



REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

**CONTRIBUTO PARA UMA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DO DESPORTO
NA ESCOLA A PARTIR DO PATRIMÓNIO LÚDICO AÇORIANO**

Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no ramo da Ciência do Desporto, nos termos do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro, Capítulo II, Artigo 5º, pontos 1 e 2 e Capítulo III, Artigo 17º, ponto 1, orientada pelo Prof. Doutor Rui Pronça Garcia e co-orientada pelo Prof. Doutor Rolando Lalanda Gonçalves.

Nelson Augusto Pereira dos Reis

MARÇO
2008

Reis, N. (2008). *Região Autónoma dos Açores – Contributo para uma Política de desenvolvimento do Desporto na Escola a partir do Património Lúdico Açoriano*. Porto: N. Reis. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: Açores, Desporto, Escola, Património Lúdico.

“O sonho continua a impelir-nos a seguir caminho, empurra-nos para frente e impede-nos de ficar parados a aguardar a vinda do futuro. Seguimos em viagem. Porque é nosso dever embarcar nela. E navegar no rumo da aventura, à procura de nós em cada um dos outros (...) com os ventos do contentamento e descontentamento a insuflar-se as velas da alma”.

Jorge Olímpio Bento, in: “Desporto – Discurso e Substância”.

AGRADECIMENTOS

A concretização do estudo, ora apresentado, embora correspondendo a um trabalho individual, só foi possível graças a muitas horas de pesquisa, trabalho árduo, amizade e, principalmente, ao imprescindível apoio dado por aqueles que ainda acreditam que desistir do sonho é o mesmo que estar morto, por isso “*DESISTIR JAMAIS*”. Desta forma, torna-se primordial para mim manifestar publicamente toda a minha gratidão e carinho a todos os que, de alguma forma, contribuíram para tornar possível a concretização de mais um sonho e de mais uma etapa da minha vida.

A Deus, por estar sempre ao meu lado e não me ter abandonado em nenhum momento.

Aos meus pais, Ana Reis e Francisco Reis, por me terem dado a maior herança desta vida, o orgulho de ser vosso filho.

Ao meu Orientador, Prof. Doutor Rui Garcia e ao meu Co-Orientador, Prof. Doutor Rolando Lalanda, um verdadeiro muito obrigado por terem aceitado este desafio, pelo vosso apoio, pelo vosso conhecimento, pela vossa orientação e acima de tudo, pela vossa amizade.

Um agradecimento especial pela atenção, pela paciência e, sobretudo, pelo conhecimento que adquiri no decorrer dos encontros com os(as) Presidentes das Câmaras Municipais Açorianas, bem como, à todas as Escolas e os Docentes que participaram, prontamente, no presente estudo.

Um agradecimento muito forte, a um grupo especial e estritos de AMIGOS, cada qual à sua maneira e possibilidade, pela ajuda dada em superar as armadilhas desta vida e, principalmente, por mais uma vez, me terem ensinado a diferença entre conhecer o caminho e percorrê-lo: à Patrícia Andrade, à Paula Brandão, à Sandra Ramos, à Susana Martins, ao Arthur Melo, ao João Pimentel e ao Ricardo Rodrigues.

*“Que sejamos livres para ser o que somos
e possamos ser muito mais do que sonhamos”.*

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS	11
RESUMO	13
ABSTRACT	15
RÉSUMÉ	17
ABREVIATURAS	19
INTRODUÇÃO	21
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	29
1. CONTEMPORANEIDADE: DA EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA A INVOLUÇÃO AXIOLÓGICA	31
2. A DIMENSÃO SÓCIO-CULTURAL DO DESPORTO: BREVE RELANCE POR TEMAS ACTUAIS	42
2.1. A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE CULTURA, CORPO E DESPORTO	42
2.2. DESPORTO - CIDADE - CULTURA: UM TRIÂNGULO ECOLÓGICO	59
2.3. OS NOVOS DESAFIOS PARA O ASSOCIATIVISMO DESPORTIVO	70
3. A ESCOLA E OS NOVOS DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI	91
3.1. A ESCOLA DE ONTEM E DE HOJE	91
3.2. INOVAÇÃO CURRICULAR UMA NECESSIDADE DOS NOVOS TEMPOS	99
3.3. O VALOR DA COMPONENTE LÚDICA EM CONTEXTO ESCOLAR	132
3.4. A IMPORTÂNCIA DO DESPORTO NA ESCOLA	149
4. POLÍTICAS DESPORTIVAS	163
4.1. REPENSAR A POLÍTICA DESPORTIVA	163
4.2. O PAPEL DAS AUTARQUIAS FACE À PROCURA DE PRÁTICA DESPORTIVA	171
4.3. PREPARAR O FUTURO: UMA NECESSIDADE	178

II - METODOLOGIA	185
1. BREVE APRESENTAÇÃO DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES	187
2. PROCESSO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	196
3. PROCESSO ANALÍTICO	200
III - TAREFA DESCRITIVA	207
1. DESCRIÇÃO DAS "CÂMARAS MUNICIPAIS"	209
2. DESCRIÇÃO DAS "ESCOLAS"	218
IV - TAREFA INTERPRETATIVA	233
CONCLUSÕES	251
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
ANEXOS EM CD-ROM	

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

FIGURA 1 > FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO	144
FIGURA 2 > EVOLUÇÃO DEMOGRÁFICA	189
FIGURA 3 > NATALIDADE E MORTALIDADE EM %	192
FIGURA 4 > PIRÂMIDE ETÁTIA 1991/1997	193
FIGURA 5 > PIRÂMIDE ETÁRIA PLACA CONTINENTAL E REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES	195

QUADROS

QUADRO 1 > CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS	145
QUADRO 2 > ELEMENTOS DISTINTIVOS DA PRÁTICA DO DESPORTO ESCOLAR E DESPORTO FEDERADO ..	154
QUADRO 3 > CÂMARAS MUNICIPAIS DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES	190
QUADRO 4 > CÂMARAS MUNICIPAIS DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES	191
QUADRO 5 > PELOURO DO DESPORTO	210
QUADRO 6 > RESPONSÁVEL DIRECTO	210
QUADRO 7 > CARGO QUE DESEMPENHA NA CÂMARA MUNICIPAL	210
QUADRO 8 > EXERCÍCIO DO CARGO	211
QUADRO 9 > HABILITAÇÃO ACADÊMICA	211
QUADRO 10 > CARTA DESPORTIVA DO CONCELHO	212
QUADRO 11 > INSTALAÇÕES DESPORTIVAS	212
QUADRO 12 > TIPO DE INSTALAÇÃO DESPORTIVA	213
QUADRO 13 > PLANO DE DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO MUNICIPAL	214
QUADRO 14 > INVESTIMENTO DA AUTARQUIA	214
QUADRO 15 > PROMOÇÃO DA ACTIVIDADE DESPORTIVA	215
QUADRO 16 > ACTIVIDADE POR GRUPO ALVO	215
QUADRO 17 > APOIO AO MOVIMENTO ASSOCIATIVO	216
QUADRO 18 > ACTIVIDADE DE CARÁCTER LÚDICO-DESPORTIVO	216
QUADRO 19 > ACTIVIDADE FÍSICO-DESPORTIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	216

QUADRO 20 > PARTICIPAÇÃO PESSOAL DOCENTE	218
QUADRO 21 > DISTRIBUIÇÃO DE DOCENTES POR SEXO	219
QUADRO 22 > ESTADO CIVIL	219
QUADRO 23 > NATURALIDADE DO CORPO DOCENTE	220
QUADRO 24 > SITUAÇÃO PROFISSIONAL	220
QUADRO 25 > POSIÇÃO QUANTO AO NOVO MODELO UTILIZADO NA REGIÃO	221
QUADRO 26 > POSIÇÃO QUANTO AO APOIO NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	222
QUADRO 27 > ACTIVIDADE FÍSICO-DESSPORTIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	224
QUADRO 28 > FORMAS DE OCUPAÇÃO NOS INTERVALOS DAS ACTIVIDADES LECTIVAS	224
QUADRO 29 > PATRIMÓNIO LÚDICO AÇORIANO	225
QUADRO 30 > DISCENTES NA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES NO ANO LECTIVO 2004/2005	227
QUADRO 31 > DISCENTES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR POR FAIXA ESTÁRIA ANO LECTIVO 2004/2005	228
QUADRO 32 > ESTABELECIMENTOS DE ENSINO OBSERVADOS	229
QUADRO 33 > TIPOS DE EDIFÍCIOS ESCOLARES NO ANO LECTIVO 2004/2005	230
QUADRO 34 > MATERIAL PARA JOGOS TRADICIONAIS	231
QUADRO 35 > INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS DESPORTIVOS EXISTENTES NO ANO LECTIVO 2004/2005 ..	231

RESUMO

A globalização, na tentativa de encontrar uma forma de vida padronizada para todo o mundo, na forma de vestir, na alimentação e, até mesmo, no modo de pensar, criou uma autêntica instabilidade nas pessoas. Laplantine (1993) alerta-nos para a urgência de preservação dos patrimónios culturais locais que estão ameaçados. A busca da identidade de um povo, que actualmente constitui uma quase obsessão, não pode ser realizada fora do duplo contexto; há que buscar na tradição traços identificadores e nas aspirações as rotas para o futuro, pois, é um erro pensar na identidade como sinónimo de cristalização do tempo ou como substituto da palavra permanência. À educação contemporânea e aos seus pensadores e organizadores coloca-se o ingente desafio de preencher os vazios antropológicos e axiológicos. Coloca-se a tarefa de sair das bandas do utilitário e do acessório para onde ela foi empurrada, com manifesto prejuízo de toda a sociedade na qualidade do seu teor de humanidade. Hoje, segundo Bento (1999), o ensinar bem, escorado em técnicas e estratégias, deverá ceder o lugar ao ensinar para o bem: do aluno, da sociedade, do desporto e também do professor. A Escola é, conforme salienta Patrício (1993a), o espaço de aprendizagem de grande valor no progresso da sociedade e no desenvolvimento das pessoas, como também, o lugar institucional de eleição para promover o cidadão e a cidadania. A educação assume-se, por isso, como um esforço de posicionar o homem no seu tempo, nos seus problemas e necessidades. Temos a consciência que os problemas são tão profundos que, parafraseando Sousa Santos (1996), as instituições só podem resolvê-los depois de transformadas e reinventadas ao nível a que os problemas ocorrem. No que se refere ao modelo de observação, foi de suma importância a fundamentação metodológica que encontramos em Gonçalves (1992), Hérbert (1994) e Lima (1995), para uma observação directa da sociedade açoriana. Foi necessária a construção de um conjunto de fichas para a observação, na qual recorreremos como princípio ao plano de estudos de uma sociedade, conforme nos apresenta Mauss (1993). Para assegurar a qualidade e a confiabilidade do nosso estudo, realizaremos um levantamento e análise de todo, ou quase todo, o património lúdico açoriano, tendo como base os critérios metodológicos apresentados por Casal (1996) e Garcia (1993). Como se depreende, a análise de conteúdo na sua função confirmatória fez-se presente (Bardin, 1997; Vala, 1986), não sendo, no conteúdo, a principal matriz analítica. Concluimos que a Escola açoriana não se mostra muito sensível em relação à cultura, em especial, à actividade lúdica característica da Região Autónoma.

ABSTRACT

In the attempt of finding a standardized way of life for everyone, on the way of dressing, feeding, and even on the way of thinking, globalisation has created a real instability on people. Laplantine (1993), alerts us for the urgency of preserving the local cultural inheritances that are threatened. The search for identity of a people that currently constitutes almost an obsession, can not be made outside the double context; from tradition, there is to get the identification lines, and in the aspirations, the routes for the future, because it is a mistake to think identity as a synonymous of crystallisation of time or as a substitute for the word permanence. To the contemporary education, to their thinkers and organisers it is put the big challenge to fulfil the anthropologic and axiological emptiness. It is put the task of leaving from the sideways of the utilitarian and the accessory to where she was pushed, with clear damage from all society, in the quality of its humanity tenor. Nowadays, according to Bento (1999), the teaching well, sustained on techniques and strategies should give the place to the teaching for the good: for the student, for the society, for sports and also for the teacher. According to Patrício (1993), School is a learning place of great value in the progress of society and in the development of people, as well as the main institutional place to promote the citizen and the citizenship. Therefore, Education is assumed as an effort of position man on his time, on his problems and needs. Paraphrasing Sousa Santos (1996), we have full conscience that problems are so deep that only the institutions can solve them after being transformed and reinvented on the level that the problems occur. In what refers the observation model, it was very important the methodological basics that we find in Gonçalves (1992), Hérbert (1994) and Lima (1995), for a direct observation of the Azorean society. For the observation, it was necessary a group of cards, based on the study plan of a society, presented by Mauss (1993). To ensure the quality and reliability of our study, we will do a search and analysis of all or almost all the Azoren playful inheritance, based on the methodological criteria presented by Casa (1996) and Garcia (1993). As reflected, the analysis of content in its confirmatory function has been present (Bardi, 1997; Vala, 1996), not being, in content, the main analytic mould. Therefore, we conclude that the Azorean School is not very sensitive to the culture, in particular, to the entertainment feature of the Autonomous Region.

RÉSUMÉ

En essayant de trouver une forme de vie standardisée dans le monde entier, dans la manière de s'habiller, en ce qui concerne l'alimentation et la manière de penser, la globalisation a créé une authentique instabilité chez les personnes. Laplantine (1993) nous alerte l'urgence de conservation des patrimoines culturels locaux qui sont menacés. La recherche de l'identité d'un peuple, qui, actuellement, constitue une obsession, ne peut pas être réalisée que sur un double contexte ; il faut chercher dans la tradition les mœurs identificateurs et dans les aspirations les itinéraires pour l'avenir, donc, il est une erreur pensé à l'identité comme synonyme de cristallisation du temps ou comme remplaçant le mot permanence. À l'éducation contemporaine, à ses penseurs et organisateurs se place l'énorme défi de remplir les vides anthropologiques et axiologiques. On se place la tâche de sortir des couches de l'utilitaire et de l'accessoire où elle a été poussée, avec une grande perte pour toute la société en ce qui concerne les qualités humaines. Aujourd'hui, selon Bento (1999), le bien enseigner, épuré de techniques et de stratégies, devra céder la place à l'enseignement vers le bien: du côté de l'étudiant, de la société, du sport et aussi de l'enseignant. L'École est, selon Patrício (1993a), un espace d'apprentissage de grande valeur aussi bien dans le progrès de la société et le développement des personnes, comme la place institutionnelle d'élection pour promouvoir le citoyen et la citoyenneté. L'éducation se suppose, donc, comme un effort de placer l'homme dans son temps, dans ses problèmes et besoins. Nous avons la conscience que les problèmes sont tellement profonds que, en paraphrasant Sousa Santos (1996), les institutions peuvent les résoudre au fur et à mesure qu'ils apparaissent. En ce qui concerne le modèle d'observation, ce fut une grande importance le fondement méthodologique trouvé chez Gonçalves (1992), Hérbert (1994) et Lima (1995), pour une observation directe de la société açoréenne. Il a fallu la construction d'un ensemble de fiches pour l'observation, où nous faisons appel à un principe présenté par Mauss (1993), celui concernant un plan d'étude d'une société. Pour assurer la qualité et la fidélité de notre étude, nous réaliserons une enquête et une analyse de tout, ou presque tout, le patrimoine ludique açoréen, en ayant comme point de départ les critères méthodologiques présentés par Casal (1996) et Garcia (1993). Comme l'on peut déduire, l'analyse de contenu dans sa fonction confirmatoire s'est faite présente (Bardin, 1997; Vala, (1986), n'étant pas, dans le contenu, la principale matrice analytique. Pour conclure nous pouvons dire que l'École açoréenne ne se montre pas très sensible par rapport à la culture, en particulier, et à l'activité ludique caractéristique d'une Région Autonome.

ABREVIATURAS

AE > Área Escolar

CRP > Constituição da República Portuguesa

DGD > Direcção Geral dos Desportos

DL > Decreto-Lei

DLR > Decreto Legislativo Regional

DN > Despacho Normativo

DRD > Direcção Regional do Desporto

DRE > Direcção Regional da Educação

DRR > Despacho Regulamentar Regional

EB1 > Escola Básica do 1º Ciclo

EB1/JI > Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância

EBI > Escola Básica Integrada

EBI/S > Escola Básica Integrada/Secundária

INE > Instituto Nacional de Estatística

INMG > Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica

LBD > Lei de Bases do Desportivo

LBSE > Lei de Bases do Sistema Educativo

PALOP > Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PIB > Produto Interno Bruto

RAA > Região Autónoma dos Açores

RAM > Região Autónoma da Madeira

SREA > Secretaria Regional de Estatística dos Açores

SREC > Secretaria Regional da Educação e Ciência

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, as fronteiras físicas entre os países da Europa desapareceram por completo, tornando unos estados que, durante séculos lutaram, mataram e morreram pela afirmação de um marco, de uma linha imaginária, por um pedaço de terra. O escudo verdadeira identidade nacional que se encontra eternizado na bandeira portuguesa deixou de ser, segundo Vaz e Garcia (2002), a nossa moeda para dar lugar a uma outra que já percorre neste momento treze estados membros.

