente verdadeiro, uma vez que hoje a formação contínua, em Portugal, é condição

necessária para a progressão na carreira); a falta de apoios financeiros e de recursos humanos qualificados; a responsabilização pela animação da formação; a necessidade de uma melhor concepção da formação, de modo a poder contemplar as necessidades da escola, dos grupos funcionais e preocupações individuais; os problemas ligados à cooperação, à coordenação e às formas de avaliação.

Contudo, continuamos a *corroborar a ideia de que a formação centrada na escola, orientada para a escola e para as práticas* estará mais próxima das necessidades e dos problemas dos professores, logo uma maior participação na construção do currículo e nos problemas projectados pela instituição escolar-avaliação, execução, associada à dinâmica prática (Escudero, 1990).

Paralelamente, não devemos esquecer outro loco importante de formação. Estamos a falar da formação contínua centrada nas Instituições de Ensino Superior. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo refere, no artigo 35º, nº 3, que a formação contínua é assegurada, predominantemente, pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com o estabelecimento de ensino.

A formação contínua *centrada nas Instituições de Ensino Superior* tem do ponto de vista estratégico e interventivo duas grandes vantagens. A *primeira* refere-se à capacidade de transferência da investigação, pela inovação para a prática formativa (local, regional) através de processos de reflexão e de apropriação dessas inovações. A *segunda* alude ao reconhecimento do agravamento das taxas de natalidade que irão provocar quebras de efectivos escolares (nomeadamente no 2º ciclo), (Arroteia, 1991 c), e que terão incidências nas instituições de formação, nomeadamente, no abaixamento das necessidades de formação inicial de professores. Consequentemente, as Instituições ficarão com um corpo docente especializado, capaz de realizar a formação contínua.

A *formação contínua na lógica do diálogo entre instituições de formação e a escola parece ser o desejado.* Tal facto corresponderá a uma maior aproximação entre a teoria – centrada nas instituições formadoras – e a prática – centrada nas escolas –, potenciando a investigação ligada às teorias e às práticas educativas – prática fundamentada e alimentada pela teoria e, por seu lado, a teoria enriquecida pela prática. De facto, a formação contínua, mais do que uma abordagem teórica ou teórico/prática, resulta de uma abordagem prática, devendo portanto incidir nas actuações educativas dos professores – lógica de supervisão da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação (Vieira, 1993), isto é, um certo sentido de supervisão clínica.

Esta proposta conceptual não esquece a *auto-formação*, contemplando a participação e a decisão de todos os aspectos que influenciam o desenvolvimento pessoal e profissional – teorias, práticas, materiais. A formação (auto-formação), como um processo essencialmente individual/íntimo, que resulta da apreensão, da reflexão crítica e da estruturação mental de novos conhecimentos. Esta vertente (solitária) poderá, no entanto, ser motivo de alguma angústia e desorientação, nomeadamente no que se refere ao quadro conceptual, prático e investigativo. Neste sentido, eleva-se a auto-formação sustentada na co-formação – trabalho em equipa – como feedback (retroacção) constante de auto-formação.

A *formação contínua na perspectiva de grupo (co-formação)* assente no diálogo, na colaboração e na troca de experiências, na resolução dos problemas, dos professores de uma escola e de várias escolas, é um processo fundamental na dinâmica educacional. A aprendizagem em grupo, nomeadamente em pequeno grupo, está associada ao sucesso académico e crescimento pessoal e profissional dos professores – saber, saber fazer (Erickson, 1991), uma vez que a reflexão e a comunicação interactiva, entre os vários actores, poderão ser indicadores de novos caminhos – apesar dos professores serem profissionalmente [filogénese] individualistas.

Esta perspectiva pressupõe uma maior “horizontalidade” da comunicação e da aprendizagem, através das teorias e das práticas vivenciadas e comunicadas pelos vários intervenientes – formadores/formandos e formandos/formados, assente nos seus centros de interesse.

A formação contínua deverá, igualmente, potenciar modelos e estratégias (tradicionais) orientadas para objectivos de aquisição de saberes e de saber fazer, de modelos de aprendizagem experimentais (racionalidade técnica pela incorporação de contextos produzidos pela investigação), em parceria com modelos emergentes nos novos contextos pedagógicos e profissionais, nomeadamente no desenvolvimento pessoal, maturidade, expressos nos caminhos da reflexão (racionalidade e sentimento/relações humanas).

Fica-nos a sensação que é necessário criar modelos melhor estruturados e melhor coordenados a nível nacional, porque o mercado de formação contínua, embora variado, é ainda muito fragmentado, incompleto e muitas vezes de baixa qualidade. Isto poderá legitimar mais a instituição formadora do que legitimar o saber fazer (interventivo) dos professores.

Numa análise à literatura e à nossa constatação empírica, verificamos que a formação contínua tem-se pautado pela existência de conteúdos que se centram prioritariamente nos saberes e saber fazer na perspectiva

modelar e consumista para uma posterior aplicação no terreno. Os principais objectivos a atingir prendem-se com a actualização científico-pedagógico-didáctica, que se circunscreve preferencialmente ao contexto da sala de aula, tendo por base um carácter académico e formal assente em seminários, modelos e acções de curta duração.

As necessidades concretas dos professores a quem é dirigida a formação nem sempre são tidas em conta nomeadamente, aquelas ligadas à sua prática profissional e à resolução dos problemas concretos com que se deparam no seu quotidiano. As temáticas de formação ou são definidas por organismos exteriores à escola (organismos centrais da educação, instituição de formação) ou pelo próprio formador com uma formação essencialmente teórica e especializada, que desenvolve normalmente conteúdos de carácter reflexivo sem responder aos problemas práticos dos professores e das escolas.

Nesta teia, é relegada para um segundo plano a “horizontalidade” da comunicação e da aprendizagem, através da qual (verticalidade) o formador é visto do ponto mais teórico e reflexivo e os formandos “ouvintes atentos” de tais teorias e práticas.

Em conformidade com esta dinâmica, a formação (tal como a auto-formação) deve assentar numa perspectiva aberta e desinibida para evitar potenciais “empastelamentos” que conduzem à ocultação de parte das representações, teorias e práticas em análise.

Emerge aqui, novamente, a *co-formação* que poderá (e deverá) ser um dos primeiros pilares na construção de uma identidade profissional, em ligação com a perspectiva interrogativa e investigativa sobre as teorias e práticas educativas que está para além da receita e prescrição na convicção da “certeza”. Subjacentes a estas análises, estão a *defesa da investigação para a reflexão crítica, construtiva e a reflexão da investigação nas dinâmicas, processos e produtos educativos*.

Permitam-nos avultar a *investigação – acção* de uma forma privilegiada de articulação entre os problemas e dúvidas, resultado das vivências teórico-práticas, através do questionamento, da reflexão individual e colectiva, do confronto entre as várias práticas com os quadros teóricos (investigação produzida) na lógica da inovação e mudança.

A experimentação prática assente na teoria/investigação produzirá efeitos construtivos nas representações dos professores e, consequentemente, na integração de novos saberes na sua personalidade.

“Assim, será de supor que a investigação – acção facilite a articulação entre a teoria e a

prática, dado que os professores partem do questionamento sobre a sua acção e procuram melhorar a compreensão de uma situação social complexa e encontrar soluções para os seus problemas. Na procura de uma melhor compreensão e de soluções para os problemas práticos, o professor recorre, por um lado, à análise sistemática da sua acção e à troca de experiências e de saberes com os colegas e formador(es) e, por outro, apoia-se em investigações e contributos teóricos que possam estar relacionados com a sua temática de investigação” (Oliveira 1996, p. 75).

Defendemos para os professores de Educação Física uma formação contínua na perspectiva construtivista e holística – apropriação pessoal, auto-formação, auto-construção de conhecimentos e atitudes – e, portanto, que se actue no âmbito da participação, em que os professores tenham um papel de relevo na concepção, apoiando-se nas necessidades/expectativas, problemas e avaliação da formação.

Também defendemos a lógica de produção de saberes e saber fazer na dinâmica investigativa – acção-investigação, auto-formação, co-formação transformacional das representações sobre o acto educativo e das práticas pedagógicas para além da sala de aula/ginásio.

A procura de formas interactivas e inovadoras é um facto emergente, pois as mudanças e as transformações rápidas são apanágio das sociedades actuais – e, no caso da Educação Física (novas modalidades), é incontestável.

Para finalizar este espaço de reflexões sobre a formação contínua, queremos ressaltar que não foi nossa intenção contribuir de forma linear e determinista para um modelo/estratégia de formação de professores de Educação Física – nacionalmente aceite, consensualmente partilhada (comprovada pela investigação) e inquestionável do ponto de vista dos caminhos trilhados. Tão só pretendemos criar um espaço de reflexão e interpretação da formação desejável (pelos professores e menos pela administração) no desenvolvimento do seu processo de formação, pela constatação empírica de novas funções e tarefas que esperam os professores e pela necessidade de qualidade de ensino. Em última análise, pretendemos concorrer para uma formação (conteúdos) que potencie o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, em simbiose com a melhoria da eficácia das aprendizagens, da escola, enquanto instituição responsável pelo progresso cultural e desenvolvimento social.

Aliás, estas nossas constatações e preocupações formativas parecem que estão no caminho da resolução, a avaliar pelas recentes mudanças organizacionais e funcionais (paradigmáticas) encetadas pelo Conselho Científico - Pedagógico de Formação Contínua de Professores, como tive-

mos oportunidade de referir na Introdução deste estudo. “O Conselho, ao contemplar novos planos de pensamento e acção materializados nos Estágios, Oficinas, Projectos, Círculos de Estudo, vem “romper” com um modelo antigo e ancorado na oferta, na racionalidade técnica, sem ter em conta os problemas e necessidades dos professores; demasiado rebater “sem responder” aos problemas práticos dos professores, carrilando segundo uma lógica de crédito - para um “novo modelo” assente na procura, racionalidade (e sentir) individual, grupal e institucional, na reflexão na acção e sobre a acção, nas necessidades e problemas dos professores, alunos e da escola (comunidade). É, deste modo, uma formação tipicamente enquadrada num paradigma Político (negocial), Neo-Institucional com uma fuga para o paradigma Comunitário” (Camilo Cunha, 1999d, p.13).

Deixamos aqui um exercício teórico-prático que poder-nos-á influenciar no modo de organizar a formação, pelo “fim” de uma via única na formação de professores de Educação Física, e criar uma oportunidade para uma saudável “transgressão” epistemológica.

Bibliografia

- AFONSO, N. (1994) - Formação de Professores e Carreira Docente. *Revista Inovação*, 7, pp. 13-22.
- AGOSTINHO, C. (1993) - *O Pensamento do Professor - Um Estudo Exploratório*. (Dissertação de Mestrado - não publicada). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ALVES, M. & FLORES, M. (1997) - Avaliar Competências ao Nível do Domínio Sócio - Afectivo: uma Medida Possível? In: Estrela, A. Ferreira, J. (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- APPLE, M. (1996) - *Ideología y Curriculum*. Madrid:Akal.
- APPLE, M. (1997) - *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Educa.
- ARROTEIA, J.(1991) - Desequilíbrios Demográficos do Sistema Educativo Português. *Cadernos de Análise Sócio - Organizacional da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARRETO, A. (1996) - *Tempo de Mudança*. Antropos - Relógio D'Água. Editores.
- BARROS, A. (1992) - A Sociologia e as Perspectivas de Desenvolvimento. In: *Actas do II Congresso Português de Sociologia (Vol. II) Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, pp. 77-79.
- BARROSO, J. (1991) - A participação na Administração da Escola como Campo de Requalificação Profissional dos Professores. In: *Ciências da Educação: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: *Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*, pp. 645-651.
- BARROSO, J. (1995) - *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação e Tecnologia, pp. 1836-1960.
- BATES, R. (1987) - Corporate Schoolig and Education Admistration. *Educacional Admistration Quarterly*. 23 (4), pp. 79-115.

- BECK, U. (1999) - *Qué es la Globalización?* Barcelona: Paidós.
- BELL, L. (1980) - The School as an Organization: A Re-appraisal. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. I (2), pp. 183-192.
- BENNET-GOLEMAN, T. (2001) - *Emotional Alchemy: How the Mind Can Heal the Heart*. London: Harmony Books.
- BOTTO, J. (1955) - *Salazar e o Desporto*. S.L.S.E.
- BRITO, N. (1998) - A Arquitectura de Formação Inicial nas ESE's em Portugal. *Revista Horizonte*, XIV, (81), pp. 27-32.
- BERTEN, A. (2001) - Philosophie de l'histoire et Démocratie Délibérative : A Propos de Habermas et Rawls. In Rocha, A. (Coord.), *Justiça e Direitos Humanos*. Braga : Centro de Estudos Humanísticos, p.113-132.
- CABRAL, J. (1973 a) - *Elementos Para a História da Educação Física em Portugal no Período Compreendido entre 1910 e 1940*. Dissertação Final de Curso. Lisboa: I.N.E.F.
- CABRAL, J. (1973 b) - Síntese da Evolução das Principais Correntes da Educação Física em Portugal, no Período Compreendido entre 1910 e 1940. *Textos I.N.E.F.* - Nº7, Série História da Educação Física e dos Desportos. Separata do Boletim I.N.E.F. - Nº 1 - 2ª Série - Vol. 2, pp.123-132.
- CAMERON, K. (1980) - Critical Questions in Assessing Organizational Effectiveness, *Organizational Dynamics* 9,nº2. In: Hodge, H.; Anthony, W. *Organization Theory* (3ª Ed.), Boston: Ally and Bacon, Inc, pp. 299-310.
- CAMILO CUNHA, A. (1998) - A Formação Contínua de Professores em Portugal. Alguns Momentos Históricos - Legislativos. *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco - Educare/Educere*, 10, pp.113-121.
- CAMILO CUNHA, A. (1999a) - *Unidade e Diversidade na Formação dos Professores de Educação Física. Estudo das Representações de Professores e Formadores*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- CAMILO CUNHA, A. (1999b) - Desporto na Rota da Inteligência Emocional - Uma Introdução. *Revista da APEF de Castelo Branco*, V (2), pp. 19-21.
- CAMILO CUNHA, A. (1999c) - Identidade Profissional, Ética e Estética. Uma Trilogia em Construção. *Revista da ESECB - Educare/Educere*, 9, pp.107-121.
- CAMILO CUNHA, A. (1999d) - A Descida à Terra Formativa - Uma Nova Concepção Organizacional da Formação Contínua de Professores. *INFO-RESE - Boletim Informativo da ESE de Castelo Branco*, 1 (6), pp.12-14.
- CAMILO CUNHA, A. (2000a) - A Investigação Educacional na Formação de Professores. *Revista da ESECB - Educare/Educere*, 2 (7), pp. 73-82.
- CAMILO CUNHA, A. (2000b) - Novos Estudantes, Novas Práticas Pedagógicas - *Revista ESECB - Educare/Educere*, 1(7), pp. 73-82.