O dinamismo resultante de tais mudanças provocou uma rápida ruptura dos hábitos e costumes tradicionais, sem que nenhuma faixa da população consiga resistir, por muito tempo, ao impacto de uma nova cultura. É certo que algumas regiões mais afastadas, física e conceptualmente, dos centros de decisão tentaram, de alguma forma, colocar uma certa resistência, porém, foram rapidamente submetidas à lógica hegemónica da modernidade, pensou-se mesmo em terminar com tudo que era regional/local.

Criou-se, desta forma, a ilusão que a mudança era sinónimo de progresso, ou seja, qualquer sinal do passado, qualquer actividade cotada com a nossa ancestralidade era para ser substituída por outra mais evoluída. No entanto, temos que ter a consciência que o mundo evolui. Deste modo, torna-se fulcral contextualizar as culturas populares no seu ambiente, dando-lhes uma nova imagem perceptível e compreensível ao mundo actual. Neste contexto, não devemos esquecer que as tradições de um povo não o são por mero capricho de uns tantos, são, na verdade, a memória de todo um passado.

A globalização, na tentativa de encontrar uma forma de vida padronizada para todo o mundo, na forma de vestir, na alimentação e, até mesmo, no modo de pensar, criou uma autêntica instabilidade nas pessoas. Laplantine (1993) vai mais longe e alerta-nos para a urgência de preservação dos patrimónios culturais locais que estão ameaçados. Contudo, a preocupação com o resultado imediato, por parte de alguns pesquisadores, parece ser o único objectivo dos vários estudos efectuados deixando para segundo plano, ou até mesmo para o

esquecimento, uma infinidade de assuntos que clarificariam muitas das dúvidas existentes. Infelizmente, muitas vezes, o que pensamos ser desprezível poderá fornecer-nos dados indispensáveis para o completo entendimento.

No entanto, a identidade de um povo não pode ser entendida como algo cristalizado ou eterno, mas como uma construção constante no confronto do quotidiano com as novas perspectivas provenientes do exterior, na instabilidade provocada pela oposição entre os valores locais com os valores globais, na constante tensão entre o tradicionalismo e na legítima vontade de progresso. Assim, perante tal cenário, resgatar e preservar as tradições é, de acordo com Jurema e Garcia (2002), manter viva a chama da cultura e do passado.

A busca da identidade de um povo, que actualmente constitui uma quase obsessão, não pode ser realizada fora do duplo contexto; há que buscar na tradição traços identificadores e nas aspirações as rotas para o futuro. A identidade cultural de um povo tem que ter em conta esta realidade: nada é imutável, pelo que essa identidade não pode ser reproduzida por um momento, qual fotografia, mas pela interactividade com o tempo; com o tempo que passou e o tempo que há-de vir. É um erro pensar na identidade como sinónimo de cristalização do tempo ou como substituto da palavra permanência. Então, essa busca da identidade cultural pela Escola não deverá esquecer dois aspectos complementares:

- ⇒ o interesse pelos costumes populares;
- ⇒ a observação e interpretação sociológicas, contextualização histórica e análise simbólica.

Obviamente que muitas pessoas se preocupam com o rumo que esta nova perspectiva de vida proporciona, tendo consciência que as identidades nacionais poderão estar condenadas ao esquecimento. Assim, e com o início de um novo século e milénio, surgiram movimentos que tentam reconstruir tais identidades, numa clara resistência à globalização do homem, lutando para que a diversidade antropológica continue a ser uma realidade. Pois, é desta forma

que entendemos, actualmente, a cultura popular: *“uma resistência em nome do humanismo que algum radicalismo tecnocrático tudo fez para destruir”* (Vaz e Garcia, 2002).

Neste contexto, temos de ter consciência que muitas actividades do passado entendidas como património que nos identifica são, na sua maioria, evoluções de actividades desenvolvidas nos séculos anteriores e em contextos socio-culturais bem diferentes dos actuais, bem como nos séculos anteriores houve várias e sérias rupturas com o passado. Actualmente, devemos aceitar a evolução natural das nossas necessidades, não como uma forma negativa, muito pelo contrário, como um natural fluir do tempo e do homem.

A realidade tal como a paisagem têm infinitas perspectivas, todas elas igualmente verídicas e autênticas sendo a única perspectiva falsa, nas palavras de Ortega y Gasset (1987), aquela que pretende ser única. Mudam-se os tempos, mudam-se os contextos e as situações, mudam-se as causas dos problemas e os dramas, porém, estes emergem ciclicamente com gravidade renovada, pois segundo o pensamento de Bento (1997b), a luta pela vida não pode conhecer pausa nem descanso e que a mesma não se confina à velhice, sendo árdua e exigente na infância, na adolescência, na juventude e no período adulto. Neste sentido, e parafraseando Giddens (2000c:36), as culturas *“não podem existir sem sociedades. Mas, do mesmo modo, nenhuma sociedade pode existir sem cultura. O mesmo autor vai mais longe e afirma que “sem cultura, não seríamos humanos sequer, no sentido em que habitualmente usamos o termo”*.

Cultura, segundo o pensamento de Titiev (1992:390), *“é todo o conjunto de objectos, valores, significados simbólicos e formas de comportamento repetitivas que guiam a conduta dos membros individuais de uma sociedade. Nenhum aspecto de cultura pode ser biogeneticamente transmitido, e cada pessoa tem de aprender, depois de ter nascido, quais as facetas da cultura que lhe dizem respeito”*. Entendemos a cultura popular como a cultura que caracteriza a identidade de um povo, tendo vários tipos de manifestações. Todavia, não podemos esquecer, como nos relembra Kröeber (1993), que uma

parte dessa cultura é o produto, não dessa população viva, mas das gerações que a precederam.

Todo esse património que recebemos, na perspectiva de Félix (2002), é um bem que herdamos dos nossos pais ou dos nossos avós. Contudo, devemos compreender “bens” como tudo o que é susceptível de apropriação. Podemos, ainda, interpretar o termo património como toda a herança que nos é legada pelos nossos antepassados desde o património natural até ao património cultural, podendo englobar, também, todos os bens que nos foram legados pelas gerações que nos antecederam e que legaremos às gerações vindouras.

Giddens (2000c) define identidade como um das características distintivas do carácter de uma pessoa ou do carácter de um grupo. Neste contexto, cada indivíduo tem a sua identidade pessoal, cada comunidade tem a sua identidade local ou regional e cada nação tem a sua identidade nacional.

Hoje, mais do que nunca, conforme salienta Garcia (2002c), torna-se necessário sabermos identificar a nossa cultura local, para nos integrar no «ser europeu» que escolhemos ser, sendo imperioso, para tal, construir a necessidade de ser português. A própria União Europeia, ao mesmo tempo que se encontra a construir um espaço comum a todas as nações que a constitui, vê afirmar-se, cada vez mais, o desejo da salvaguarda das identidades nacionais. Neste processo de integração europeia, sente-se o reviver as identidades nacionais tornando-se um imperativo, contudo, sem abafar a tendência europeia para o humanismo universalizante.

Uma sociedade sem tradições, no entender de Prandi (1997), equivale a um suicídio cultural que, inevitavelmente, leva à morte cultural dessa mesma sociedade. Assim, este eixo cultural herdado e transmitido, a tradição, revela-se como uma característica fulcral das sociedades. No entanto, apesar do afastamento da tradição provocada pela modernidade, vivemos numa época em que se inicia a revalorização da tradição.

É nesta panóplia sem moeda, sem fronteira, quase sem poder para decidir, que as culturas populares emergiram um pouco por toda a Europa, no sentido de preservar ou mesmo de fazer renascer, a identidade de um povo, visto que

muitas dessas expressões culturais há muito estavam no esquecimento. Desta forma e mais do que nunca, os estudos relacionados com as tradições, com o folclore, com os jogos tradicionais/populares e com tantas outras manifestações de cunho popular são uma necessidade, “*para nós um imperativo ético*”, (Vaz e Garcia, 2002).

Nesta perspectiva, em nossa opinião, cabe, assim, à Escola no seu papel de formadora de cidadãos, formar indivíduos conscientes e conhecedores da sua cultura popular, tanto a nível local, bem como a nível regional e até nacional, e de inculcar uma consciência da necessidade de intervirem de uma forma sustentável no seu meio, quer natural, quer cultural.

Uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea é a mudança. Tais mudanças alteraram, de uma forma acentuada, um conjunto de valores, de atitudes e de comportamentos, moldando-os a um contexto social totalmente novo. Desta forma, o nosso quotidiano está fortemente marcado pela rápida evolução técnica, faltando, a nosso ver, ainda, alguma discussão sobre os efeitos a médio e longo prazo, para assim podermos verificar quais as reais repercussões humanas resultantes dos avanços/recuos do conhecimento.

Nos dias de hoje, a escola tem-se deparado com problemas que até bem pouco tempo atrás não lhe eram colocados. A educação da criança e dos jovens que outrora estiveram a cargo de diversas entidades/instituições, caso da família, da Igreja e da própria Escola, centradas nas figuras como a do Pai/Mãe, Padre/Pastor e Professor. Nos últimos tempos, face às grandes evoluções ocorridas nas sociedades ocidentais, o papel da família e da Igreja tem diminuído de forma evidente, restando apenas a Escola para levar a bom porto todo o processo educativo.

A criança é colocada durante longas horas do dia na Escola que nem sempre consegue ter actividades atractivas. O desencanto, quer dos alunos quer de outros sujeitos da educação, pode ocorrer. Exigem-se dos professores tarefas para as quais poderão não estar devidamente preparados. Estes, para além do decorrente da sua profissão, passam a ser responsáveis por outros

domínios, nomeadamente, o afectivo e/ou de relacionamento, e de ordem moral que antes se diluíam por outros educadores.

Todavia, à Escola de hoje tudo é pedido e esta, com a actual forma de organização, não é capaz de responder com eficácia a todas as exigências. A sua lógica interna continua bastante ligada à dimensão curricular do ensino - que responde a uma necessidade da vida, o emprego - não levando ainda em devida consideração a dimensão extra-curricular e inter-curricular, dimensões estas que poderão contribuir de maneira decisiva para a formação de cidadãos preparados para viver uma civilização onde o tempo de trabalho já não é tudo.

No passado, início do século XX, tanto as ideologias capitalistas como as ideologias socialistas faziam a apologia da importância do trabalho na vida do homem. Afirmações, como por exemplo, “o trabalho justifica o ganho e toda a actividade inútil à sociedade é uma actividade menos” (Max Weber), ou “o trabalho é essência do homem” (Karl Max), demonstra-nos bem tal perspectiva. Todavia, com o aumento do tempo livre tais concepções foram postas em causa.

Numa realidade tão diversa, mesmo culturalmente, como a que actualmente vivemos, interrogámo-nos sobre dois aspectos importantes: como educar melhor para formar cidadãos integrados? Que ideias se levantam para que possamos compreender a emergência de uma Escola?

Nos dias de hoje, sabemos que é muito difícil dar uma resposta satisfatória a um mundo que se altera permanentemente e o mesmo, conforme afirma Mota (1997), se passa na educação, tornando-se fulcral aos docentes estarem conscientes das mudanças dos tempos, no sentido de aprimorar, como salienta Bento (1995), a capacidade de ler e de interpretar.

As grandes mudanças axiológicas que se cruzam no caminho dos jovens obrigam a que o educador altere a sua postura na educação, com objectivo de proporcionar situações que vão de encontro às necessidades e motivações dos alunos. Para que se eduque uma sociedade, segundo o pensamento de Gonçalves (2000), capaz de dar resposta às exigências dos novos destinos, nomeadamente, os pais e os professores devem procurar mudar as suas

atitudes, evitando a passividade, entregando-se a um papel activo no intuito de compreender crianças e jovens.

Em nosso entender, a Escola não pode nem deve ser entendida apenas como “tempo de aulas”. Existem outros momentos, igualmente importantes, que libertos de qualquer tarefa escolar, são dotados de elevado valor educativo. Tais momentos livres são geralmente passados no espaço escolar a brincar e a jogar, pois o jogo e a brincadeira são meios que vão ao encontro da essência da pessoa, uma vez que possibilitam demonstrar a sociabilidade e a individualidade.

Giddens (2000:49) afirma que *“a princípio, a criança brinca sobretudo sozinha, mas, progressivamente, sente a necessidade de ter alguém com quem brincar. Através das brincadeiras, as crianças melhoram a sua coordenação corporal e começam a expandir o seu conhecimento acerca do mundo dos adultos. Tentam novas habilidades e imitam o comportamento dos mais velhos”*. Nesta perspectiva, Patrício (1993a) lembra-nos que a Escola é o espaço de aprendizagem de grande valor no progresso da sociedade e no desenvolvimento das pessoas, como também, o lugar institucional de eleição para promover o cidadão e a cidadania.

Face a todo este cenário, o principal objectivo do nosso estudo é conhecer a fundo uma realidade com a qual lidamos no quotidiano, e tendo em conta o contexto onde se insere, são nossos objectivos:

- aplicar um inquérito ao Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objectivo de caracterizar, mais aprofundadamente, o corpo docente que, ano lectivo 2004/2005, está a prestar serviço na região, a sua actividade profissional e a visão global no processo de desenvolvimento educativo;

- realizar um levantamento fotográfico em todos os estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo 2004/2005, no que diz respeito às instalações destinadas à disciplina de Educação Física, tipificar e

quantificar tais espaços, bem como, os respectivos edifícios de ensino e quando possível datar a sua inauguração e possíveis ampliações;

- conhecer, através do Projecto Educativo de Escola, como se tem tratado a questão do resgate do Património Lúdico Açoriano e qual a importância dada a tal resgate por cada uma das Escolas da Região;
- aplicar uma entrevista guiada aos Presidentes das Câmaras Municipais do arquipélago, com o propósito de conhecer como está estruturado o desporto na autarquia, seus responsáveis. Realizar, igualmente, um levantamento fotográfico das instalações desportivas pertencentes à Câmara, bem como, saber a forma de gestão das mesmas, o quadro de pessoal disponível e a política de desenvolvimento proposta para o desporto.

Estamos convencidos de que não existem respostas perfeitas num mundo que se altera permanentemente. Todavia, a possibilidade de contribuir para uma política de desenvolvimento do desporto na escola baseado no conhecimento mais profundo do povo açoriano e da cultura açoriana e da realidade em cada ilha, através dos seus jogos tradicionais, das suas manifestações desportivas, bem como de comparar os diferentes processos utilizados no desenvolvimento desportivo regional, em cada uma das ilhas que compõem o Arquipélago, justificam, por si só, o estudo.

Pretendemos contribuir para aspectos que, tradicionalmente, têm a tendência de cair no esquecimento, não acompanhando as próprias transformações sociais. Temos a consciência que se trata de um tema difícil de trabalhar devido à precariedade de informação. No entanto, se, por um lado, a inexistência de estudos sobre o tema e os conteúdos que pretendemos tratar nos dificultou a tarefa, por outro lado, nos motivou a investigação neste domínio.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. CONTEMPORANEIDADE: DA EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA A INVOLUÇÃO AXIOLÓGICA

No final do século passado, assistiu-se ao surgimento de novos paradigmas civilizacionais, de forma lenta, mas bastante profundas, alterando os estilos e os modos de vida, as relações sociais, as expectativas e motivações dos cidadãos.

O fenómeno da globalização, de acordo com Serra (2001), é multifacetado com dimensões sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo, sendo normal reduzir as suas implicações à esfera do económico, esquecendo outras que são muito mais susceptíveis de criar desequilíbrios na humanidade, como é o caso do desequilíbrio ambiental. Pois, o cidadão transformou-se em consumidor e o apelo ao consumo impressiona não apenas pela sua quantidade mas pelos meios utilizados, a começar logo pelas camadas mais jovens da população.

Para uns a globalização é a concretização dos anseios universais dos diversos povos, porém, para muitos assume-se como a causa dos males que assolam o mundo. Por um lado, assistimos à expansão da lógica da globalização com a consequente dissolução de uma ordem social centrada em valores enraizados nas culturas locais, e por outro lado, somos presentes a movimentos que, com tenacidade, se opõem às promessas fáceis louvadas por grandes organizações que pouco ou nada mais parecem conhecer do que a lógica do lucro imediato.

No quadro da vida social, conforme Constantino (2006), não existe hoje sector que escape às transformações desta nova era, nem a cidade, nem o desporto, na atitude face ao uso da natureza. O mundo deixou de se constituir numa ideia abstracta, longínqua e imprecisa para se tornar em algo do nosso quotidiano. Desta forma, muitas vezes, sabemos mais rapidamente de algo que se passa no outro lado do planeta, do que da nossa freguesia ou até mesmo da nossa rua, a informação banalizou-se, não sendo mais possível viver sem um

rádio, uma televisão, um computador ou até mesmo sem internet. Surgiu a ilusão que qualquer acontecimento ocorrido em qualquer país do mundo influencia todos os outros, sugerindo que o homem se constitui numa verdadeira unidade e que as fronteiras entre os países não são mais que uma coisa do passado.

As fronteiras físicas entre os países ibéricos desapareceram completamente, e este desaparecimento provocou a desertificação de algumas povoações que nasceram e floresceram à luz de uma concepção secular de fronteira, reflectindo-se inclusive no pequeno comércio trans-fronteiriço, chegando mesmo a provocar focos de desemprego naquelas profissões associadas a esta concepção de unidade territorial.

A cultura que marca, de acordo com Vaz e Garcia (2002), a nossa identidade, também não ficou indiferente a esta lógica massificadora mas, curiosamente, tem conseguido sobreviver ao autêntico rolo compressor em que a ideia de globalização aparentemente se transformou. E de certa forma a manutenção das diversas línguas europeias constituiu-se como a primeira vitória, quiçá a mais importante, sobre a unicidade de pensamento. Parece que intimamente o povo exclama bem alto que aceita a unidade, mas acima de tudo com o devido respeito pela diversidade cultural, ou seja, com respeito pela diversidade antropológica.

O processo da globalização surgiu em nossa sociedade como um elemento perturbador de uma ordem ancestral. À concepção de sociedade marcada pela estabilidade, onde uma geração reproduzia praticamente tudo aquilo que era o património da anterior, segue-se uma outra sociedade onde a expressão “mudança rápida” aparece como o elemento dramaticamente regulador, chegando ao ponto extremo de se afirmar que nesta sociedade só não se muda a ideia de mudar.

A importância do valor da mudança é inquestionável, havendo, no entanto, a necessidade de compreendê-la em diversos planos, sendo que a mudança do quadro de valores subjacente à sociedade nos afigura como a alteração determinante.

Actualmente, temos vindo a assistir a uma combinação de valores provenientes de núcleos matriciais de origem diversa, perdendo-se uma certa identidade que, por exemplo, a religião proporcionava noutros tempos. Então, nesse tempo e nessas sociedades, não se faziam sentir com tanta premência grandes desorientações existenciais, pois todos conheciam qual o quadro referencial que norteava a vida. Mas agora é diferente. Garcia (s/d) refere que numa hierarquia no quadro de valores sociais, muitas outras surgem em claro confronto, defendendo muitos autores a existência de um verdadeiro relativismo axiológico, esquecendo-se, muitas vezes, que há valores superiores cuja permanência é, ou deveria ser, universal.

Com o decorrer do século, a poucos anos terminado, acentuou-se uma certa radicalização de alguns dos princípios da modernidade que provocaram desequilíbrios em inúmeros sectores das nossas sociedades. Segundo Vaz e Garcia (2002), fruto da incapacidade de dar resposta aos legítimos anseios humanos, rapidamente muitos dos discursos em torno desta visão de mundo degeneraram em críticas cáusticas em relação àquilo que a própria sociedade gerou. A globalização, entendida inicialmente como a “aurora de um novo tempo”, degenerou, sendo vista agora e, muitas vezes, injustamente como a “mãe” de todos os erros e excessos.

Lentamente, como já vimos, os países foram perdendo as suas verdadeiras identidades proporcionadas pelas fronteiras físicas, muitas delas, caso de Portugal, existentes há cerca de oito séculos. Com as redes informáticas, com as novas vias de comunicação e à velocidade da luz, o mundo encolheu-se e rapidamente aparece uma nova cultura, a cultura do computador ou da *internet*.

Esta autêntica revolução surgida por intermédio do computador, não pode ser apenas considerada no plano técnico, mas, também, no plano cultural. Estes novos meios tecnológicos não só adicionam perspectivas inovadoras ao quotidiano do homem, como lhe possibilita a vivência de dois importantes (quase) valores que o passado tradicional não conhecia em grande extensão: o individualismo e o efémero. Sozinhos, em casa perante um computador, podemos percorrer o mundo, “falar” com inúmeras pessoas, sem conhecermos

ninguém fisicamente, comprar, brincar, etc., pois, sabemos que tudo isso não é mais que um mero estado transitório, dado que no “mês” seguinte já há quem ofereça um computador com mais capacidade e velocidade, isto é, mais poderoso na sua função de tornar virtual a realidade circundante.

Contudo, e de acordo com Drucker (2003), na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender a aprender, pois os actuais sistemas educativos “*não conseguem desenvolver o talento necessário à sociedade do saber*” (Drucker e Nakauchi, 1999:71).

Nesta sociedade, onde as relações humanas se processam a uma velocidade quase infinita, a da luz, pensou-se mesmo em terminar com tudo aquilo que era regional ou local. Até as línguas nativas sofreram uma forte oposição por parte da língua inglesa, fazendo muitos crer que quem não sabe falar inglês, e por isso não consegue perceber a língua da *net*, é um verdadeiro analfabeto, incapaz de se comunicar com os outros.

Até aspectos elementares do nosso quotidiano estão submetidos à cultura homogénea da informática. O nosso endereço já não é apenas constituído pelo nosso nome e morada, mas cada vez mais pela sigla WWW e pelo sinal @, pois, não possuir estes elementos num simples cartão-de-visita é ser incógnito, ou seja, é não ser.

Drucker (2003) refere que a tecnologia, por mais importância e visibilidade que tenha, não será a variável decisiva na transformação, por exemplo, da educação. O mais importante será repensar o papel e a função da escolarização; a sua função, os seus propósitos e os seus valores. A tecnologia será muito relevante por nos obrigar a fazer coisas novas e não por nos ajudar a fazer coisas antigas de forma diferente e melhorada.

Naturalmente, houve muitas pessoas que de imediato se preocuparam com o rumo que esta nova perspectiva de vida proporcionou, sendo muito aqueles que pensaram que as verdadeiras identidades nacionais estavam condenadas ao esquecimento. Felizmente enganaram-se, e nesta transição de ciclo milenar aparecem movimentos, cada vez em maior número e em localização geográfica diversa, que tentam reconstruir essas identidades locais, numa clara resistência

à globalização do homem, lutando para que a diversidade antropológica continue a ser uma realidade.

Contudo, temos que ter a consciência que o mundo evolui e que uma das principais características humanas é a sua capacidade de adaptação. Lutar cegamente contra a globalização é um verdadeiro suicídio. Tentar impor ao homem de hoje um modo de vida estranho àquilo que é um dado inquestionável, é uma batalha perdida. Cremos que a tarefa de quem acredita no potencial simbólico do passado é aproveitar as vantagens proporcionadas pelas novas tecnologias, para revitalizar pequenos aspectos do nosso quotidiano. Importante será retomar as tradições mais profundas de um povo – aquilo que malgrado o tempo resistiu até hoje – dando-lhes uma roupagem perceptível e compreensível ao mundo actual.

Vaz e Garcia (2002) referem que lembrar que as tradições de um povo não o são por mero capricho de uns tantos, sendo sim a memória seleccionada de todo um passado e que serve para a manutenção de inúmeras relações existenciais entre as pessoas de determinado grupo. No entanto, temos que nos consciencializar que muitas das actividades do século XIX entendidas hoje como o tal património que nos identifica, são, muitas delas, evoluções de actividades desenvolvidas em séculos anteriores e em contextos socio-culturais bem mais próximos que estes de agora mediados apenas por um simples século.

Da mesma forma que nos séculos que nos antecederam houve sérias rupturas com o passado – este era bem mais distante que o de agora – também, neste tempo, temos que aceitar a natural evolução das nossas actividades, não entendendo isso como uma desconsideração mas como o natural fluir do tempo e do homem. A concepção do “homem situado” no tempo e no espaço tem que ser por nós considerada, não devendo nunca cairmos na tentação de impor um modelo único quer ao ser humano, quer às actividades por ele desenvolvidas

Também a actividade lúdica de um povo, quer se trate de pequenos ou grandes jogos, de danças ou cantares, de brincadeiras infantis ou passatempos

para adultos, tem que respeitar os desafios do tempo, não devemos admitir que aquilo que era prática corrente há cem anos atrás se mantenha com a mesma capacidade de resposta às exigências impostas por esta nossa era. A idiossincrasia de um povo é constituída por grandes e pequenas coisas, por qualidades e defeitos. Enfim, a marca de um povo é aquilo que se faz, se pensa ou aquilo que se é.

Neste sentido, como afirma Patrício (1992), o problema da educação “*é um problema de transmissão de cultura. Essa transmissão tem que ver com o passado e com o futuro. Tem que ver com o passado, porque deve respeitar o complexo de tradições constituintes de cada povo; tem que ver com o futuro, porque deve responder ao complexo de aspirações que, igualmente, constitui no momento dado, cada povo*”.

Centrado o problema no âmbito da Escola e da educação, Seabra (1991) refere que “*a educação tem que estar mais voltada para o futuro que para o passado ou mesmo para o presente, já que ela é geradora de uma outra cultura, partindo sempre do nosso momento histórico, da herança que nos foi legada, como um património não apenas a conservar, mas a investir e a enriquecer*”, afirmando ainda que “*de forma alguma a educação deve sacrificar, por princípio, o passado, fazendo tábua rasa da tradição*”. A educação, na sua vitalidade criadora, é o principal elemento da própria continuidade histórica da cultura.

Estilo de vida, como nos diz Giddens (1994), não é um conceito que possa ser aplicado às culturas tradicionais, que antecederam a modernidade, porque implica a escolha dentro de uma pluralidade de opções possíveis e porque é “adoptado” e não “transmitido”. Na nossa sociedade há uma escolha consciente ou pelo menos a consciência da pluralidade das opções de determinado modo de vida, da moda, da alimentação, de práticas físicas, de qualquer hábito social, etc.

Essa transmissão, na visão de Patrício (1991), tem a ver com o passado porque deve respeitar o complexo de tradições constituintes de cada povo; tem

a ver com o futuro, porque deve responder ao complexo de aspirações que igualmente constitui, no momento, cada povo.

Actualmente, vemos o panorama lúdico da Europa, especialmente das crianças dos países do sul, de uma maneira pessimista. A actividade lúdica sempre esteve ligada ao jogo e ao esforço, constituindo-se como uma experiência corporal criativa, pois em todas as brincadeiras o corpo ocupava um lugar importante.

A aventura e o risco tinham também o seu lugar, mas, actualmente, tal já não acontece, uma vez que o jogo infantil saiu para fora da esfera da experiência corporal, não sendo mais do que uma experiência informática. Nós brincamos cada vez mais com o computador e menos com o corpo, até a maternidade e a paternidade podem ser desligadas com um simples botão, como é o caso do famoso *tamagochi*.

Bento (1997b) alerta-nos para esta autêntica revolução da actividade lúdica das crianças e dos jovens nos dias de hoje. Salienta, ainda, aquilo que considera ser uma alteração da cultura infantil ao crescente imobilismo, com repercussões ao nível do sentido do jogo. Neste contexto, o fascínio do jogo só é superado pelo fascínio da comodidade.

Segundo Garcia (1999), o próprio jogo sofreu uma evolução, ou se calhar uma involução, servindo mais como um meio para globalizar a cultura, para colonizar a vontade, do que propriamente para atender às reais necessidades lúdicas das crianças, pois aquilo que sempre foi uma experiência corporal, transformou-se numa experiência informática. Se o esforço actualmente ocupa um lugar relativamente modesto na nossa hierarquia axiológica, a criança, desde muito cedo, é confrontada com o “*não-esforço*”, (Garcia, 1999:144).

Nos dias de hoje, o sedentarismo é uma das causas de morte, de incapacidade e de doença. A Organização Mundial de Saúde estima que a insuficiência de actividade física seja uma das dez maiores causas de morte e incapacidade. Por um lado, é desta forma que conceptualizamos a actividade física; como um momento sério da vida onde o esforço se assume como uma categoria pertinente, por outro lado, quando isolada de objectivos socialmente

relevantes, mas que sem esforço, sem vontade ou desejo de vencer e sem a procura incessante de exercitação, o desporto não existiria.

A sociedade em geral vê, actualmente, o prazer como o valor fundamental, o que demonstra, muito bem, uma mudança axiológica, tendo em conta a nova visão que a sociedade perspectiva. Patrício (1993) apresenta-nos um quadro hierárquico de valores, do menos importante para o mais importante:

- a) Valores Vitais ou Económicos;
- b) Valores Práticos ou do Fazer;
- c) Valores Hedonísticos ou do Prazer;
- d) Valores Lógicos ou do Saber;
- e) Valores Estéticos ou do Belo;
- f) Valores Éticos ou do Bem;
- g) Valores Religiosos ou Sagrado.

Porém, com a grande evolução tecnológica ocorreu uma significativa diminuição do esforço físico. Assim, não podemos nem devemos esquecer que esta sociedade é aquela onde o padrão tecnológico atingiu níveis mais elevados, o que configura uma vida que prima pela ausência de esforço físico. Apenas como exemplo desta nova época, há quanto tempo não abrimos, manualmente, a janela do nosso automóvel ou até mesmo não abrimos a porta do mesmo com a chave?

Temos a consciência que a excelência do desporto não se resume ao corpo, mas a uma actividade, a uma sua tecnologia, mas, infelizmente, inverteu-se a importância do processo e do produto. Parece que o imobilismo humano é o objectivo central do nosso tempo. Contudo, o corpo humano protesta contra a informatização da sociedade, pois o jogo situado como está nesta sociedade, parece ceder às tentações crescentes do prazer sem esforço, mas temos que lutar contra esse sentimento. De acordo com Garcia (1999), só conseguiremos atingir o nosso objectivo com algumas cedências em relação àquilo que sempre

orientou a nossa conduta, mas terão que existir critérios pedagógicos para avaliar as tendências no movimento cultural.

Deste modo, a visão do fenómeno desportivo acaba por estar subordinada à representação e ao conhecimento que a cada momento é acessível ao homem, pelo que o desporto como estrutura antropológica é produto do cenário por onde decorre a sua existência. Só assim é que o desporto se torna significativo para o ser humano, inscrevendo-se no superior patamar das realizações culturais, não se ficando apenas como um simples acontecimento trivial do mundo dos animais.

O desporto também é um bem irremediavelmente humano. Neste sentido, é necessário fazer com que as camadas mais profundas da génese do desporto emirjam a fim de atribuir a este toda a sua importância humana. Surgiu como uma verdadeira cultura planetária, resistindo às múltiplas fronteiras existentes entre as pessoas, estabelecendo uma unidade que poderia estar comprometida por via da acentuação da diferença. O desporto parece ter a capacidade de unir os contrários.

O sujeito do desporto é o ser humano: seja a praticá-lo em qualquer uma das suas vastas manifestações, seja a fruí-lo numa bancada ou em casa frente à televisão; o homem assume-se como o centro deste acto cultural. É na condição humana que se legitima o desporto e é para o homem que ele se desenvolve. Fundamento e finalidade fundem-se no âmago de uma aparente simples actividade que, afinal, é muito mais vasta do que aquilo que à primeira vista pareceria estar destinada, pois o homem, desde que o é *“sempre andou, correu, saltou, lançou. A partir de determinado momento, o homem passou a jogar, correspondendo esta alteração a uma verdadeira transformação no modo como utilizava socialmente o corpo”*, (Constantino, 1999:15).

Se em tempos o desporto era um atributo de uma determinada sociedade, de um bem definido escalão etário, jovens e adultos jovens, e quase confinado ao sexo masculino, hoje é de e para todos, desde praticamente o nascimento até aos últimos momentos de vida, estendendo-se à globalidade dos povos do mundo, numa clara afirmação de universalidade. Como salienta Patrício (2002),

o homem não cria a cultura na identidade e na uniformidade, cria culturas criando formas culturais por vezes antagónicas, sempre diferentes, sempre diversas.