- CAMILO CUNHA, A. (2003) - Regionalização Curricular - Dos Projectos Educativos à Detecção de Talentos. *Revista da ERSECB - Educare/Educere* IX 14, pp. 11-63.
- CAMILO CUNHA, A. (2005a) - Novas Responsabilidades na Formação e na Ética Profissional de Professores: Uma Reflexão no Contexto das Novas Tarefas de Ética. In: *Actas do 2º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho - Braga (no prelo).
- CAMILO CUNHA, A. (2005b) - Professores e a Ética para o Futuro. Um olhar para o Séc. XXI. In: *Actas do VIII Congresso Galaico - Português de Psicopedagogia - Universidade do Minho - Braga* (no prelo).
- CAMILO CUNHA, A. (2006) - Profissionalidade Docente e Novos Caminhos na Abordagem Ética. In: *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Universidade do Minho - Braga (no prelo).
- CANÁRIO, R. (1999) - *Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CARREIRO da COSTA, F. et. al. (1987) - A Formação de Professores na Universidade. Génesis e Concretização de uma Proposta de Plano de Estudos - Ramo Formação Educacional - ISEF - UTL. *Revista O Professor*, 100, pp. 106-111.
- CARREIRO da COSTA, F. et. al. (1991) - Formação Inicial de Professores de Educação Física. Problemas e Perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, pp. 21-34.
- CARLSON, D. & APLE, M. (2000) - Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: Hypolito; L.& Gandin, J. (Orgs.), *Educação em Tempo de Incertezas*. Belo horizonte: Autêntica.
- CARVALHO, A. (1986) - *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar - Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COELHO, E. (2003) - A Globalização como Fenómeno de Homogeneização Cultural. In: Brito, J. (Coord.), *Globalização e Democracia. Os Desafios do século XXI*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 23-28.
- COELHO, E. (2004) - *O Fio da Modernidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- COOPER, J. (1983) - Basic Elements in Teacher Education Program Evaluation: Implications for Future Research and Development. In: Howey, K. & Gardner, W. (Ed.), *The Education Teachers*. New York: Ligman, pp. 118-135.
- COSTA, L. (1997) - *Culturas e Escola. A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. Livros Horizonte.
- COSTA, M. (1992) - A Formação Profissional e as Condições de Trabalho. In *Actas do II Congresso Português de Sociologia (Vol. I) Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, pp. 248-254.

- CRESPO, J. (1976) - A Formação de Professores de Educação Física. Alguns dados Históricos. *Ludens*, 1 (1), pp. 29-36.
- CRESPO, J. (1977) - História da Educação Física em Portugal. Os Antecedentes da Criação do I.N.E.F. *Ludens*, 2 (1), pp. 45-52.
- CRESPO, J. (1978) - As Instituições de Educação Física e Desportos e a Ideologia em Portugal, no Período de 1926 a 1942. *Ludens*, 1 (3), pp. 51-53.
- CRESPO, J. (1990) - *A História do Corpo*. Memória e Sociedade. Lisboa: Difel.
- CRESPO, J. (1991) - A Educação Física em Portugal. A Génese da Formação dos Professores. *Boletim SPEE*, 1, pp. 11-19.
- DAMÁSIO, A. (2000) - *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- DAY, C. & LEITCH, R. (2001) - Teachers' and Teacher Educators' Lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17 (4), pp. 403-415.
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (2004) - *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- DOMINICÉ, P. (1990) - *L'histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- DUARYER, M. et. al (2003) - *Desventuras Filosóficas na Ciência Económica: Naturalização da Sociedade do Capital e Relativismo Ontológico*. São Paulo: Revista de Economia da USP.
- DUBET, F. (2004) - *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une École Juste ?* Paris : Éditions du Seuil.
- DUFOUR, W. (1992) - 50 Ans D'Education Physique en Europe, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 4, pp. 79-97.
- ERICKSON, G. (1991) - Collaborative Inquiry and the Professional Development of Science Teachers. *The Journal of Educational Thought*, 25 (3), pp. 228-245.
- ESCUADERO, J. (1990) - *Formación Centrada en la Escuela*. Comunicação apresentada nas Jornadas de Estudo sobre el Centro Educativo: Huelva - Espanha.
- ESTÊVÃO, C. (2001) - *Justiça e Educação*. S. Paulo: Cortez.
- ESTÊVÃO, C. (2002) - *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. Porto: Edições ASA.
- ESTÊVÃO, C. (2004) - *Educação, Justiça e Autonomia. Os Lugares da Escola e o bem Educativo*. Porto: Edições ASA.
- ESTRELA, A. (1972) - Elementos e Reflexões Sobre a Educação Física em Portugal no Período Compreendido entre 1834 e 1910. Lisboa: *Boletim do INEF*, (2ª Série), II (1-2).
- ESTRELA, A. (1992) - Formação Contínua de Professores: Uma Exigência para a Inovação Educacional. In: *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