O desporto abre verdadeiramente o coração das pessoas ao multiculturalismo. Com o desporto instalou-se uma cultura de natureza universal, compreendida por todos, qualquer que seja a sua origem, crença ou economia ou cultura, une todos em torno de uma actividade que na aparência é pouco importante, remetida para o tempo assumindo um papel na sociedade que extravasa tudo aquilo que dele se poderia antever.

O desporto consegue unir os desavindos; consegue igualar os desiguais; consegue criar um esperanto; consegue ultrapassar rivalidades entre diferentes e estabelecer rivalidade entre iguais; consegue ultrapassar clivagens racistas; e consegue, ainda, contribuir para a idealização de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, concretizando, deste modo, os ideais éticos da Revolução Francesa. No entender de Morin (1999a:59), ao nível antropológico, *“todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentido de pertença à espécie humana”*.

Com origem em fenómenos cruzados de várias naturezas, torna-se clara a observação de algumas enfermidades na sociedade em que vivemos, de entre elas: graves problemas nos transportes e na circulação, principalmente, urbana; zonas inteiramente marginalizadas; desenvolvimento de pobreza e de exclusão social. A cidade actual, na visão de Lypovetsky (1991), parece ser mais funcional, mas também mais fria e anónima, o que cria novos factores de riscos nas relações humanas e sociais. Deste modo, ao ser anónimo, a cidade, destruiu o espaço urbano como um espaço de construção de socialidades e de solidariedades.

Constantino (2006) relembra-nos que, com as teorias de desenvolvimento que conduziram à utilização maciça dos recursos naturais nas cidades, surgiram movimentos de opinião que alertaram a percepção da sociedade sobre os graves problemas da qualidade de vida e nela incluindo a questão

ambiental. Tais movimentos têm permitido que se crie uma consciência de cidadania, cujo exercício vai no sentido de dificultar que se quebrem equilíbrios necessários à vida de todos os cidadãos, se consciencialize que os recursos naturais são finitos e que sendo fulcrais para a vida do homem e das sociedades, não possuem capacidades ilimitadas de auto-regeneração.

Num outro plano sugeriram, na cultura e na acção cívica contemporânea, movimentos no sentido de procurar conciliar o desenvolvimento social com o equilíbrio dos ecossistemas. Todavia, ainda assistimos: na cidade, à falta de espaços livres e verdes; nas Escolas, que não possuem espaços alternativos – menor quantidade de áreas lúdicas – a crescente impermeabilização dos solos orientada para as construções de vias para o uso do automóvel. Hoje, por um lado, e devido a vários factores, os apartamentos são cada vez menores, mas, por outro lado os ecrãs dos televisores são cada vez maiores.

Nas palavras de Constantino (2006), o desporto mudou e, ao mudar, tendeu a procura para o seu desenvolvimento relações equilibradas entre o homem, a cidade e a natureza, pois um aumento das práticas desportivas necessita de elementos naturais, como espaço indispensável à sua realização, da natureza e da preservação ambiental.

Hoje, mais do que nunca, e com o avanço tecnológico que temos disponível, temos e devemos reflectir profundamente sobre as decisões que optaremos. O buraco de ozono, o efeito estufa, a desflorestação progressiva das florestas, que produzem parte do nosso oxigénio, a poluição dos oceanos, mares e rios e as diferentes catástrofes ecológicas, entre outras causas, estão a avisar-nos quem é o verdadeiro inimigo, o Homem.

Segundo o mesmo autor, o sentido predador de muitas das opções na organização da vida em comunidade indicam que estamos a afastar-nos dessa possibilidade. Os efeitos da globalização parecem trazer apenas aspectos preocupantes e poucas respostas para os problemas que nos confrontamos. Talvez o paradigma do progresso aponte, cada vez mais, para uma nova e necessária visão do mundo.

2. A DIMENSÃO SÓCIO-CULTURAL DO DESPORTO: BREVE RELANCE POR TEMAS ACTUAIS

2.1. A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE CULTURA, CORPO E DESPORTO

Na história do homem, o jogo, mais ou menos organizado, de competição ou de simples recreação, sempre esteve ligado à festa. Este surgiu, naturalmente, em ocasiões festivas. Costa (1993) relembra que o desporto, nos tempos modernos, reproduz ainda o universo dos jogos festivos das sociedades arcaicas, pois são herdeiros dos antigos jogos de natureza ritual e religiosa.

Para Lévi-Strauss (2000), não se conhecem povos sem os seus jogos. Ora, é através dos mesmos que podemos chegar mais facilmente ao conhecimento do povo que o pratica. Neste contexto, de acordo com Caillois (1990), o jogo praticado por um povo pode definir alguns traços morais ou intelectuais, a imagem da cultura de uma época ou mesmo de uma civilização, sendo possível identificar e distinguir os diversos povos através de um simples jogo.

Morin (1998) salienta que para conhecer o homem não podemos passar sem as suas ideias, a sua poesia, a sua música, sem os seus mitos e os seus jogos, sendo estas formas de expressão da sua cultura. Por outras palavras, entendemos o desporto como um fenómeno cultural, pois partilhamos do pensamento de Garcia (1998) de que a sua dimensão só poderá ser compreendida através de um olhar e de um questionamento da própria cultura.

O desenvolvimento desportivo, até meados do século XX, foi um processo lento e o desporto foi aparecendo, em pequena escala, em alguns países ao longo do último século. Inicialmente foi um passatempo das classes abastadas e aristocráticas tornando-se, hoje em dia, num fenómeno social importante a que, a pouco e pouco, todas as camadas da população têm acesso. Contudo, não podemos esquecer que o desporto moderno assentou as suas bases no triplo paradigma da revolução industrial; *“a organização, o rendimento e o triunfo”* (Garcia, 1999:130).

Não temos dúvidas ao afirmar que o desporto está em todas as sociedades e em todas as camadas sociais e que, cada vez mais, se vai alargando das cidades para os meios rurais – de que é exemplo a introdução do desporto nos Açores, vindo do continente Português para o Arquipélago. Tal facto ocorre, actualmente, na Região, registando-se um alargamento do desporto e da prática de actividade física, apesar de lento, das ilhas com maior desenvolvimento, não só a nível social e económico, para as ilhas de menor desenvolvimento.

Em nosso entender, o desporto objectiva e institucionaliza princípios que modelam a nossa cultura desde a sua origem, quer com o agonismo grego, quer com a superação do indivíduo. A esperança, no desporto, tem o tamanho indeterminado do sonho. É ela que nos encoraja a acordar as forças éticas que habitam o desporto, recriando-o em novas palavras e atitudes. Assim, e por ser uma prática exclusiva dos humanos, concordamos com Bento (1997b:26) ao afirmar que *“o desporto é expressão e símbolo da liberdade do homem (...), é um modo exemplar de como conseguem encenar e concretizar a razão da liberdade à luz de padrões culturais, estéticos, éticos e morais”*.

O desporto, na sua essência, corporiza um tempo de ausência de *stress*, um tempo de movimento e actividade, mas, sozinho, não está à altura de garantir o Bem-estar e a Saúde. É um produto cultural do homem moderno, herdeiro do fenómeno lúdico ancestral, e relaciona-se com as grandes mitologias antigas. Apresenta-se como um mecanismo de reprodução dos mitos arcaicos no seio das nossas sociedades, sobretudo aqueles que nos falam da origem do mundo a partir das lutas sagradas.

Segundo Costa (1993) pela sua conceitualização, expansão e evolução, o desporto configura-se como parte do processo da civilização. Deste modo, pela sua origem, pela sua história e pelo seu funcionamento é um fenómeno humano estruturalmente ligado ao fenómeno cultural.

Num mundo e numa civilização que condicionam a expressão de sentimentos, de emoções e do movimento, o desporto apresenta-se como *“a busca da excitação”* (Elias, 1992). Neste sentido, a história, a música, a arte,

bem como o desporto, entre outras, são manifestações culturais fundamentais para a construção educacional de um povo. O desporto é instrumento cultural da *“proletária condição humana, é um acto de civilização, de moral e de urbanidade”* (Bento, 1997b:29). No entanto, não podemos esquecer que cada época tem a sua manifestação desportiva, porque tem o seu cidadão, ambos, conforme Bento (1995), resultantes das constantes mutações sociais.

Com efeito, o desenvolvimento social e económico das sociedades industriais avançadas trouxe-nos o domínio do tempo livre e alterações no comportamento das populações. Registou-se, desta forma, uma crescente valorização da actividade desportiva, bem como da simples manutenção da condição física. De acordo com Garcia (2003b:2) o desporto reencontrou valores que pareciam perdidos. Contudo, tais valores *“poderão não estar à vista de todos, sendo necessária uma ferramenta intelectual para os desvendar”*.

Hoje, o desporto é um fenómeno sócio-cultural de pleno direito, mas, ao desenvolver-se cultural e socialmente, também se transformou. Neste sentido, afirma o seu estatuto cultural e corresponde, assim, às necessidades de um maior número de pessoas quando promove a pluridimensionalidade.

Todavia, Bento (1998) salienta que o desporto não poderá abdicar de ser um campo de criação de rendimentos, sob pena de se afastar da sua dimensão cultural e de resvalar para uma brincadeira em tudo idêntica à de qualquer ser vivo. Deste modo, não podemos negar que o desporto tem sido o melhor veículo de promoção e de confraternização entre os povos. Tem promovido, mesmo, as maiores audiências televisivas dos nossos tempos. A par disso, a sua natureza competitiva tem marcado encontro entre nações, nas mais diversas modalidades. De facto, e de acordo com Jurema e Garcia (2002), é a maior manifestação cultural de um povo, devendo, desta forma, estar associado à educação e à cultura.

O desporto é, assim, um código cultural específico para a interpretação e realização dos sentidos das acções motoras dos homens. É parte significativa de um consumo humanizante da tarefa de viver, sendo parte integrante do processo de cultura cidadina.

É o local do encontro, da exercitação, da convivência, da sociabilidade e do bem-estar dos homens, consigo mesmo e com os outros, ou seja, com a natureza pessoal e com a natureza social. Tornou-se, nas últimas décadas, uma atracção crescente para inúmeras pessoas e a adesão a sua prática não tem parado de crescer.

Possui um passado que o obriga, o compromete e o responsabiliza a ter um presente e um futuro. Difunde valores à escala local, regional, nacional e mundial, independente de estados culturais e civilizacionais, de credos religiosos e políticos, de idades e profissões. Relata-nos a entrega a causas e ideias, a regras e normas, a sacrifícios e desafios. Por isso, é tão discutido e, em muitos casos, falsamente criticado e injustiçado.

É fruto de um processo evolutivo e de modernização das práticas milenares que sempre existiram nas diferentes sociedades, pois *“o homem, desde o mais primitivo até ao actual sempre jogou, lutou ou correu”* (Jurema e Garcia, 2002:24). Neste contexto, concordamos com Bento (2004:82) quando refere que o desporto *“pode e deve ser o antídoto da grande ilusão dos nossos dias”*.

Em nosso entender, falar do desporto implica tematizar uma das dimensões humanas, o corpo. Falar do desporto é falar da forma que o homem de hoje encontrou para demonstrar como o corpo actua. Nos últimos anos, temos observado o reencontro do homem com o seu corpo, porém, não podemos esquecer que o mesmo sempre despertou e criou um enorme fascínio. Todos nós, de uma forma ou de outra, temos um ideal do corpo que mais nos agrada, pois *“o desporto celebra a festa do corpo”* (Bento, 1998:67).

Todavia, cada época também tem a sua concepção de beleza, e como tal do corpo humano que melhor se lhe adapta. Se observarmos os quadros de Ticiano, século XVI, veremos que a figura feminina é uma figura arredondada e que estava ligada, directamente, à mentalidade sócio-cultural da época, onde se evidenciava uma sensibilidade e opulência das formas. A corporalidade dessa época era muito diferente da actual.

Deste modo, todas as sociedades, através dos tempos, criaram determinados valores como eixos fundamentais, visando, assim, assegurar a

sua própria estabilidade. Tais valores, embora se expressem de diversas formas, consoante a sociedade e o tempo onde se concretizem, não deixam de ser universais. Garcia e Queirós (s/d:2) referem que a justiça e a beleza são dois valores que *“perpassam todas as culturas, todas as sociedades e tempos históricos, assumindo assim o estatuto de características inerentes ao ser humano, constituindo-se em verdadeiras categorias antropológicas”*.

Segundo Garcia (1998), se cremos que a simples forma do corpo nos pode indicar a própria história do homem, devemos, também, aceitar que as diferentes maneiras de envolver o corpo no movimento nos podem encaminhar para uma nova leitura da nossa história. O desporto é, acima de tudo, um local de excelência para a expressão da corporalidade.

Se, outrora, o corpo era o objecto através do qual o homem se relacionava com o mundo e com os outros, hoje, o mesmo renasceu e não é apenas um objecto, mas, sim, o próprio sujeito. Como salienta Pereira (1998), hoje o corpo reaparece não num papel secundário, muito pelo contrário, é detentor do papel principal.

Lipovetsky (1989) refere que ao longo dos séculos o corpo tem sido representado, analisado, discutido, criado e recriado, tem sido alvo de proibições e tabus. A sua redescoberta é a afirmação da nossa sociedade onde a prioridade do conjunto oficial se apaga em prol dos interesses e das vontades individuais.

De acordo com Morin (1998), actualmente o tempo livre disponível concedeu ao homem o reencontro com os seus próprios ritmos, outrora sacrificados, ao tempo mecânico, ou seja, à lógica da máquina infernal. Porém, existe, hoje, uma outra realidade ligada às atenções e cuidados que são dispensados ao corpo. As pessoas possuem uma obsessão pela sua aparência física – veja-se o grande número de revistas de beleza, de produtos de cosmética, etc., que estão disponíveis no comércio local.

O corpo fascina e esse fascínio ultrapassa a própria existência biológica do ser humano. Possuir um corpo “inteiro”, capaz de renascer foi, e talvez ainda

seja, uma busca humana. Atingir a perenidade corporal parece ser um desígnio da humanidade.

Infelizmente, a globalização, processo inicialmente económico, afectou de grande modo a sociedade portuguesa. A cultura do *shopping center*, do *fast food*, entre outras, criou novas necessidades e novas práticas alimentares. O imobilismo da juventude é um dado incontornável, sendo potenciado, ainda mais, por estas novas catadrais do consumo. Sem hábitos de prática de actividade física para contrabalançar as práticas consumistas dos modelos norte-americanos, o mais fácil é recorrer aos milagres conseguidos pelos laboratórios que, como sabemos, na maioria dos casos não dão os resultados esperados nem desejados.

Na verdade, a crise de significados e de valores que abalam a modernidade com a procura incansável por novas legitimidades, entre outros factores, contribui para comprovar o enraizamento físico de cada indivíduo. Segundo Mauss (1950), o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem, modelado, todavia conforme os hábitos culturais.

Nos dias de hoje, o corpo é o lugar privilegiado do bem-estar, através da forma e da manutenção da juventude, sendo objecto de constantes preocupações, mantendo com o homem uma relação de protecção da qual retira benefícios, tornado-se parceiro daquele de quem se exige uma melhor apresentação, uma boa resistência e a juventude eterna.

Do corpo nascem e se propagam os significados que fundamentam a existência individual e colectiva, sendo ele o eixo da relação, de acordo com o pensamento de Breton (2006:10), “*de contacto privilegiado com o mundo*”, com o lugar e com o tempo. Ao mesmo tempo em que é o lugar de valor, o corpo é o lugar de imaginários, tornando-se necessário a compreensão da lógica social. Nas palavras de Durkheim (1968), o corpo é um factor de individualização.

De acordo com Breton (2006:87), o corpo deixou de ser uma máquina inerte para se tornar no “*alter-ego*” de onde se emanam outros valores, transformando-se, assim, em um lugar geométrico da reconquista, um território a ser explorado na procura de sensações inéditas.

Garcia (1999:123) relembra que a compreensão do corpo depende do contexto cultural que se lhe encontra associado, sendo necessária uma dupla análise: *“no contexto da nossa sociedade e no contexto do próprio desporto”*.

A imagem do corpo expressa o que somos, havendo uma total interpenetração da categoria do «ter» com a do «ser». Assim, cada cultura, quer as passadas, quer as actuais, produz os seus corpos e os próprios desenhos representativos dos corpos que as reflectirão. O corpo não é só o que temos, mas, também, o que somos, ou seja, um instrumento e um prazer que nos identifica e nos facilita ou dificulta a relação com os outros. Numa sociedade onde predomina o parecer sobre o ser, o cuidado e o culto do corpo ocupam um lugar privilegiado.

Numa época onde a mudança se assume como a base da sociedade, a juventude surge como um valor fundamental a manter. Desta forma, a sociedade construiu o seu próprio corpo, um corpo supostamente jovem, numa clara tentativa de eliminar a coordenada antropológica «tempo», tornando-o, assim, prisioneiro da essência consumista do viver quotidiano.

Costa (1988) salienta que a melhoria da condição física, com a prática do exercício físico, pode contribuir directamente para a melhoria da qualidade de vida. Contudo, e conforme Pereira (1998), são várias as razões que levam as pessoas a procurarem um ginásio. Pese embora afirmem que é por motivos de saúde, certo é que a principal motivação para a prática de uma actividade física é a melhoria da estética corporal, ainda que virtual.

Sousa Santos (1996:218) diz-nos não possuir grandes dúvidas em considerar tais práticas físicas como o segundo turno de trabalho do homem moderno, este que destina cada vez mais parte do seu dia ao clube desportivo, sendo muitos deles rebaptizados de *“centros de beleza”*. A verdade é que tal comportamento vai ao encontro das normas estéticas actuais, na medida em que ter um aspecto saudável, mesmo que as práticas para essa obtenção sejam tudo menos saudáveis, se torna numa necessidade dos novos tempos e que cada vez mais atinge um maior número da população.

Para Bento (1995), o desporto é um miradouro de contemplação do corpo. Desta feita, a recusa do mesmo deverá ser entendida como uma recusa do próprio corpo, já que quanto mais se valoriza o corpo mais se promove o espírito. Neste sentido, Garcia (1998) vai mais longe e afirma que o corpo é um dos vértices do triângulo da condição humana, sendo os outros a alma e o espírito. Ainda de acordo com o mesmo autor (1999:128), o regresso do corpo à nossa convivência não é simplesmente somático, mas traduz mesmo *“o sentido que o corpo tem para cada um”*.

Parafraseando Garcia e Queirós (2002b:4), diremos que o corpo não é por isso um valor recente nem fruto de uma moda ou expressão de um qualquer paganismo. *“O corpo tem sido ao longo dos séculos um valor latente podendo em determinados períodos ocultar-se um pouco mais, mas emergindo com força noutros momentos da humanidade”*.

Nesta perspectiva, concordamos com Constantino (1993) ao afirmar que o corpo ocupa na moda e na cultura um lugar de destaque, onde o mito da forma, da elegância e do belo se encaixa com o arquétipo do homem e da mulher, aquele adquirindo, nos dias de hoje, um estatuto social próprio que faz aparecer uma nova ética, válida tanto para os homens como para as mulheres. Corpo, *“nome dessa maravilha arquitectónica, desse fulgor vivo, dessa perfeição de estruturas e funções”* (Bento, 1995:213).

Desta forma, o desporto é não só uma prática saudável, mas, também, um mecanismo que leva ao convívio, à integração das pessoas na sociedade. Bento (1995) refere que o desporto é o espaço onde o corpo dialoga, permanentemente, consigo mesmo e com as pessoas, para ver o que está bem e o que está mal. Não devemos mesmo esquecer que cada cultura reflecte determinados aspectos nas actividades que desenvolve. Aliás, no pensamento de Jurema (2001), outra coisa não seria de se esperar de uma actividade desenvolvida por seres humanos. Assim, o desporto constitui-se, em vários sentidos, como uma expressão unitária do homem. Qualquer modalidade desportiva revela uma forma de estar na vida, realçando determinadas características comuns dos praticantes.

Nas sociedades em que o desenvolvimento socio-económico é mais avançado, as questões da Saúde e do Bem-estar parecem estar associadas à prática regular de actividades físicas. É crescente a valorização e a importância da promoção da saúde nas nossas sociedades e as pessoas começam a entender o papel preventivo do exercício.

Por sua vez, a prática de uma actividade física ou desportiva também é um modo de corresponder às exigências da sociedade. Denota-se, então, uma bivalência de preocupações que motivam a prática das novas modalidades desportivas. Por um lado, o homem tenta regressar às suas origens, apaziguando a sua disputa com a natureza; por outro lado, quer dar vazão ao seu corpo, conclui que este está vivo e que é merecedor de toda a sua consideração e dedicação.

Neste início de século e de milénio, novos valores surgem quase como fundamentos da nossa existência. A saúde, a beleza e a juventude são talvez os valores mais cultivados. Tais valores têm um local de expressão: o corpo.

Cada vez mais não interessa ser, pelo contrário, o mais importante é parecer. Segundo Gervilla (1993), o corpo ocupa um lugar muito elevado na hierarquia axiológica do tempo actual. Para Almeida (1993), o corpo é a base do enraizamento do *eu* e onde a noção de pessoa é individualizada, ou seja, é o suporte e a expressão da sua individualização.

Na sociedade urbana ocidental, o modelo de concepção do corpo é bem diferente do passado, isto no que concerne à sua valorização. Hoje, a sua construção está voltada para a superação dos verdadeiros homens superiores que tudo podem realizar, enquanto a figura feminina se aproxima do sensível, do fraco, das figuras de bonecas importadas. É o corpo da moda. Um corpo jovem, magro e belo. Um corpo que cultiva a dimensão vertical.

Ao analisarmos o corpo como uma criação, é fácil percebermos que cada ambiente sócio-cultural, cada civilização, cada religião possui os seus modelos, sendo mesmo possível estabelecer uma história através da forma que o corpo foi tomando ao longo dos tempos e das sociedades. Neste contexto, Jurema e

Garcia (2002) referem que cada prática desportiva bem como cada povo ou *status* social poderão invocar determinadas constituições corporais.

O grande mito do desporto, conforme postula Bento (1997), é o do prolongamento da vida e da utopia da imortalidade. Garcia (1998:17) salienta que *“o desporto de hoje aparece com uma importância acrescida, assumindo-se nitidamente como uma prática própria da alquimia, onde se consegue o tudo a partir do quase nada”*.

Pese embora, no passado, uma pessoa adulta ou até mesmo uma adolescente gorda fosse sinal de origem familiar abastada, actualmente uma adolescente magra e esbelta é sinónimo de sucesso. Nos dias de hoje, a principal característica é o pouco esforço, inclusive físico, e o ganho imediato. O mundo tem vivido transformações que deixam perplexos os aventureiros pela saúde através do corpo físico.

É do conhecimento de todos que as pessoas, as culturas e as civilizações expõem e concretizam o nível da sua moralidade e humanidade no modo como lidam com o corpo. Desta forma, é evidente que a liberdade é materializada no respeito pela corporalidade e que as ofensas corporais são ofensas à dignidade do homem. Ora, é crescente a importância da promoção da saúde nas nossas sociedades, as pessoas começam a entender o papel preventivo do exercício, mas, se pretendemos utilizar a prática desportiva como meio de educação e protecção da saúde, temos que dominar as suas particularidades. Segundo Bento (1995), o desporto é a oitava arte, onde se pode cultivar a beleza das formas de acção, livres da pressão utilitarista do quotidiano.

Com os conhecimentos adquiridos no último quartel do século XX, foi notório o aumento da procura das finalidades atribuídas aos programas de redução e controlo do peso corporal. Actualmente, excluindo, eventualmente, o desporto profissional, temos, como principais objectivos da procura da prática do exercício físico, a ocupação de tempos livres e actividades de lazer, a melhoria das capacidades físicas, a prevenção da doença e a redução e controlo do peso corporal.

Realmente, o desporto possui algo que nos fascina e que não nos deixa ficar indiferentes a ele. Assim, a ideia de superação, através do esforço dos atletas, a beleza dos corpos, a vitória e a derrota, a festa e o drama são, segundo o pensamento de Marques (1993:31), *“valores a que não somos insensíveis”*.

A história permite-nos referir que o homem sempre se voltou para o seu corpo. Sempre procurou compreendê-lo, adaptá-lo, modificá-lo, torná-lo belo e eternizá-lo. Devemos ter consciência de que, através da exercitação desportiva, lúdica e motora, podemos intervir no corpo e que, no dizer de Lipovetsky (1989), só resta ao indivíduo durar e conservar-se, aumentar a fiabilidade do seu corpo, ganhar tempo contra o próprio tempo.

Conforme Bento (1997b:56) *“o corpo é uma utopia condenada a procurar sempre novos horizontes e limites”*. Ora, o desporto é um palco onde entra em cena a representação do corpo, das suas possibilidades e dos seus limites, quer falemos de crianças e jovens, quer de adultos e idosos, quer de carentes e deficientes, quer se trate de actividade de rendimento ou recreação. De facto, o desporto é em todos os casos, nas palavras do mesmo autor (1997b:57), *“instrumento de concretização de uma filosofia do corpo e da vida”*.

Em nosso entender, compreender a situação do corpo e as suas relações com o jogo será o ponto de partida para que o homem, dado que o mesmo que é preciso educar, de acordo com Patrício (1993b), é um ser concreto. O jogo, enquanto jogo é uma abstracção, existindo, sim, homens que jogam. Deste modo, nenhuma análise sobre o jogo poderá ser feita descontextualizada do jogador.

É evidente que o corpo vive, nos dias de hoje, um regresso festivo, uma autêntica «conjuntura corporal». Assiste-se, com efeito, a um tempo de revalorização da estética na sociedade da imagem e do sucesso. O corpo está de volta *“para se oferecer aos esforços de modelação e configuração”* (Bento, 1999:50).

Na verdade, *“é através do corpo que o lúdico se mostra (...), é no corpo que queremos sentir o nosso rendimento (...), é com o corpo que nós nos*

queremos suplantar indo mais além (...), é o corpo que nos permite revelar a busca do inatingível, pois estamos sempre a tentar mais e melhor” (Jurema e Garcia, 2002:203). Lipovetsky (1994) lembra que o desporto acompanha a proliferação das práticas livres, de confronto, de competição e as que privilegiam o treino livremente escolhido.

O desporto é um fenómeno paralelo ao fenómeno cultural. Desporto e cultura provêm da mesma fonte – o lazer –, apresentando-se o desporto como a forma de lazer mais difundida. Surge, segundo Sobral (1988), como o novo paradigma do corpo são, do bem-estar individual, da longevidade garantida. Assim, e como salienta Bento (1991), o desporto assume-se, tanto em sentido positivo como negativo, como um elemento essencial no nosso mundo vital.

As actividades físicas, enquanto actividades de lazer, constituem, actualmente, um fenómeno que afecta toda a vida quotidiana, mais precisamente os meios citadinos. É o homem em busca do lúdico, sobretudo ao nível dos espaços urbanos, com as preocupações inerentes ao seu bem-estar.

Surgem, desta forma, novos espaços de lazer e novas formas de ocupação do tempo livre para dar resposta à necessidade de movimento que é própria do ser humano. O tempo livre, e nomeadamente o lazer, torna-se num objecto de consumo, caracterizado pelo poder que exerce ao transformar o modo de vida de uma sociedade. Logo, o lazer surge como um produto válido da tecnologia do mundo moderno, na medida em que revela um aspecto positivo no que se refere à melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade em que está inserido.

Neste contexto, ao examinarmos a evolução das sociedades humanas, constatamos que, anteriormente, as pessoas eram obrigadas a ter um desgaste físico quotidiano muito maior do que o que se verifica actualmente. Assim, e, por um lado, o progresso libertou-nos do trabalho árduo, por outro lado, o desgaste que nos era imposto permitia-nos manter uma boa condição física.

Actualmente, o lazer começa a ser analisado, estudado e utilizado como uma actividade humana que, para além de estar perfeitamente integrada na

vida das sociedades, condiciona e orienta as mesmas, incluído nele o desporto das pessoas, dos grupos e das sociedades.

A organização social está a deslocar-se, conforme postula Pires (1996), de uma lógica centrada nas questões relacionadas com o mundo do trabalho para uma lógica centrada nas questões que envolvem o mundo do tempo livre, do lazer e do desporto. Todavia, torna-se fulcral que a actividade física se desenrole num quadro vasto e diversificado que atinja, também, as actividades culturais orientadas para a aquisição da condição física, para o desenvolvimento da linguagem corporal e para a ocupação activa dos tempos livres. Em suma, é unânime a ideia de que a actividade física é encarada como uma actividade de lazer, pois, para ser praticada, o indivíduo precisa de dispor de tempo livre, ou seja, precisa de estar liberto das suas ocupações. Recorde-se, a este propósito, que Elias e Dunning (1992) afirmam que uma sociedade que não ofereça aos seus membros oportunidades suficientes para desenvolver e libertar todo o tipo de energia e tensões poderá dar azo a efeitos nefastos na vida dos mesmos.

Com a Revolução Industrial impôs-se, segundo Dumazedier (1994), a necessidade de um tempo de não trabalho. Para a maior parte dos homens dessa época, o tempo livre que podiam dedicar às actividades não produtivas era reduzido e o tempo que lhes restava depois do trabalho era utilizado para repor forças.

Renasceu, assim, o desejo natural de um tempo que não fosse ocupado nem com trabalho, nem com descanso, mas, sim, com lazer. É, pois, neste contexto, que o tempo livre e o lazer ganharam uma nova dimensão e significado, tornando-se num veículo positivo da actividade humana.

Garcia (2002a:11) refere que o tempo livre é uma das manifestações mais visíveis na sociedade ocidental moderna, consequência de um grande número de factores, nomeadamente:

- ⇒ um maior tempo de permanência na escola, com a consequente entrada mais tardia no mercado de trabalho;

- ⇒ uma menor fracção diária, semanal e anual destinada ao trabalho;
- ⇒ uma reforma mais cedo;
- ⇒ uma maior esperança média de vida dos cidadãos;
- ⇒ a existência de cuidados médicos-higiénicos que conferem uma maior mobilidade às pessoas, mesmo nos anos terminais das suas vidas.

Como nos diz Pires (1996) o tempo livre e as actividades de lazer são instrumentos que vão cumprir as funções de equilíbrio psicossomático, aquelas que o trabalho cumpriu durante a civilização industrial. Nesta linha de ideias, o lazer tem de começar a ser visto, analisado e utilizado como uma actividade humana que, para além de estar perfeitamente integrada na vida das sociedades, condiciona e orienta as mesmas.

Quantas pessoas não sentem, dia a dia, que a condição física representa uma maior fruição nos sentidos e que o aumento da força, da resistência, da velocidade, está associado à alegria de pertencerem a um grupo, onde a abertura da conversa proporciona horas indispensáveis ao equilíbrio existencial. Quanto ao tempo que cada vez mais será liberto do trabalho, as actividades de lazer, em geral, e o desporto, em particular, vão possibilitar às sociedades a ocupação do seu tempo livre de uma forma socialmente útil.

Como salienta Constantino (1991), a diminuição da parcela de tempo de trabalho e o aumento da escolaridade criaram um aumento significativo dos tempos livres. Registou-se uma crescente valorização da actividade desportiva bem como da simples manutenção da condição física.

Na senda do que preconiza Elias e Dunning (1992), entendemos por tempo livre todo o tempo em que nos propomos a trabalhar sem remuneração. Contudo, só uma parte do tempo livre pode ser reservada ao lazer; isto é, enquanto ocupação escolhida livremente. Com efeito, e apesar do tempo livre sempre ter existido, o mesmo não se poderá dizer do lazer, pois este poderá ser entendido como uma determinada ocupação do tempo livre de que se dispõe, após o cumprimento das tarefas obrigatórias e necessárias. Assim,

todas as actividades de lazer são actividades de tempo livre, mas, e de acordo com os mesmos autores, nem todas as actividades de tempo livre são de lazer.

Ora, o facto é que as actividades de lazer proporcionam o surgimento de sentimentos agradáveis e fortes que, com frequência, não marcam presença no quotidiano. A sua função não se limita à libertação das tensões, pois permite a renovação da energia vital, enquanto ingrediente essencial da saúde física e mental. As actividades de lazer destinam-se, ainda, a apelar directamente para os sentimentos das pessoas. Actualmente, o conceito de lazer tem de assumir uma tradução concreta em termos de qualidade de vida. Para além disso tem de ser um elemento de mediação e avaliação, sendo que a nossa sociedade o classifica como símbolo de bem-estar.

Deste modo, a actividade física deverá ter um papel preponderante não só enquanto elemento cultural de inegável importância bem como parâmetro de qualidade de vida de uma sociedade. Existe, mesmo, uma forte relação entre actividade física e tempo livre, aquele determinando, de certo modo, uma participação crescente e activa do indivíduo na vida social e cultural.