- ESTRELA, A. & ESTRELA, T. (1977) - *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ESTRELA, M. (1997) - *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ETXBERRIA, F. (2002) - Universalismo Ético y Derechos Humanos. In Rubio-Carracedo, J. (Orgs.), *Retos Pendientes en Ética y Política*. Madrid: Trotta, pp. 305-320.
- FERREIRA, L. (1992) - Gestão, Cultura e Clima Social da Empresa. In: *Actas do II Congresso Português de Sociologia (Vol.I) Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, pp. 449-460.
- FERREIRA, E. (1992) - Culturas Organizacionais e Processos Formais de Socialização Organizacional. In: *Actas do II Congresso Português de Sociologia (Vol. I) Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, pp. 429-448.
- FERNANDES, A. (1992) - A Sociologia e a Modernidade. In: *Actas do II Congresso Português de Sociologia (Vol.I) Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, pp. 35-53.
- FIGUEIREDO, A. (1998) - As Concepções de Educação Física no Ocidente. *Revista do Instituto Politécnico de Viseu (Millenium)*, 3,(10), pp. 189-204.
- FINEMAN, S. (2000a) - *Emotions in Organizations*. London: Sage Publications Ltd.
- FINEMAN, S. (2000b) - *Emotional Arenas Revisited*. In : Fineman,S. (Ed.), pp. 1-24.
- FLORES, M. (2003) - Formação e(m) Contexto de Trabalho, *ELO*, 191-196. Guimarães: Centro de formação Francisco de Holanda.
- FORMOSINHO, J. (1991) - Concepções de Escola na Reforma Educativa - *Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FOULCAULT, M. (1985) - *Microfísica do Poder* (5ª Ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- FROST, P. et.al. (1985) - *Organizational Culture*. Londres, Sage Publications.
- GARDNER, H. (1994) - *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- GIMENO, J. (1998) - *El Curriculum: una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GLICKMAN, C. (1988) - Knowledge and Certainty in the Supervision of Instruction. In: Guimmett, P. & Erickson, G. (Ed.) *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- GOLEMAN, D. (1995) - *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objectiva Editora.
- GOMES, R. (1992) - *Crítica e Crítica Crítica dos Estudos Comparativos sobre a Eficácia Organizacional*. L'évolution en Éducation - III Colloque National. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- GOMES, R. (1993) - *Culturas de Escolas e Identidades de Professores*: Educação Lisboa: Instituto das Comunidades Educativas.
- HALL, S. (2000) - Quem Precisa da Identidade? In: Silva, T. (Org.), *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- HALL, S. (2003) - *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG - Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.
- HALPIN, D. (2003) - *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*. London: RoutledgeFlamer.
- HANNAN, M. & FREEMAN, J. (1981) - Obstacles to Comparative Studies. In: Goodman, P. & Pennings, J. (Org.), *New Perspectives on Organizational Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass pub, pp. 106-131.
- HANSEN, D. (2001) - *The Moral Heart of Teaching: Towards a Teacher's Creed*. New York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (2000) - Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), pp. 811-826.
- HARGREAVES, A. (2002) - Teaching in a Box: Emotional Geographies of Teaching. In: Sugrue C. & Day C. (Eds.), *Developing Teachers and Teaching Practice: International Perspectives*. London: RoutledgeFalmer, pp. 3-25.
- HARGREAVES, A. (2004) - *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HAYES, D. et. al. (2001) - *Production Leaders and Productive Leadership: Schools as Learning Organizations*. Paper Presented to AERA Conference, Seattle.
- IGNATIEFF, M. (2001) - *Los Derechos Humanos como Política e Idolatria*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1989) - *La Formación del Profesorado el Reto de la Reforma*. Barcelona: Editorial Leia.
- JAMES WILSON, S. (2001) - *The Influence of Ethnocultural Identity on Emotions and Teaching*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- JAMESON, F. (2000) - Globalization and Political Strategy. *New Left Review*, 4, 49-68.
- JANUÁRIO, C., et. al. (1986) - A Formação de Professores de Educação Física no Quadro Universitário: Situação Actual, Tendências e Perspectivas. *Revista O Professor*, 83, pp. 25-34.
- LASKEY, S. (2000) - The Cultural and Emotional Politics of Teacher - Parent Interactions. *Teaching and Teachers Education*, 16 (8), pp. 843-860.
- LEE, V. et. al. (1991) - The Effect of the Social Organization of Schools on Teacher's Efficacy and Satisfaction, *Sociology of Education*, Vol 64, pp. 190-208.

- LEMONS, V. (1987) - Formação de Professores e Educadores para o século XXI: o Caso da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Fundamentação e Organização do Currículo. *Espiral - Revista da Escola do Magistério Primário de Castelo Branco*, Julho, pp. 1-18.
- LEMONS, V. (1990) - ESE's: um Projecto de Mudança com Resultados Positivos. *ALIÁS - Jornal da Associação de Estudantes da ESSE-CB*, nº0, p.7.
- LEVITT, B. & MARCH, J. (1988) - Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14, pp. 319-340.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1986) - Palavras Retardatárias sobre a Criança Criadora. In: *O Olhar Distanciado - Edições 70*.
- LIMA, L. (1992) - *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 60-368.
- LIMA, L. (1994 a) - Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, pp. 119-139.
- LIMA, L. (1994 b) - *A Escola Como Objecto de Estudo*. In: Conferência proferida no V Colóquio da AIPELF/AFIRSE, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto Policopiado).
- LOUIS, M. (1985) - Perspectives on Organizational Culture (Introduction). In: Frost, J. et. al. (Eds.), *Organizational Culture*. Londres, Sage, pp. 27-29.
- LOUREIRO, J. (1981) - Evolução das Políticas de Formação de Professores do Ensino Secundário. *Revista da Universidade de Aveiro (Série de Ciências da Educação)* Ano 2, Nº 1 e 2, pp. 15-46.
- LOUREIRO, J. (1986) - Para a História das Instituições de Formação de Professores em Portugal: Intervenção na Sessão de Abertura do Encontro sobre Ensino Superior e Formação de Professores Realizado na Universidade de Aveiro de 2 a 4 de Maio de 1985. *Cadernos da FENPROF*, 7, pp. 17-38.
- LUDKE, M. (2001a) - A Complexa Relação Entre o Professor e a Pesquisa. In: Marli, A. (Org.), *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas: Papirus.
- LUDKE, M. (2001b) - O Professor da Escola Básica e a Pesquisa. In Candau, V. (Org.), *Reinventar a Escola (2ª Edição)*. Petrópolis: Vozes.
- LUDKE, M. (2001 c) - *O Professor e a Pesquisa*. Campinas: Papirus.
- KLETTE, K. (2000) - Working-Time Blues: How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education. In: Day, C. Fernandez, A. Hauge, T. and Moller, J. (Eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, pp. 146-158.

- KOVÁCS, I. (1992) - Novo Paradigma Produtivo e Requisitos de Ensino - Formação. In: *Actas do II Congresso Português de Sociologia (Vol. I) Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, pp. 229-247.
- KUHN, T. (1972) - *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion.
- MARCELO, C. (2002) - Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10 (35).
- MARKET, W. (2002) - Trabalho e Comunicação: Reflexões Sobre um Conceito Dialético de Competência. *Educação & Sociedade*, 23 (79), pp. 189-211.
- MARTIN, D. & BOECK, K. (2004) - *EQ: Que é Inteligência Emocional*. 2ª Ed. Madrid: editorial EDAF, S.A.
- MARTIN, J. & MEYERSON, D. (1988) - Organizational Culture and the Denial, Channeling and Acknowledgement of Ambiguity. In: Pondy, L. Boland, J. & Thomas, H. (Eds.), *Managing Ambiguity and Change*, Nova Iorque: John Wiley, pp. 93-125.
- MEYERSON, D. & MARTIN, J. (1987) - Cultural Change: an Integration of Three Different Views, *Journal of Management Studies*, 24, pp. 623-647.
- MEYERSON, D. (2000) - If Emotions Were Honoured: A Cultural Analysis. In: Fineman, S. (Ed.), pp. 167-183.
- MOITA, L. (2002) - *Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA, L. (2003) - *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOURA, R. (1992) - Sociologia Empresarial: Estratégias de Desenvolvimento integrado. In *Actas do II Congresso Português de Sociologia (Vol. I). Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, pp. 409-428.
- MORAES, M. & MÜLLER, R. (2003) - História e Experiência: Contribuições de E.P. Thompson à Pesquisa em Educação. *Perspectiva*, 21 (2).
- MOREIRA, A. & MACEDO, E. (2002) - Currículo, Identidade e Diferença. In: Moreira, A. (Org.), *Práticas Pedagógicas e Identidade*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, A. (2002) - Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. *Educação & Sociedade*, 79, pp. 15-38.
- MOREIRA, J. (1983) - Escola Superior de Educação Física. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. Série 101ª N° 7-12, pp. 255-257.
- MORIN, E. (2001) - *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Barcelona: Paidós.
- MONTEIRO, A. (2001) - *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras, editores, S/A.
- MONTERO, A. (2001) - *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- MOLLER, J. (2004) - Old Metaphors New Meaning: Being a Woman

- Principal. In: Sugrue, C. (Ed.), *Passionate Principalship: Learning from Life Histories of School Leaders*. London: RoutledgeFalmer.
- NIETZSCHE, F. (1992) - *Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro* (2ª Ed.). São Paulo: Cia. Das Letras.
- NIETZSCHE, F. (1998) - *Genealogia da Moral. Uma Polêmica*. São Paulo: Cia. Das Letras.
- NORONHA FEIO, J. (1981) - Educação Física e Desporto Escolar. In: *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OLIVEIRA, M. (1996) - *A Prática Reflexiva dos Professores e o seu Processo de Mudança: Um Estudo no Contexto da Formação Contínua*. (Dissertação de Doutoramento - não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OTTOWAY, R. (1992) - Mudança de Cultura numa Organização, *Análise Psicológica*, Vol. II (2/3), pp. 315-320.
- OZGANAR, J. (2000) - *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996) - *Currículo: Teoria vs Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, A. (2000) - *Currículo e Tecnologia: a Reorganização dos Processos de Aprendizagem*. Conferência apresentada no X colóquio Inbternacional da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- PACHECO, J. (2001) - *Políticas Educativas: o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2002) - *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, A. (1948) - A aplicação da Ginástica Educativa na Armada. *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*. (1) 2, pp. 243-283.
- PERRENOUD, P. et al. (2001) - *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* (2ªEdi.). Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002) - *A Prática Reflexiva no Ofício de Proferssor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- PETRELLA, R. (2002) - *O Bem Comum. Elogio da Solidariedade*. Porto: Campo das Letras.
- PRETTO, N. & SERPA, L. (2001) - A Educação e a Sociedade da Informação. In: Paulo Dias, P. Varela de Freitas, C. (Orgas.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação, Desafios*, pp.21.41 (Universidade do Minho).
- QUINTINO da COSTA, J. (1944) - *Educação Física*. Lisboa: Tipografia da Liga dos Combatentes da Grande Guerra.
- QUINTINO da COSTA, J. (1955) - Instituto Nacional de Educação Física. *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*. N° 1-2, pp. 13-28.
- RAWLS, J. (1998) - El Derecho de Gentes. In: Shute, S. Susan H. (Eds.), *De Los Derechos Humanos*. Madrid: Trotta, pp. 47-85.

- REGUERA, G. (2002) - Política de lo Universal y Derechos Humanos. In: Rubio-Carracedo, J. Rosales, J. Méndez, M. (Orgs.), *Retos Pendientes en Ética y Política*. Madrid: Trotta, pp. 281-289.
- ROCHA, A. (2001) - Introdução. In Rocha, A. (Coord.), *Justiça e Direitos Humanos*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos, pp. 7-28.
- RODRIGUES, V. (1947) - A Ginástica no Exército Português. *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*, 12, pp. 5-8.
- ROSÁRIO, A. (1996) - *O Desporto em Portugal - Reflexo e Projecto de uma Cultura*. Instituto Piaget - Epistemologia e Sociedade. Lisboa.
- RUIVO, J. (1997) - *Teorias e Práticas de Formação e de Supervisão*. Dissertação de Provas Públicas para Professor Coordenador. Castelo Branco: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- RUIVO, M. (1992) - Código Deontológico e uma Prática. Enquadramento ou Autojustificação? In: *Actas do II Congresso Português de Sociologia (Vol. II). Estratégias Sociais e Desenvolvimento*, pp. 793-802.
- SA, C. (1994) - *Representações da Actividade Profissional em Estudantes de Educação Física do Ensino Superior Politécnico*. (Dissertação de Mestrado - não publicada). Lisboa: F.M.H.
- SACAVINO, S. (2000) - Educação em Direitos Humanos e Democracia. In: Candau, V. Sacavino, S. (Orgs.), *Educar em Direitos Humanos. Construir Democracia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 36-48.
- SARMENTO, M. (1994) - *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- SACHS, J. (2003) - *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- SANTIAGO, R. et. al. (1997) - Percursos na Formação de Adultos: a Propósito do Modelo de Marcel Lesne. In: Sá chaves, I. (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto Editora.
- SAUNDERS, L. (2002) - *What is Reserach Good For? Supporting Integrity, Intuition and Improvisation in Teaching*. Paper Presented to the Canternet Conference.
- SCHEIN, E. (1985) - *Organizational Culture and Leadership*, S. Francisco, Jesseu - Bass.
- SILVA, B. (2000) - *A Globalização da Educação: da Escola às Comunidades de Aprendizagem*. Comunicação apresentada no 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação, realizado na Universidade do Algarve.
- SILVA, A. (2002) - *Por uma Política de Ideias em Educação*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, L. (2002) - *A Construção do Currículo Regional*. - Governo Regional dos Açores - Terceira (policopiado).
- SILVER, H. et. al. (2000) - *So each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intellegences*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- SOUSA SANTOS, S. (2002) - Os Processos da Globalização. In: Santos, B. S. (Org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- SUTTON, R. (2000) - *The Emotional Experience of Teachers*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educatinoal Research Association, New Orleans.
- TEODORO, A. (2003) - *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- TOMAZ S. (2000) - A Produção Social da Identidade e da Diferença. In Tomaz Tadeu, S. (Org.), *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Pétropolis: Vozes.
- THURLER, M. (1994) - Relations Professionelles et Cultures des Établissements Scolaires au-delà du Culte de L'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, n°109, pp. 19-39.
- TORRES, L. (1997) - *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Celta Editora.
- TYLER, W. (1991) - *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Madrid, Morata.
- VIEIRA, F. (1993) - *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA/Clube de Professores.
- VITORINO, A. (2003) - Estado Nacional, Democracia e Globalização. In: Brito, J. (Coord.), *Globalização e Democracia. Os desafios do Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 145-153.
- WHITE, R. (2000) - *Do Howard Gardner's Multiple Intellegences Add Up? Perspectives on Education Policy*. London: Institute of Education.
- WHITE, R. (2000) - *Do Howard Gardner's miltiple intellegences Add Up? Perspectives on Education Policy*. London: Institute of Education.
- WOODWARD, K. (2000) - Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In: Silva, T. (Org.), *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes.
- ZEMBYLAS, M. (2003) - *Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspsctive*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), pp. 213-238.
- ZOHAR, D. & MARSHALL, I. (2000) - *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intellegence*. London: Bloomsbury Publishing.

Referências bibliográficas complementares

Pensamento e a acção curricular:

Moreira & Macedo, 2002; Pacheco, 1996, 2001, 2002; Estrela 1977; Gimeno, 1998; Apple, 1996, 1997; Moreira, 2002; Silva, 2002; Perrenoud, 2001, 2002; Montero, 2001; Market, 2002; Alves & Flores, 1997; Dolz & Ollagnier, 2004; Camilo Cunha, 2003.