Para Mota (1997) a actividade física é um dos meios de equilibrar os efeitos nefastos da vida moderna, de modo que não se poderá desprezar o seu papel e significado quer no contexto escolar quer no domínio das actividades de lazer e de tempos livres. Desta feita, por um lado, torna-se fulcral que a actividade física se desenrole num quadro vasto e diversificado que atinja, também, as actividades culturais orientadas para a aquisição da condição física, para o desenvolvimento da linguagem corporal e para a ocupação activa dos tempos livres. Por outro lado, se pretendemos utilizar a prática desportiva como meio de educação, promoção e protecção da saúde, temos que conhecer as suas particularidades e não aceitar de antemão toda e qualquer prática desportiva como válida para todo e qualquer caso.

Como primeira condição para a prática de uma actividade física, conforme salienta Sarmiento (1988), torna-se fulcral a existência de locais apropriados à sua efectivação. Hoje, é unânime a ideia de que a actividade física é encarada como uma actividade de lazer, pois, para ser praticada, o indivíduo precisa de

dispor de tempo livre, ou seja, precisa de estar liberto das suas ocupações. O lazer, segundo Elias e Dunning (1992), assume-se, então, como o espaço de procura e vivência de emoções, escolhendo o indivíduo, em primeiro lugar, algo que se revela agradável para si próprio.

Tendo em conta tudo o que foi já referido, consideramos que desenvolver o desporto não significa defender um desporto a qualquer preço; significa, essencialmente, a defesa de um desporto assente em padrões de valores formativos e culturais. Neste contexto, torna-se preponderante frisar o papel do Estado enquanto impulsionador do desporto e da prática da actividade física na ocupação dos tempos livres.

Uma das características mais marcantes da sociedade em que vivemos, e como refere Correia (1998), é a proliferação da variedade de formas de trabalho, de ocupação dos tempos livres, de gostos e de estilos de vida. Efectivamente, nos dias de hoje, as actividades de tempos livres mobilizam centenas de milhares de pessoas em programas estruturados e enquadrados em diversos tipos de instituições: as escolas, as autarquias, as empresas privadas, os clubes e outras instituições.

Conforme Morin (1998:25) o lazer permite ao indivíduo reencontrar os seus ritmos próprios, já que estes se encontravam sacrificados ao tempo mecânico e artificial. O tempo livre torna-se *“um tempo de reflexão, de vida interior, de trocas amigáveis, de convivialidade”*.

Nas sociedades de consumo, como a nossa, segundo Lipovetsky (1994:41), o *“evangelho do trabalho foi destronado pela valorização social do bem-estar, do lazer e do tempo livre”*. A vida deixou de ser definida pelo trabalho e passou a ser definida pela ocupação que se faz do tempo livre.

Guerrero (1998) salienta que a vida actual se caracteriza pela busca permanente do tempo livre, pois a carência de vivências recreativas experimentadas, anteriormente, fazem do ser humano uma presa fácil dos meios comerciais massificantes que em nada contribuem para o verdadeiro desenvolvimento do homem que procura a felicidade.

Nesta perspectiva, os trabalhadores assalariados procuraram reconquistar, no lazer, de acordo com Friedmann (1983), as características das quais foram privados pelo trabalho alienante, como por exemplo a iniciativa, a responsabilidade, a criatividade, a realização. Entendemos o desporto como um fenómeno antropológico e, como tal, inscrito na cultura do homem genérico, concebido sem contexto cultural, único e igual em toda parte.

Não temos dúvidas em afirmar que caminhamos para uma sociedade onde haverá cada vez mais tempo para as actividades de lazer considerando-as ou não exclusivamente de recreação, e onde o desporto terá, de certeza, um papel muito importante pela sua relação com a saúde, isto de um ponto de vista global, biológico e, até, social. Uma sociedade voltada, não só para uma imagem do seu cidadão, mas, também, na imagem do local onde este poderá modelar o seu corpo.

A importância do desporto no tempo actual, como refere Garcia (1999), é facilmente percebida através de inúmeros indícios com que frequentemente somos confrontados. A própria linguagem das mais variadas áreas de intervenção, como por exemplo a política ou até mesmo a jornalística, absorveu aquela outra do desporto, para que assim a sua mensagem seja mais facilmente captada por toda população. Desta forma, ninguém consegue mais ficar insensível ao desporto e este aparece com uma dimensão moral apreciável, associa-se todo, a ele, todo um processo que se evidencia pelo corpo.

Deste modo, é inevitável e inequívoco que qualquer trabalho que tenha como objectivo analisar a Educação, a Educação Física e Desporto em ambiente escolar ou o património lúdico, o tema do corpo deverá ser evidenciado. Pois o mesmo não é apenas o “suporte” dessas actividades mas, à cima de tudo, constitui-se numa dimensão da pessoa humana que é o sujeito da Educação, da Educação Física, do Desporto em geral e do jogo em qualquer uma das suas expressões, a sua compreensão enquanto dimensão constitutiva, tem-se revelado como um dos grandes pontos de interesse nas mais variadas áreas, inclusive da Educação.

2.2. DESPORTO - CIDADE - CULTURA: UM TRIÂNGULO ECOLÓGICO

O fundamento antropológico do desporto tem sido estudado por várias correntes do pensamento ao longo dos últimos tempos. Huizinga (1990) associa o desporto a um instrumento social de grande importância para a categorização dos povos. Caillois (1990) busca a classificação do jogo a partir de uma fundamentação teórica diversificada. Bento (1987) divide-o em cinco temas que se entrelaçam na mesma linha de pensamento; o corpo, o movimento, o jogo, a exercitação e o rendimento. Mais recentemente, nos finais dos anos 90, do século passado, Garcia (1997), vê o desporto como expressão de três fundamentos da humana: o lúdico, o rendimento e a superação.

Hoje em dia, a prática desportiva é efectuada por um sem número de razões, uma das quais é a possibilidade do exercício físico manter e, sobretudo, melhorar a saúde de modo a adquirir uma maior longevidade. Borms (1988) afirma que os benefícios da prática desportiva não incluem somente melhorias cardiovasculares e diminuição do peso corporal, mas também a possibilidade da diminuição do risco de cancro e de osteoporose.

De acordo com Bento (1988) o motivo «saúde» leva pessoas, anteriormente marcadas por uma ausência da prática desportiva, a locais onde o exercício físico constitui a base de um novo estilo de vida. Tendo em conta que se desenvolvem, a cada momento, novos conhecimentos científicos ligados às actividades físicas, sendo aqueles de carácter obrigatório para os profissionais conscientes da necessidade de se manterem actualizados. Neste contexto, Sobral (1988) salienta que a prática desportiva correctamente orientada pode estabelecer hábitos positivos de vida para todos e para sempre. Todavia, para que a prática desportiva se relacione com a saúde, é necessário que a mesma seja devidamente estruturada, planificada, orientada e controlada.

Efectivamente, a prática do desporto, quando correctamente planificada, poderá ser extremamente vantajosa. Porém, concordamos com Silva (1988) ao criticar o esforço físico mal planificado, correndo-se, assim, o risco de se confundir duas situações: a boa actividade física e a má actividade física.

Neste sentido, Botelho (1991) dá-nos como exemplo a proliferação inusitada de centros de condição física sem responsáveis devidamente qualificados, onde se joga com a saúde das pessoas, alimentando ou potenciando-lhes algumas doenças do foro cardiológico e/ou traumatológico, pese embora esteja em discussão uma proposta do Instituto do Desporto de Portugal que introduz alterações no tocante às qualificações dos responsáveis nos centros de condição física, como também da necessidade dos atestados médicos.

Em nossa opinião, é importante denunciar, sem contemplação, o desporto praticado de forma a prejudicar a saúde, pois estamos perante um falso desporto não só em termos médicos como morais. Segundo Bento (1988) o homem não poderá prescindir da actividade desportivo-motora. No entanto, o elevado grau de expectativas investidas no desporto como meio de cultivo da saúde e como método de tratamento e terapia de várias doenças está, segundo o mesmo (1999), muito longe de poder ser científica e racionalmente sustentado, tendo em conta que ainda é muito incipiente o estado da investigação neste sector.

Por um lado, deverá ser deitada alguma água fria na euforia de sobrevalorização e recomendação do desporto como meio de garantir a saúde e combater a doença em todo e qualquer caso. Por outro lado, a consciência de responsabilidade perante a sociedade obriga as Ciências do Desporto a desenvolverem programas diferenciados de intervenção. Assim, torna-se necessária a cooperação constante de especialistas da Medicina Desportiva, da Pedagogia, da Psicologia e da Sociologia do Desporto.

Hoje, o desporto é um novo direito ao alcance de todos, sem se olhar à idade, ao género ou à capacidade de rendimento desportivo. Aquele passou a ter um valor social e cultural autónomo, independentemente da sua expressão enquanto resultado ou marca. Deixou de ser considerado como algo exclusivamente centrado na formação da criança ou do jovem, ou como processo de optimização das capacidades orgânicas e fundamentais para os

mais dotados, para passar a invadir, longitudinalmente, todos os grupos etários e começar a ser praticado fora dos seus locais habituais.

Com efeito, em todas as civilizações, os jogos tiveram um papel decisivo na manutenção e na estabilidade das sociedades. O jogo assume, desta forma, um papel inequívoco de reprodução ou representação de uma cultura. *“O jogo é sem dúvida um ato livre (...) que adorna e completa (...) cria vínculos sociais e desempenha uma função social”* (Jurema, 2001:117).

Assim, o desporto é hoje um espaço de coabitação de uma multiplicidade de práticas, conjuga-se no plural e, nesta circunstância, ultrapassa a perspectiva reducionista da massa/elite ou da recreação/rendimento. Além disso, abre-se ao homem a vivência do jogo, da competição, do risco, da comunicação e cooperação, da intimidade e sociabilidade. Equivale isto a dizer que a actividade desportiva é um campo de criação de rendimento, uma exercitação genuína da pessoa, um processo de purificação e auto-aperfeiçoamento, uma forma de *“ascetismo secularizado”* (Bento 1998:151).

Na realidade, para além do desporto espectáculo, devemos considerar outras formas de desporto como o desporto/educação, parte integrante do desenvolvimento harmonioso de todos os cidadãos; o desporto/saúde, intimamente associado à procura da harmonia e do bem-estar do corpo saudável; o desporto/lazer, onde os aspectos de convívio, comunicação, divertimento e descoberta caracterizam a ocupação dos tempos livres.

O desporto moderno é na sua essência, sócio-cultural e, de acordo com Bento (1998), uma forma de afirmação da cidade e da cidadania. O desporto evidencia, exemplarmente, o conflito urbanização/natureza, demonstrando-nos que a cidade continua à procura de um pulsar harmonioso para a imensidão de pretensões da vida moderna.

Reafirmamos, neste contexto, o pensamento de Constantino (1998:21): *“para que o desporto praticado seja um factor de valorização do cidadão, não basta praticar mais desporto. É necessário sobretudo praticar melhor desporto”*. Recorde-se que Bento (1995) refere que o desporto conduz a uma forma saudável de vida, pois oferece possibilidades de realização significativa do

tempo livre. É um factor de desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade.

Pretendemos, desta forma, ajudar a repensar e a ultrapassar a imagem da vivência urbana que herdamos do passado, com a separação da cidade em zonas onde se cumpram, isoladamente, as funções de viver, de trabalhar, de comprar, de educar. Neste contexto, o desporto perspectiva numa cidade da qualidade de vida e do lazer, espaços lúdicos e desportivos, criados naturalmente e não como próteses implantadas no plano urbanístico.

Nas palavras de Bento (1991) relembramos quanta alegria e interesse pela vida são despertados pelo desporto no homem e na sociedade. Quantas pessoas sentem, no dia-a-dia, que a condição física representa uma maior fruição dos sentidos de vida e que o aumento da força, da resistência, da velocidade está associado à alegria de pertencerem a um grupo, onde a abertura da conversa proporciona horas indispensáveis ao equilíbrio existencial.

Na cidade, o cidadão de todas as idades deve-se sentir perfeitamente à vontade, sem qualquer receio ou ameaça: as crianças ansiosas por a percorrer; os jovens sedentos de encontrar e viver o romantismo em todos os locais; os adultos de mãos dadas à ternura e ao desejo de manter o amor nas suas vidas; os idosos irmanados na procura de atenção para fugirem da solidão. Deste modo, um plano de ordenamento global da cidade terá que incluir, decididamente, o desporto. Trata-se de não esquecermos a necessidade fundamental do movimento através de uma reflexão pautada por preocupações de saúde, de qualidade de vida, entre outras, prevendo espaços de exercitação lúdica e corporal.

Parafraseando Neto (1994:10) *“os tempos livres do futuro deverão assumir, também, uma dimensão ecológica onde estejam presentes factores como a aventura e o prazer da descoberta do meio físico e do meio social”*. Desta feita, a cidade não pode deixar de integrar o desporto, o jogo e o movimento, como elementos da vida e da cultura do quotidiano, pois *“o desporto é o instrumento cultural da proletária condição humana, é um acto de civilização, de moral e de urbanidade”* (Bento, 1997b:29).

A questão de uma moral ambiental ajustada implica a questão de uma imagem ajustada ao homem, tal como a ideia de cidade se interliga com a ideia de cidadão. São necessários mais parques e recreios, pois, na sua ausência, desaparece o homem-criança, o homem das brincadeiras ingénuas, dando lugar à precocidade do adulto interesseiro, astuto e egoísta, sendo necessária, também, uma paisagem urbana que convide os cidadãos a se expressarem e encherem de vida a cidade fazendo dela, um local de convivência pelo trabalho, pelos jogos e pelo lazer.

O acto desportivo, segundo o pensamento de Bento (1997a:97), “*é um acto ecológico*”, quer no sentido lato, pelo diálogo com o envolvimento, quer no sentido restrito, pelo diálogo com o corpo. Neste sentido, apela à coexistência e à harmonia entre o homem e a natureza; entre a natureza que o homem e a natureza que o transcende. A morte da natureza é a morte do homem, das utopias, da poesia, da esperança. É a morte das formas de manifestação da vida, do *citius, altius, fortius*. É a morte do desporto.

O mesmo autor (1997) salienta que, se tivéssemos vontade e disponibilidade para o seguir – o desporto – por ruas e vielas, pátios e recreios, campos, ginásios e piscinas, vê-lo-íamos a distribuir sonho e ousadia aos adolescentes, segurança aos adultos e a semear em idosos e pessoas com deficiência(s) a esperança de levar o presente o mais possível para o futuro. Relembre-se, neste contexto, que Neto (1994) refere que o jogo é sempre um meio conducente à transformação do envolvimento de aprendizagem da criança. Devemos, então, criar um futuro que seja construtivo, de vivência ecológica e percepção do equilíbrio do mundo que nos rodeia.

Atento que está aos problemas actuais, o desporto não poderia ficar indiferente ao pensamento ecológico, devendo ser uma exigência actual reflectir o desporto através deste novo quadro. Na verdade, é visível uma nítida aproximação das pessoas aos ambientes naturais, isto a par da fuga ao ambiente urbano e do incremento de actividades de ar livre. As ondas do mar, as estações do ano, etc., são as principais condicionantes de inúmeras práticas desportivas que têm aumentado, significativamente, nos últimos anos.

Assim, a floresta é um bem a ser preservado não apenas por razões económicas e/ou paisagísticas, mas como um bem proporcionador de momentos de lazer a uma cidade fustigada por inúmeros fenómenos atmosféricos. Estar na floresta é compreender a ecologia de uma outra maneira. É compreender, sem qualquer preconceito, a relação existente entre a vida e a morte. É compreender a harmonia do homem com a natureza.

Jurema (2001) afirma que a ecologia não se resume, unicamente, aos cuidados a ter com a natureza, mas, também, com a cultura. Todavia, não devemos definir, o homem, apenas como um animal revestido de cultura. Garcia (s/d) refere que o homem mesmo afastado das nossas sociedades está para além do animal. O mesmo pode nascer sem cultura, mas parece ser dotado naturalmente de razão.

Compreende-se, então, que a ecologia inscreve-se numa perspectiva muito mais vasta que dá pelo nome de ética, pretendendo-se uma nova relação com a natureza numa coexistência que se auspicia como pacífica. Deste modo, estamos perante a uma nova visão da natureza, visão também defendida por Giddens (1995), uma perspectiva ética daquilo que durante séculos serviu apenas para ser delapidado.

Numa sociedade em constante transformação como a nossa, as necessidades e as motivações dos seus cidadãos são cada vez mais diversificadas, mais exigentes, mais específicas. Outro tempo, outro espaço, outra estrutura. Para tudo isto é necessária uma nova visão para compreender as organizações e a população, bem como a relação existente entre ambos.