Investigação:

Ludke, 2001a, b, c; Camilo Cunha, 2000 a,b; Moraes & Muller, 2003.

A cultura e a qualidade profissional:

Capacidade de Liderança: Hayes et. al 2001; Moller, 2004;
Criatividade, Imaginação e Utopia: Perrenoud, 2002; Silva, 2002; Coelho, 2004; Nietzsche, 1998; Halpin, 2003; Sousa Santos, 2002; White, 2000;
Duarter et. al. 2003; Carlson & Apple, 2000.

As "novas" análises sociais:

Preocupação com a Justiça e os Direitos Humanos: Sacavino, 2000; Berten, 2001; Rocha, 2001; Estêvão, 2001, 2004; Sanders, 2002; Etzeberria, 2002; Dubet, 2004; Rolws, 1998; Reguera, 2002; Ignatieff, 2001; Petrella, 2002; Hansen, 2001;

Globalização (Cidadania), Sociedade do Conhecimento: Nietzsche, 1992; Klette, 2000; Morin, 2001; Marcelo, 2002; Hargreaves, 2004; Pacheco, 2000; Beck, 1999; Teodoro, 2003; Vitorino, 2003; Sachs, 2003; Estêvão, 2002; Silva, 2000; Jameson, 2000; Sousa Santos, 2002; Coelho, 2003; Pretto & Serpa, 2001; Foucault, 1985; Monteiro, 2001);

Almofada para a Inteligência Emocional e Espiritual: Laskey, 2000; Fineman, 2000a, b; Damásio, 2000; Meyerson, 2000; Zohar & Marshall, 2000; Bennet & Goleman, 2001; Day & Leitch, 2001; Hargreaves, 2002; Silver et. al, 2000; Camilo Cunha, 1999b; Gardner, 1995; Goleman, 1995; Martin & Boeck, 2004.

A formação contínua:

Canário, 1999; Santiago et. al, 1997; Camilo Cunha, 1998, 1999a, d; Flores, 2003; Ozgnar, 2000.

Legislação

- Decreto nº 1 – in *Diário do Governo*, I Série, nº 124; 29 de Maio de 1911.
Decreto nº 2: 117, in *Diário do Governo*, Iª Série, nº247, 27 de Novembro de 1915.
Decreto nº 2: 646, in *Diário do Governo*, Iª Série, nº 195, 26 de Setembro de 1916.
Decreto nº 2: 180, in *Diário do Governo*, Iª Série, nº 42, 26 de Fevereiro de 1920.
Decreto nº 7. 246 – in *Diário do Governo*, I Série, nº 15; 22 de Janeiro de 1921
Decreto nº 7: 779, in *Diário do Governo*, I Série, nº 221, 4 de Novembro de 1921.
Decreto nº 7: 907, in *Diário do Governo*, I Série, nº 252, 13 de Dezembro de 1921.
Decreto nº 9: 125 in *Diário do Governo*, I Série, nº 199; 18 de Setembro de 1923
Decreto nº 10: 638, in *Diário do Governo*, I Série, nº 64, 24 de Março de 1925.
Decreto nº 18: 646, in *Diário do Governo*, I Série, nº 166, 19 de Julho de 1930.
Decreto nº 18: 973, in *Diário do Governo*, I Série, nº 251, 28 de Outubro de 1930.
Decreto nº 22: 307, in *Diário do Governo*, I Série, nº 58, 13 de Março de 1933.
Decreto-Lei nº 30: 279 - in *Diário do Governo*, I Série, nº 19; 23 de Janeiro de 1940
Decreto - Lei nº 32: 241, in *Diário do Governo*, I Série, nº 208, 5 de Setembro de 1942.
Decreto - Lei nº 36507- in *Diário do Governo*, I Série, nº 216; 17 de Setembro de 1947.
Lei nº 2064 – in *Diário do Governo*, I Série, nº 130; 22 de Junho de 1953.
Decreto - Lei nº 41447 – in *Diário do Governo*, I Série, nº 286; 17 de Dezembro de 1957.
Portaria nº 18081 – in *Diário do Governo*, I Série, nº 275; 26 de Novembro de 1957.
Portaria nº 20786 – in *Diário do Governo*, I Série, nº 208; 4 de Setembro de 1960.
Decreto nº 18081 – in *Diário do Governo*, I Série, nº 275, 26 de Novembro de 1960.
Decreto - Lei nº 46912 - in *Diário do Governo*, I Série, nº 66; 19 de Março de 1966.
Decreto - Lei nº 49233 - in *Diário do Governo*, I Série, nº 213; 11 de Setembro de 1969.
Despacho nº 37/74 – in *Diário do Governo*, II Série, nº 234, 8 de Outubro de 1974.

- Decreto - Lei nº 675/75 - in *Diário do Governo*, I Série, nº 279; 5 de Dezembro de 1975.
- Portaria nº 433/79 - in *Diário da República*, I Série, nº 188; 16 de Agosto de 1979.
- Portaria nº 708/79 - in *Diário da República*, I Série, nº 298; 28 de Dezembro de 1979.
- Decreto - Lei nº 513 - T/79 - in *Diário da República*, I Série, nº 296; 26 de Dezembro de 1979.
- Portaria nº 102/82 - in *Diário da República*, I Série, nº 19, 23 de Janeiro de 1982.
- Decreto - Lei nº 300/83 - in *Diário da República*, I Série; nº 143; 24 de Junho de 1983.
- Portaria nº 891/83 - in *Diário da República*, I Série, nº 223; 27 de Setembro de 1983.
- Portaria nº 352 - E/85 - in *Diário da República*, I Série; nº 131; 8 de Junho de 1985.
- Portaria nº 766/85 - in *Diário da República*, I Série, nº 233; 10 de Outubro de 1985.
- Portaria nº 528/86 - in *Diário da República*, I Série, nº 214; 17 de Setembro de 1986.
- Portaria nº 595/86 - in *Diário da República*, I Série, nº 234; 11 de Outubro de 1986.
- Portaria nº 598/86 - in *Diário da República*, I Série, nº 236; 13 de Dezembro de 1986.
- Decreto - Lei nº 59/86 - in *Diário da República*, I Série, nº 67; 21 de Março de 1986.
- Portaria nº 352/86 - in *Diário da República*, I Série, nº 154; 8 de Julho de 1986.
- Decreto - Lei nº 269/86 - in *Diário da República*, I Série, nº 202; 3 de Setembro de 1986.
- Portaria nº 523-A/86 - in *Diário da República*, I Série, nº 211; 13 de Setembro de 1986.
- Lei nº 46/86 - in *Diário da República*, I Série, nº 237; 14 de Outubro de 1986
- Despacho 1/MEC/86 - in *Diário da República*, II Série, nº 17 de 21 de Janeiro de 1986.
- Portaria nº 550/87 - in *Diário da República*, I Série, nº 150; 3 de Julho de 1987
- Portaria nº 589/87 - in *Diário da República*, I Série, nº 155; 9 de Julho de 1987
- Portaria nº 743/87 - in *Diário da República*, I Série, nº 198; 29 de Agosto de 1987
- Portaria nº 370/88 - in *Diário da República*, I Série, nº 130; 6 de Julho de 1988
- Portaria nº 464 - A/88 - in *Diário da República*, I Série, nº 162; 15 de Julho de 1988
- Portaria nº 467/88 - in *Diário da República*, I Série, nº 164; 18 de Julho de 1988

- Portaria nº 488/88 - in *Diário da República*, I Série, nº 170; 25 de Julho de 1988
- Portaria nº 516/88 - in *Diário da República*, I Série, nº 176; 1 de Agosto de 1988
- Despacho nº 15/88 - in *Diário da República*, II Série, nº 258; 8 de Novembro de 1988
- Portaria nº 861 - A/89 - in *Diário da República*, I Série, nº 229 - Suplemento; 4 de Outubro de 1989.
- Decreto - Lei nº 344/89 - in *Diário da República*, I Série, nº 234; 14 de Outubro de 1989
- Portaria nº 766/90 - in *Diário da República*, I Série, nº 200; 30 de Agosto de 1990
- Portaria nº 1062/90 - in *Diário da República*, I Série, nº 241; 10 de Outubro de 1990
- Despacho nº 141/ME/90 - in *Diário da República*, I Série, nº 171; 1 de Setembro de 1990
- Portaria nº 1120/91 - in *Diário da República*, I Série, nº 248; 29 de Outubro de 1991
- Aviso - Deliberação do Senado nº 14/SU/UTL/91; in *Diário da República*, II Série, nº 194; 24 de Agosto de 1991
- Universidade do Porto - Reitoria - Elenco de disciplinas de licenciatura em Desporto e Educação Física aprovado pelo Despacho reitoral, in *Diário da República*, II Série, nº 237; 15 de Outubro de 1991
- Despacho nº 98 A/92 - in *Diário da República*, I Série, nº 232; 20 de Junho de 1992
- Decreto - Lei nº 249/92 - in *Diário da República*, I Série, nº 259; 9 de Novembro de 1992
- Decreto - Lei nº 274/92 - in *Diário da República*, I Série; 28 de Outubro de 1992
- Portaria nº 1137/92 - in *Diário da República*, I Série B, nº 285; 11 de Dezembro de 1992
- Portaria nº 54/93 - in *Diário da República*, I Série B, nº 10; 13 de Janeiro de 1993
- Portaria nº 56/93 - in *Diário da República*, I Série B, nº 10; 13 de Janeiro de 1993
- Portaria nº 193/93 - in *Diário da República*, I Série B, nº 40; 17 de Fevereiro de 1993
- Despacho nº 2/93 - in *Diário da República*, II Série, nº 46; 24 de Fevereiro de 1993
- Lei nº 60/93 - in *Diário da República*, I Série A, nº 195; 20 de Agosto de 1993
- Portaria nº 862/93 - in *Diário da República*, I Série B, nº 216; 14 de Setembro de 1993

- Despacho 644 - A/94 – in *Diário da República*, I Série, nº 136; 15 de Setembro de 1994
- Decreto-Lei nº 274/94 – *Diário da República*, I Série, nº 250; 20 de Outubro de 1994
- Portaria nº 202/95 – in *Diário da República*, I Série B, nº 66; 18 de Março de 1995
- Portaria nº 1479/95 – in *Diário da República*, I Série B, nº 295; 23 de Dezembro de 1995
- Portaria nº 646/96 – in *Diário da República*, I Série B, nº 260; 9 de Novembro de 1996
- Decreto - Lei nº 95/97 – in *Diário da República*, I Série, nº 235; 23 de Abril de 1997
- Portaria nº 1046/97 – in *Diário da República*, I Série B, nº 234; 9 de Outubro de 1997
- Portaria nº 1267/97 – in *Diário da República*, I Série B, nº 294; 22 de Dezembro de 1997

Quadro Cronológico

Ano	Lei	Conteúdo
<u>1º PERÍODO: ATÉ 1940</u>		
1911	29 de Maio: Decreto nº 1	Criação de duas Escolas de Educação Física, anexas às Universidades de Lisboa e Coimbra, com duração de 3 anos. No entanto, estas nunca passaram do esforço legislativo.
1921	22 de Janeiro: Decreto nº 7:246	Nova tentativa levada a cabo que criava o Curso Normal de Educação Física, com a duração de três anos.
1923	18 de Setembro: Decreto nº 9:125	A integração deste último (Curso Normal de Educação Física) na Escola Normal Superior de Lisboa numa tentativa de harmonização com os restantes cursos professados (duração de 2 anos) neste estabelecimento, mas cuja disciplina fundamental – Metodologia Geral da Educação Física – nunca foi ministrada.
	21 de Junho	Era apresentada à Câmara dos Deputados uma proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional, da autoria do Ministro Camoesas. Esta trazia consequências para a formação dos professores de Educação Física, sendo de destacar o passar a realizar-se a nível Universitário nas Faculdades de Ciências da Educação a criar. Mais uma vez, assistimos ao nascimento de um documento histórico cuja vida seria curta e terminaria em Novembro desse mesmo ano aquando da queda do Governo.
1930		A ineficiência governativa e a guerra dos métodos, referenciadas a seu tempo, estiveram na origem duma iniciativa particular que criou a Escola Superior de Educação Física na Secção Educativa da Sociedade de Geografia de Lisboa, em 1930. Este estabelecimento, para a altura, viria a constituir-se no baluarte mais avançado da Educação Física em Portugal.
<u>2º PERÍODO: 1940 A 1974</u>		
1940	23 de Janeiro: Decreto nº 30:279	É criado o Instituto Nacional de Educação Física (I.N.E.F), instalado provisoriamente, primeiro no Liceu Pedro Nunes, mais tarde na Escola do Magistério Primário de Lisboa, e em definitivo, em edifícios próprios inaugurados em 1954, no Vale do Jamor. Este estabelecimento vinha resolver o problema do enquadramento do sector

Ano	Lei	Conteúdo
1940		da formação de professores de Educação Física na política desencadeada anteriormente. Além disso, o seu aparecimento motivou a cessação de funções dos restantes processos de formação então em vigor, quer a nível oficial quer particular. Este ensino tinha a duração de 2 anos, seguidos de 1 ano de estágio.
1953	Lei nº 2064	Era publicada sobre a "Reorganização da Educação Física nacional" e aprovação de novos planos de estudo para os cursos a ministrar no I.N.E.F.
1957	Decreto Lei nº 41447	Era aprovado o Regulamento do Curso de Instrutores e Monitores de Educação Física, que funcionaria nas instalações do I.N.E.F, tendo a duração de 1 ano e quatro meses. Previsto no Decreto nº 41447, da criação do Instituto seria clarificada a função auxiliar dos seus diplomados através do Decreto nº 46912 de 1966. Este curso inicia-se em 1960/61, na Escola de Educação Física de Lisboa.
1960	26 de Novembro: Portaria nº 18081 Decreto nº 41447	
1964	4 de Setembro: Portaria nº 20786	Era aprovado o novo Regulamento do Curso de Instrutores de Educação Física, que altera a estrutura do mesmo. Entretanto, em 1965/66, a Escola de Educação Física do Porto iniciava a sua actividade.
1969	11 de Setembro	Eram criadas as Escolas de Instrutores de Educação Física de Lisboa e do Porto. Em 1970/71, a Escola de Instrutores de Educação Física de Coimbra inicia a sua actividade.