Hoje, o turismo é considerado, segundo Vieira (1997), como uma das mais importantes actividades económicas, se não a principal. Porém, não devemos esquecer que sendo a indústria do turismo decorrente do capitalismo, a sua organização se deu em meados do século XIX e foi apenas na primeira metade do século XX, pela década dos anos 50, que se tornou numa actividade de massas, sócio-económica e cultural.

Todavia, não devemos esquecer que a satisfação de grande parte da população, nos dias de hoje, é fulcral para o sucesso de todas as organizações,

tanto públicas como privadas, as quais estão a sofrer, constantemente, o impacto de todas as mutações sociais.

De acordo com Vieira (1997), a expansão do turismo deveu-se a três factores:

- ⇒ a melhoria do nível de vida – o desenvolvimento económico, com a decorrente melhoria das condições de vida, permitiu o acesso aos serviços turísticos;
- ⇒ o progresso dos meios de transporte – com o desenvolvimento dos caminhos-de-ferro, numa primeira fase, que encurtaram as distâncias, foi possível um melhor acesso aos destinos turísticos;
- ⇒ o aumento do tempo livre – o aumento do tempo livre, em particular com a conquista das férias pagas, veio igualmente proporcionar à população mais tempo para se dedicar ao turismo.

Neste contexto, Cotta (1980:31) salienta que, com o aparecimento do lazer, nasceram os deslocamentos; desta forma, foi proporcionado o transporte dos indivíduos para fora do seu “*habitat natural*”. Félix (2002) relembra-nos que o turismo está adquirindo novos significados e funções muito próximos do lazer, deixando, deste modo, de ter como objectivo fundamental o descanso e a recuperação das energias necessárias para as actividades laborais, para se tornar uma nova resposta à procura de espaços culturais.

Assim, e para Teixeira Fernandes (1999), a busca do que é diferente, do que sai do vulgar e do que é novo não é mais do que a tendência natural para contrariar a homogeneização massificante tem vindo a apoderar-se das sociedades ocidentais. De facto, não parecem existir grandes dúvidas de que o turismo, actualmente, assume uma dimensão mundial de crescente importância, tanto como potenciador do desenvolvimento cultural, ao possibilitar o contacto directo entre diversos tipos de comportamento e expressões culturais, quanto como actividade económica.

Gonçalves (2002) refere que o mesmo introduziu novas e importantes relações à escala internacional. Logo, a abordagem sobre o binómio Turismo/Desporto tem sido um dos temas mais discutidos pela comunidade científica, como, por exemplo, Paul de Knop (1990, 1992 e 1996), Glyptis (1991 e 1992), Kurtzman (1990 e 1997), entre outros, para além de existir o *Sports Tourism Internacional Council* que edita um jornal e promove conferências anuais sobre o tema.

Relativamente à classificação dos tipos de turismo, Cunha (1997:23) e Gonçalves (2002:31) baseiam-se sobretudo nas finalidades dos motivos de viagem, como, seguidamente, podemos observar:

- ⇒ Turismo Cultural – define-se pela necessidade de visitar novos locais, de aumentar os conhecimentos relativos à História, hábitos e particularidades de outras populações;
- ⇒ Turismo de Repouso – caracteriza-se pelo principal motivo de viagem ser a obtenção de um determinado descanso físico e mental;
- ⇒ Turismo de Negócios – verifica-se que as viagens relacionadas com os imperativos profissionais aumentaram, significativamente, nos últimos anos;
- ⇒ Turismo Político – encontra-se directamente relacionado com acontecimentos ou reuniões políticas que provocam fluxos significativos de pessoas;
- ⇒ Turismo Ético e/ou de Carácter Social – incluem-se nesta tipologia as viagens realizadas para visitar familiares, amigos bem com as de organizações em missão de auxílio às populações locais;
- ⇒ Turismo de Recreio ou Lazer – relaciona-se com o prazer de viajar, pelo simples facto de se mudar de lugar ou por espírito de imitação e afirmação social;
- ⇒ Turismo Desportivo – é caracterizado pelo objectivo da viagem ser, de uma forma passiva, assistir a grandes manifestações desportivas; de uma forma activa, e como exemplo temos os desportos de aventura.

Perante tal cenário, a ligação entre o turismo e o desporto é cada vez mais uma realidade. Se, por um lado, o desporto se caracteriza pelo conceito amplo e aberto, gerador de benefícios, por outro lado, o turismo atravessa um período de redefinição de suas estratégias. Actualmente, a sensibilidade da comunidade empresarial para esse tipo de oferta já se torna visível. Considerem-se, por exemplo, os programas de turismo activo da vizinha Espanha. Conforme salienta Pires (1993) o sector do turismo está fortemente ligado à economia e ao desporto.

Smith e Jenner (1990) apresentam-nos dados que demonstram bem a nova realidade do turismo, sendo que mais de quinze milhões de alemães afirmam que a existência de oferta desportiva é um factor preponderante na escolha do local de férias. Contudo, não temos dúvidas em afirmar que no exacto momento em que os destinos turísticos só se preocuparem com alojamento e alimentação terão os seus dias contados e o fracasso será inevitável.

Quanto ao turismo ser destruidor e poluidor, trata-se de uma imagem negativa, mundialmente corrente que, de acordo com Filho (1993:148), “*está correcta*”. No entanto, o turismo não é o único nem o maior poluidor ou destruidor. Segundo o mesmo autor, torna-se fulcral mudar essa imagem negativa. Todavia, será necessária uma vontade política para rever o item custo/benefício, privilegiar o turismo brando e evitar o turismo de massa, “*o real poluidor e destruidor*”.

Mothé (1997:101) chama-nos a atenção para o risco do desenvolvimento do turismo deteriorar os locais, privando, deste modo, as novas gerações do património natural “*que nós próprios herdamos dos nossos antepassados*”.

Partilhamos da visão de Cavaco (1996:82) sobre o desenvolvimento do turismo. Assim, o mesmo deve ser inserido em processos globais de “*desenvolvimento regional e local, tendo a adesão das populações e comportamento adequado dos visitantes, respeitando os seus valores (...) sem os desvios excessivos de fundos para infraestruturas e sua manutenção, em detrimento de prioridades básicas do ponto de vista da população permanente*”.

Deste modo, Félix (2002:51) indica dois factores fundamentais dos potenciais turísticos que, actualmente, preocupam muitos estudiosos destas questões:

- ⇒ a preservação do património e do ambiente, que impressionam pela positiva ou pela negativa os turistas, influenciando a procura;
- ⇒ a identidade cultural da região, que a diferenciara de outras que possuam, igualmente, os atractivos habitualmente indicados como motivações para a procura de um determinado destino.

Contudo, todas as sociedades, em todos os tempos, criaram determinados princípios e valores como eixo fundamental para a sua existência e para a manutenção da sua estabilidade. A sociedade moderna vive por ciclos renováveis. Neste início do actual ciclo, a ecologia é o valor preponderante. No entanto, durante muito tempo, o homem achou que a natureza era algo para ser explorado como uma fonte inesgotável de bens. O resultado desta atitude está à vista de todos. O que outrora foi visto como secundário para a nossa existência hoje assume-se como o valor fundamental de vida das nossas sociedades; a ecologia.

Concordamos com Jurema e Garcia (2002) ao afirmarem que o ecoturismo, quando transformado em turismo de massas pode ser destruidor. O desfrutar da natureza não se compadece facilmente com a massificação. Temos que ter uma consciência ecológica, sob pena de tudo destruímos.

A questão ecológica há muito deixou de ser motivo para especulação ou promoção de grupos desejosos de afirmação. Bento (1999) alerta-nos para um grave problema que põe em risco a existência da humanidade e da própria vida.

A crise ecológica é resultado de um modelo de comportamento humano altamente problemático, estando o desporto duplamente envolvido. Por um lado, deixou de ser um oásis, transformando-se em instrumento de depredação do ambiente. Por outro lado, ele próprio é vítima da onda de destruição e poluição. Neste contexto, Garcia (s/d) alerta para o facto de compreendermos

que a ecologia não se esgota na água dos rios, nas zonas verdes, mas que o homem, mesmo o desportista, é um elemento dessa natureza, pelo que a ecologia no desporto começa pelo próprio corpo. Assim, o pensamento ecológico no desporto tem que passar forçosamente *“por esta visão inovadora e não ficar na mediocridade de palavras belas mas ocas de sentido (...), podendo assumir-se como um meio de pressão para quem tem essa obrigação social a cumprir”* (Jurema e Garcia, 2002:94).

Na sociedade industrial o desporto foi um instrumento de compensação do tempo de trabalho; um retemperador das forças físicas e psicológicas consumidas nos trabalhos dos escritórios e das linhas de montagem; um equilibrador das tensões e excitações que o trabalho provocava. Concordamos com Bento (1995) ao afirmar que o desporto interrompe a rotina, traz a festa à cidade e repovoa-a de sentimentos contagiantes; transporta a esperança de conservar o lado adolescente da vida.

Quanto ao tempo que cada vez será mais liberto do trabalho, as actividades de lazer, em geral, e particularmente o desporto vão possibilitar às sociedades a ocupação do seu tempo livre de uma forma socialmente útil. Tais actividades surgiram na sociedade pós-industrial do terceiro milénio, conforme afirma Pires (1996), como instrumentos que vão cumprir as funções de equilíbrio psicossomático que o trabalho cumpriu durante a civilização industrial.

Nos dias de hoje, assistimos a uma crescente procura do homem em encontra as suas origens, para dar sentido à sua vida. É um convite ao *“regresso às origens”* (Lipovetsky, 1989:75). Nessa procura das suas origens, o homem sente, conforme salienta Garcia (1995), a necessidade de uma reaproximação com a natureza e com a sua própria natureza.

Todavia, não podemos esquecer que o desporto é simplesmente aquilo que a sociedade é: *“um método de renovar e alargar os horizontes dos limites humanos, de consagrar o triunfo lúcido e lúdico do homem”* (Bento 1998:152).

2.3. OS NOVOS DESAFIOS PARA O ASSOCIATIVISMO DESPORTIVO

Um outro aspecto que nos parece ser fulcral para uma melhor compreensão do desporto diz respeito ao Associativismo Desportivo em Portugal e em particular na Região Autónoma dos Açores, universo do nosso trabalho.

Nos dias de hoje, temos conhecimento de que as experiências conhecidas de associativismo, no plano histórico, se agruparam em duas tendências principais. A primeira localizou-se na sociedade francesa, cujas associações são a continuidade das instituições medievais, e a segunda situou-se, principalmente, na sociedade inglesa, onde a emigração e as rupturas com as tradições determinaram características diferentes no associativismo.

Crespo (1978) salienta que o aparecimento dos primeiros movimentos associativos em Portugal se reporta ao ano de 1848, na sequência de algumas Associações de Socorros Mútuos. Por seu turno, nos tempos modernos, o associativismo é uma das formas mais importantes da vida social e reflecte as contradições que nela se vivem. Carvalho (1978) refere que estas contradições nada mais são do que a expressão da actividade desenvolvida por todos os cidadãos na procura da realização das suas satisfações e necessidades, com vista a assegurar o seu bem-estar social.

Como reflexo do associativismo, no seu sentido mais lato, surge o associativismo desportivo que teve um grande incremento em Inglaterra, particularmente a partir da segunda metade do século XIX, e que terá tido influência no aparecimento dos primeiros clubes desportivos em Portugal. No entanto, são raros os clubes cuja sua origem seja anterior ao ano de 1900, o que é de estranhar, de acordo com Sousa (1988), uma vez que é só no último quartel do século passado que o associativismo desportivo desponta no nosso País.

Em 1942, o Estado Novo criou a legislação que determinava a obrigatoriedade dos novos clubes a serem criados se submeterem a autorização superior. Tal determinação integrava-se no processo de

lançamento das bases económicas, sociais e políticas que decorreram entre os anos de 1933 e 1945, tendo-se registado, durante este período, a criação de um grande número de clubes.

No período compreendido entre os anos de 1945 e 1968, segundo Crespo (1978), ocorreu um rápido crescimento económico com acumulação de capital, com a industrialização, a urbanização e a extensão das relações capitalistas, mas com reduzida expressão do ponto de vista associativo. Excepção feita ao ano de 1950 em que, de facto, se nota um desenvolvimento mais acentuado da actividade associativa, embora o processo de formalização de novos clubes estivesse sujeito a apreciação e informação da Polícia Política (PIDE) sobre os seus corpos gerentes.

De 1968 a 1974, ao mesmo tempo que se tentava uma viragem na ideologia do regime, reclamada pelo aprofundamento das contradições existentes na sociedade portuguesa, o fenómeno de criação de novos clubes não teve qualquer expressão relativamente ao período anterior.

O panorama associativo nacional, nesse período, era desolador. A grande maioria dos clubes de bairro, que entretanto se iam formando como resposta à natural necessidade de associação entre indivíduos, vegetava numa semi-vida que não servia as necessidades das populações e que, pelo contrário, em muitos casos, reproduzia o universo da cultura dominante.

Como reflexos desta política, Carvalho (1978) chama-nos a atenção para o facto de Portugal estar num vazio desportivo e, desta forma, ser considerado um dos países europeus com maior número de estádios, contudo, com o menor índice de praticantes desportivos.

No entanto, existe hoje um outro desporto, por muito que alguns apresentem fundamentos e argumentos contra. Constantino (1997) refere que, actualmente, se assiste a uma permanente desmodelização do desporto, a partir da sua perspectiva tradicional. Esta desmodelização caminha num duplo sentido: para novas modalidades desportivas e para novas formas de praticar modalidades antigas.

Neste contexto, não é mais possível, nos dias de hoje, mantermos conceitos de desporto da mesma forma como aprendemos na nossa formação académica. Viver este tempo de implementação do Mercado Global, como refere Sarmento (1997), está a tornar-se, para povos e culturas como a nossa, uma situação de difícil contorno.

Vivemos num tempo em que a sociedade se complexificou. A mudança acelerada é, indiscutivelmente, um dos traços da contemporaneidade. Desta forma, as sociedades estão a sofrer um processo complexo de redefinição das suas identidades, de reconceptualização de práticas e de valores.

Na Região Autónoma dos Açores, universo do nosso estudo, com a institucionalização da Autonomia e a subsequente criação de um governo com órgãos próprios, o desporto açoriano iniciou uma nova fase. Até então, o desporto no arquipélago esteve confinado aos seus próprios limites geográficos. A distância dos centros de decisão justificava esse abandono.

Recuando no tempo, através das fontes históricas do desporto açoriano, podemos dizer que, na generalidade, ele seguiu as directrizes do desporto nacional, mas sempre com algum atraso. Assim, podemos destacar uma primeira etapa em que teve lugar a criação dos clubes desportivos. Estes funcionaram como pessoas colectivas de direito privado com os mesmos direitos de qualquer associação. Com a criação do Estado Novo, em 28 de Maio de 1926, viram-se essas associações limitadas nos seus direitos e sofreram algumas restrições. Foi, sem dúvida, o período mais negro da história do desporto em Portugal, nas Colónias e nas Ilhas Adjacentes.

Porém, em 1943, alterou-se um pouco a atitude política face ao associativismo desportivo. As associações desportivas passaram a assumir uma natureza pública, sendo apoiadas pelo Estado que passou a ter o total domínio desses organismos associativos. Mas foi apenas com a revolução em 25 de Abril de 1974, e a reposição dos direitos democráticos, que o associativismo desportivo encontrou novas possibilidades de desenvolvimento, recuperando alguns dos seus direitos. A era pós-25 de Abril foi, também, sentida na Região, principalmente pelas manifestações desportivas ocorridas

nas ilhas de S. Miguel, Terceira e Faial, ilhas onde se localizavam as delegações da extinta Direcção-Geral do Desporto (D-G.D.).

Por seu lado, a Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) dos Açores, actualmente Secretaria Regional de Educação e Ciência (SREC), cria, em 1978, uma lei orgânica que determina a constituição de um órgão próprio de gestão e administração desportiva regional, com a intenção de melhorar o desenvolvimento do desporto em toda a Região.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Desportivo (LBSD), em Janeiro de 1990, entrou-se numa etapa em que uma legislação procurava orientar todos os mecanismos intervenientes no fenómeno desportivo, na tentativa de melhorar todo o processo de desenvolvimento desportivo. Contudo, só com processos contínuos e estruturados será possível, em nossa opinião, lançar as bases da prática desportiva, criando hábitos e condições para uma actividade regular e organizada.

A regionalização dos serviços públicos trouxe algumas desvantagens devido à carência de meios financeiros e, especialmente, de técnicos qualificados. Foi neste cenário que o desporto açoriano viveu durante vários anos, não deixando de persistir na captação e enquadramento dos jovens onde se localizavam as extintas delegações dos desportos: Ponta Delgada, Angra do Heroísmo e Horta.