3º PERÍODO: DE 1974 EM DIANTE

1ª fase

1974	Outubro: Decreto - Lei nº 675/75; - Portaria nº 433/79, de 16 de Agosto - I.S.E.F.L; - Portaria nº 708/79, de 28 de Dezembro - I.S.E.F.P.	Com a nomeação da Comissão Instaladora dos I.S.E.F's (integração do INEF na Universidade), a que se segue a criação dos Institutos Superiores de Educação Física de Lisboa e do Porto, integrados no Ensino Superior Universitário.
------	---	---

Ano	Lei	Conteúdo
1979		É assinalado pela aprovação dos planos de estudos da Licenciatura em Educação Física a conferir por cada um dos estabelecimentos. Estas instituições de formação de professores "leccionavam" cursos com a duração de 5 anos, passando a atribuir o grau de licenciado em Educação Física, sem habilitar os seus estudantes para qualquer área profissional específica.
	2ª fase	
1983	Portaria nº 891/83	Com a extinção do grau de bacharel em Educação Física pela Universidade Técnica de Lisboa (Decreto - Lei nº 300/83). O mesmo viria a acontecer na Universidade do Porto, em 1986 (Decreto - Lei nº 269/86). É ainda de salientar também as alteração curriculares no I.S.E.F. de Lisboa: É aprovada a estrutura da licenciatura em Educação Física nos ramos de especialização.
1985	Portaria nº 352-E/85 e Portaria nº 766/85	São aprovados os planos de estudos das licenciaturas em ramos.
1986	Portaria nº 523 - A/86	É aprovada a estrutura da Licenciatura em Ensino da Educação Física.
1988	Portaria nº 467/88 e Despacho 15/88 Portaria nº 464A/88	São aprovados os planos de estudos das licenciaturas em Dança, Educação Especial e Reabilitação, Educação Física e Desporto e Ergonomia. Criação do curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, cujo plano de estudos foi publicado em 1990. Além disso, continua a falar-se com alguma insistência na possível abertura de cursos de Licenciatura em Educação Física e Desporto nas Universidades dos Açores e de Coimbra.
1991	Deliberação do Senado nº 14/SU/UTL/91 Despacho Reitoral nº 237	São aprovados os planos de estudo das licenciaturas em Ciências do Desporto, Dança, Educação Especial e Reabilitação e Ergonomia. As alterações curriculares no I.S.E.F do Porto. É aprovada a estrutura da Licenciatura em Desporto e Educação Física.

Ano	Lei	Conteúdo
<i>3ª fase</i>		
1986	Decreto-Lei nº 513-T/79 Decreto - Lei nº 59/86 e Portaria nº 352/86 Portaria nº 528/86 Portaria nº 595/86 Portaria nº 598/86 Portaria nº 1479/95	Regulação e entrada em funcionamento das Escolas Superiores de Educação (ESE'S), integrados no Ensino Superior Politécnico dos cursos de formação inicial e de formação complementar para professores do Ensino Básico, entre os quais se inclui o da variante de Educação Física – princípios gerais a que deve obedecer a actuação das ESE'S no respeitante à formação inicial de Educadores de Infância, professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. São criados os cursos das ESE'S de Leiria, de Castelo Branco e da Guarda. É criada o curso da ESE de Beja.
1987	Portaria nº 550/87 Portaria nº 589/87 Portaria nº 743/87 Portaria nº 516/88	São criados os cursos das ESE'S do Porto e de Viana do Castelo.
1988	Portaria nº 370/88 Portaria nº 488/88	São criados os cursos das ESE'S de Coimbra e de Viseu.
1990	Portaria nº 766/90 Portaria nº 1062/90	São criados os cursos das ESE'S de Setúbal e de Faro.
1993	Despacho nº 2/93	É criado o curso de Licenciatura de Educação Física e Desporto na Universidade de Coimbra.
<i>4ª fase</i>		
1991	Portaria nº 1120/91	É aprovado o curso de formação complementar na variante de Educação Física do Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE. Esta formação tem a duração de 1 ano específico, destinando-se a professores diplomados do 1º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta extensões em Mangualde e Felgueiras.
1992	Portaria nº 1137/92 Portaria nº 862/93 Portaria nº 202/95	É criado o Instituto Superior da Maia – ISMAI, que confere o grau de Bacharelato após 3 anos específicos.

Ano	Lei	Conteúdo
1993	Portaria nº 193/93 Portaria nº 54/93 Portaria nº 56/93	É criado o curso na ESE de Almeida Garrett. Este tem a duração de 1 ano específico e destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. É criado tanto o Instituto Superior de Matemática e Gestão – ISMAG, que confere o grau de licenciatura após 5 anos específicos; como o Instituto Superior de Ciências da Saúde – ISCS, que confere o grau de licenciatura após 4 anos específicos.
1996	Portaria nº 646/96	É criada a Escola Superior de Educação de Fafe.
1997	Portaria nº 1046/97 Portaria nº 1267/97	É criado o Instituto Superior de Línguas e Administração de Bragança e o Instituto Superior D. Afonso III.

SITUAÇÃO ACTUAL

Numa primeira fase, o estudo é orientado para a reivindicação de um diploma coincidente com os desejos da escola de formação e dos candidatos. Escolas de formação essas perfeitamente integradas na Universidade, reclamando a organização de estudos adequada às finalidades evidenciadas, nomeadamente o grau académico licenciatura e o prestígio, o estatuto e a qualidade emergente dessa mesma formação. Numa segunda fase, verificam-se modificações curriculares nos ISEF'S de Lisboa e do Porto e o aparecimento das Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Madeira. Uma terceira faz a entrada em funcionamento das ESE'S com o curso de professores do Ensino Básico – Variante de Educação Física e o aparecimento de uma nova Universidade – a de Coimbra. Finalmente, uma quarta fase, caracterizada pelo despontar para o funcionamento das instituições de formação privadas e corporativas; e uma quarta fase, com o chamado Processo de Bolonha. Esta fase (Processo Bolonha), ainda está a nível da discussão da estrutura e conteúdo de intervenção, pelo não abordarmos aqui.

Ano

Lei

Conteúdo

Assim, vive-se actualmente uma matéria de formação de professores de Educação Física, uma diversidade de formação – Universidades, Escolas Superiores de Educação (Públicas) e Instituições Superiores Privadas (Universitárias e Politécnicas); e agora acrescentado uma “nova formação” com indicações vindas da exterior – Bolonha.

Este facto (estamos apenas na análise interna – Portugal), tem contribuído para alimentar alguma controvérsia, nomeadamente pelas decisões de criação de diversidade de cursos (pulverização da formação) em função de interesses corporativos e tutelares e não de uma auscultação interna da classe.

A controvérsia é também assinalada, em muitos casos, pela possível “má” qualidade de formação, pela perda da grande conquista de 1974/75 que foi a integração da formação na Universidade pública e também pela perda de uma potencial identidade e estatuto adquirido.

nesta colecção:

*O homem com medo
de si próprio*
Américo de Sousa

A crise do homem
André Veríssimo