Em nosso entender, foram lançados os mecanismos iniciais necessários que garantissem a prática desportiva em todas as ilhas, tornando o desporto num dos mais fortes elos de identidade Regional. Contudo, não nos podemos esquecer de que o Arquipélago dos Açores é constituído por nove ilhas, cada uma com a sua identidade própria, e onde não se pode evoluir por rupturas, mas, sim, por um processo de desenvolvimento linear.

No entanto, continuamos sem responder às questões de fundo do desporto; ou seja, as que promovem a possibilidade de criar mais e melhores condições de acesso à Escola, em particular à disciplina de Educação Física, e ao desporto à maioria da população.

Mais do que isso, não se pense apenas ao nível do desporto profissional que, como sabemos, continua a merecer, cada vez mais, da generosidade de possuir todos os apoios, mesmo que esses provenham dos dinheiros públicos, situação que, a nosso ver, é insustentável.

Chegamos, assim, a um ponto em que deparamos com um sistema desportivo de grande complexidade, dependendo de múltiplas variáveis e assumindo claramente a existência de diversos subsistemas dentro do multifacetado e poderoso conceito do Desporto. Todavia, em nossa opinião, estão ainda por se encontrar as soluções políticas, administrativas e organizativas que, de uma vez por todas, ponham fim a este estado de falsidade que teimosamente continua a surgir. Neste contexto, relembramos que o problema do desporto em Portugal, segundo Crespo (1976), é um assunto que terá de ser resolvido a partir da chamada base; base cultural, por um lado, mas por outro, considerando outros aspectos que com ela se relacionem, como, por exemplo, o nível económico.

Concordamos com Sarmiento (1997) ao afirmar que o desafio deverá ter por base a construção de processos de relação entre os diversos subsistemas, os quais devem permitir a laboração de parcerias estratégicas de grande abrangência e complementaridade de intervenção social. Segundo o mesmo autor, o sistema desportivo, pelo qual nos regemos, há muitos anos que navega à deriva, ao sabor de ventos e marés, sem uma afirmação definida do rumo que pretende.

Pese embora este cenário, e perante os desafios que se avizinham, algumas questões nos parecem muito pertinentes:

- ⇒ Nos dias de hoje, como reagirá o nosso sistema desportivo às mudanças necessárias para o seu desenvolvimento?
- ⇒ Como se irá estabelecer o confronto entre iniciativa privada, movimento associativo e serviços públicos desportivos?
- ⇒ Porque razão o movimento associativo não se torna o principal fulcro de intervenção do desporto autárquico?

Neste início de século e de milénio torna-se fulcral rentabilizar os meios e definir os objectivos para o desenvolvimento do desporto, criando correntes de intervenção que, por exemplo, permitam a ligação entre o desporto escolar, o desporto universitário e o desporto de alto rendimento, assegurando, assim, os diversos objectivos da formação desportiva, da recreação e lazer, de forma a não nos depararmos com barreiras, onde cada um apenas possa sobreviver por si próprio.

Com a contínua modernização da vida quotidiana e os novos estilos de vida a influenciarem, inevitavelmente, a prática desportiva, torna-se fulcral ter o conhecimento de quais são os reais interesses pela prática desportiva, sendo este o meio mais importante para se poder estruturar toda a intervenção das várias instituições com responsabilidades na oferta da prática desportiva.

Porém, a questão que se coloca, como defende Araújo (1997), é saber até que ponto o associativismo desportivo tem demonstrado condições para dar resposta às necessidades do País e qual a sua disponibilidade para integrar o necessário diálogo institucional, cujos parceiros fundamentais serão as instituições do poder político central e, sobretudo, do poder local.

O desporto chegou, desta forma, a um ponto que coloca interrogações acerca da capacidade da sua organização pelas instituições tradicionais. Facto é que o clube desportivo se afastou do objectivo da sua criação, o de promover a prática desportiva dos seus membros, perdendo, assim, credibilidade como instituição sócio-cultural.

Conforme nos relembra Bento (2004) o associativismo desportivo originou-se nos fundamentos do último século e atravessou-o, ligado ao desenvolvimento dos centros urbanos, como pedra angular de uma cultura viva e activa; como elemento de integração e/ou interacção de pessoas e grupos, constituindo, desta forma, um papel cimeiro no movimento de construção democrática, de modernização cultural e de humanização da vida urbana.

Por tradição, a prática desportiva desenvolveu-se através dos clubes. Estes definiam a base da pirâmide desportiva, sendo o desporto federado de alto nível o vértice da mesma. No entanto, este modelo de prática desportiva, assente

numa certa codificação e hierarquização, apresenta uma estrutura muito consolidada e pouca adaptada à mudança.

As performances exigidas e a vertigem da competição afastaram e afastarão, irremediavelmente, o cidadão comum da prática do desporto a que também tem direito. Pires (1998b) crê que este tipo de desporto não correspondeu às necessidades de cada cidadão poder ser um praticante desportivo.

Ora, facto é que com os valores defendidos por este modelo, fortemente elitista e restrito em termos de exigências físicas dos próprios atletas, colocam-se limitações à participação desportiva de todos aqueles que não procuram a excelência, mas apenas a participação e o prazer numa prática desportiva.

O desporto é um fenómeno que há largos séculos criou raízes na sociedade. Este espaço foi conquistado, com toda a legitimidade, dada a sua característica multifacetada e uma capacidade de ajustamento face às realidades a que fomos assistindo ao longo dos séculos. Foi aceite junto de nós, dado que respeitava modelos próprios de comportamento social. Havia, assim, uma igualdade de oportunidades, uma lealdade, um desejo de vencer, mas com um total respeito pelas suas regras.

Esta forma simplista pela qual temos de compreender o desporto contribui, de certo modo, para um conhecimento da sociedade em que este pequeno conjunto de características, que revelam a qualidade do desporto, aparecia como um agente influenciador na sociedade em que se inseria.

Contudo, a constante adaptação do desporto deveu-se um pouco ao papel decisivo que o homem desempenhou nestas transformações, uma vez que tentou quase sempre espelhar esta manifestação, a que podemos chamar cultural – o desporto – à sociedade em que vivia. Assiste-se, assim, ao aparecimento de diversas formas de interpretar o desporto.

Entendemos o desporto como um fenómeno cultural, dada a compreensão que fazemos do indivíduo no seio da sua comunidade, sobre a escolha dos comportamentos e condutas sociais e, sobretudo, como é vivida a cultura pelos indivíduos que pertencem à mesma comunidade. Entendemos, igualmente, que

o maior benefício será, talvez, o fenómeno de valorização humana e de desenvolvimento da personalidade. Todavia, tal valorização humana é perspectivada de forma subjectiva, uma vez que aparecem determinados padrões comportamentais que, aparentemente, desvirtuam valores e regras ao próprio desporto.

Construir um futuro diferente para o desporto é construir um desporto novo, é ter, segundo Pires (1994), um novo instrumento de transformação do mundo. No entanto, o aproveitamento para fins lucrativos aparece como uma das muitas formas de utilizar o desporto, daí que muito dirigentes desportivos reformulem novas directrizes idealizando a obtenção de lucros, muitas vezes desprezando o próprio atleta.

Pensamos que o homem sofre de uma cegueira ao analisar o desporto como uma dimensão unitária, esquecendo a vertente educativa e a da participação, reproduzindo as manifestações do rendimento a que se assiste no desporto espectáculo. Desta forma, devemos debruçar-nos sobre o desporto, tal como ele se apresenta actualmente, devido as rápidas e profundas mutações que sofreu nos últimos anos e em função das transformações que o levam para o futuro.

Bento (2004:189) salienta que o futuro do desporto dependerá da capacidade de enfrentar cinco grandes perigos:

- ⇒ comercialização excessiva;
- ⇒ configuração jurídica e estrutural ditada quase, exclusivamente, por premissas económicas, ignorando princípios pedagógicos, sociais e humanistas;
- ⇒ insuficiência de oportunidade para os mais novos e de medidas de apoio aos jovens talentos;
- ⇒ manipulação, doping e violência;
- ⇒ decisões políticas incompatíveis com a sua especificidade.

Com efeito, esta limitação poderá levar a um comprometimento das verdadeiras qualidades do desporto. O mesmo deverá ser de integração e não de exclusão social, devendo a confrontação ser saudável e não conflituosa nem humilhante, sendo actividades educativas e formativas, sem perder de vista os referenciais sociais que motivam as mesmas práticas desportivas.

O desporto é o fenómeno mais importante do último século, é um acontecimento transcultural, cujas práticas transcendem a diversidade dos sistemas políticos, sociais e económicos, com uma função social muito importante. Logo, para ser moderno, o desporto não necessita de esquecer o seu legado clássico dos seus princípios e ideais, nem de ceder às investidas da tentação dos tecnocratas. Ele não é só espectáculo, nem apenas mercadoria vendida a qualquer preço numa banca do mercado. Relembre-se, a este propósito, que, conforme postula Pires (1996), o desporto se assume, nos dias de hoje, como um instrumento estratégico, utilizado das mais variadas formas pelos Governos dos mais diversos Países.

Desta feita, e apesar de quando se fala do futuro ser como se estivéssemos a fazer referência a algo distante, o mesmo dependerá mais do que fizermos hoje do que se ficássemos à espera do que será feito num amanhã. Assim, não abriremos as portas dos clubes às crianças e aos jovens para lhes oferecermos o desporto de que carecem, pagaremos mais tarde uma factura bem maior e com custos dolorosamente negativos.

Estamos a viver numa era de intensa competição. Tal facto implica que a velocidade das mudanças seja superior à capacidade de adaptação; ou seja, este fenómeno gera transformações avassaladoras a que nenhuma organização consegue escapar. Quem continuar a pensar que apenas as empresas abrem falência está redondamente enganado. Ao longo dos tempos, grandes e poderosas instituições têm desaparecido. Bento (1998) alerta-nos para o facto de os clubes desportivos, por várias razões, estarem em perigo de decadência e de desaparecimento, devido ao seu desajustamento em relação à realidade actual. De facto, é notório que o desporto exhibe sintomas de uma crise aguda, atingindo, particularmente, as suas instituições, antigas ou

modernas, fatigadas por evidentes dificuldades de adaptação às novas condições e exigências.

Neste contexto, terão possibilidades de sobrevivência as organizações que se mantiverem agarradas à tradição e não seguirem a nova onde de procura desportiva? E como vão o movimento associativo e, em particular, o clube desportivo fazer face aos sérios problemas financeiros que os acometem, se não procurarem inovar e promover o seu produto e atraírem e alargarem o leque dos consumidores?

A crise que aí está é a da vivência de mudanças com uma densidade e velocidade tão grandes que confundem tudo e todos. É fácil prever a natureza e o tipo de mudanças e que elas não ocorrerão ao mesmo tempo e com o mesmo ritmo. O mais difícil é antever a sua extensão, profundidade e impacto, bem como o momento em que ocorrerão. Assim, somos desafiados a aprimorar a nossa capacidade de atenção à vida, interpretando, deste modo, os sinais da sua evolução. O clube desportivo, como qualquer outra organização social, *“carece de ser, constantemente, repensado e remodelado”*, (Bento, 2004:192).

De facto, as constantes alterações sociais e económicas criam, permanentemente, novos desafios ao desenvolvimento das organizações. Logo, existem tarefas de resolução urgente para as quais terá de haver pessoas com competência para receber e tratar a informação, assim como para assumir as responsabilidades na construção do futuro. Em suma, o desafio para qualquer organização quer educativa quer desportiva, pública ou privada, na gestão dos serviços, é um desafio, essencialmente, organizacional. Ir ao encontro do interesse dos indivíduos e encontrar as soluções essenciais deve ser o ponto primordial das organizações. Desta forma, e segundo Correia (1998), as organizações desportivas deverão funcionar em termos abertos, a partir da gestão da informação dos praticantes, das famílias, dos técnicos, dos poderes públicos e da população em geral.

Este é um tempo de grande confusão. Handy (1998) vai mais longe e afirma que é um tempo de mudança de paradigma, é um tempo de luta de

contrários, entre aqueles que compreendem a necessidade de mudança e aqueles que entendem não ser necessário mudar e, por isso, não desejam mudar.

Para Drucker (1997) a sociedade do conhecimento na qual vivemos é uma sociedade de grandes organizações em transformações constantes, a exigirem níveis de formação cada vez mais exigentes. Assim, torna-se necessário reflectir, pensar e repensar o fenómeno desportivo para além do que é visível à primeira observação, para além daquilo que não se vê com um simples golpe de vista, para além das aparências.

Hoje, vivemos num mundo e num desporto em permanentes transformações. Num sistema em que só a ideia de mudança parece ser imutável. Temos a consciência de que sempre foi assim, contudo, hoje, a velocidade da mudança é ainda maior. Todavia, torna-se necessário encontrar referências que facilitem a compreensão daquilo que está a acontecer.

Não temos dúvidas ao afirmar que passamos por um período de alterações muito importantes no associativismo desportivo. Existem alguns factores de instabilidade no processo de mudança necessária. Entre outros factores, contribuíram para essa instabilidade:

- ⇒ o baixo grau da prática desportiva em Portugal;
- ⇒ a incapacidade de adaptação dos clubes e dos seus dirigentes aos novos tempos e aos novos desafios;
- ⇒ a dissociação dos clubes da sociedade;
- ⇒ a excessiva dependência das subvenções públicas;
- ⇒ os excessivos gastos na gestão e administração em detrimento da melhoria da prática desportiva dos seus associados;
- ⇒ a construção de infra-estruturas desadequadas às necessidades e enquadramento social do clube, com aumentos incontroláveis de custos.

Enganam-se, porém, os que pensam que na Região Autónoma dos Açores a situação é diferente. Muito pelo contrário. Para além dos factores referidos

anteriormente, existem outros ainda mais complexos, como, por exemplo, a dimensão geográfica da região e a distância dos grandes centros de decisão.

Pires (1998a) afirma que ainda há muito a esperar do desporto. As suas potencialidades não estão esgotadas, muito pelo contrário, ainda são acessíveis a um número maior de pessoas. Mas o futuro não nos é oferecido, deverá ser preparado, conquistado e edificado.

Nos dias de hoje, clubes, associações, federações e os próprios governos procuram entendimentos, acordos, trocas de serviço, de modo a transportarem para o campo do desporto o máximo de verbas possíveis não advindas directamente do erário público.

Se algumas dúvidas existem naqueles que têm a responsabilidade de equacionar os problemas do desporto em Portugal, elas só são possíveis porque teimosamente continuam a ignorar a importância que os chamados pequenos clubes sempre tiveram e dificilmente deixarão de ter em qualquer processo de desenvolvimento desportivo, seja ele local, regional ou até mesmo nacional.

Quando lembramos esta evidência, é porque se torna difícil aceitar que se continue a legislar sobre matéria desportiva esquecendo sempre os pequenos clubes, quando sabemos que os mesmos são em maior número que os ditos grandes clubes, que é justamente neles que encontramos a maior faixa de praticantes e que são eles os principais responsáveis pela formação desportiva, sem nada ou muito pouco receberem em troca, e, ainda, não sendo divulgado pela comunicação social o trabalho que realizam.

Não basta dizer que a crise existe, é necessário identificar as suas causas e a partir daí tomar medidas e encontrar algumas alternativas que possam atenuar o mal que se vem instalando, sobretudo naqueles que trabalham, muitas vezes, fora de horas, com poucos meios e fracos recursos. De acordo com Godinho (1997) o modelo desportivo tradicional está em crise. A situação actual é bastante confusa e a própria instituição desportiva sente essa realidade ao ver uma elite cada vez mais ausente, comercializada e/ou estatizada.

Conforme o pensamento Pires (1998a) a resolução dos grandes problemas do mundo do desporto tem a ver com a necessidade de estabelecer, pela formação e pela participação, uma sólida cultura desportiva, sustentada num novo modelo de associativismo desportivo, assente em projectos que:

- ⇒ consigam gerar informação;
- ⇒ respeitem as necessidades das pessoas;
- ⇒ sejam limitados no tempo;
- ⇒ apresentem uma estrutura volátil;
- ⇒ organizem uma hierarquia em rede;
- ⇒ promovam sistemas de comunicação;
- ⇒ possuam grande flexibilidade;
- ⇒ integrem-se no ecossistema;
- ⇒ valorizem os aspectos éticos;
- ⇒ garantam uma gestão profissionalizada.

O clube desportivo nasceu e viveu à sombra de um desporto apenas de dimensão competitiva, na perspectiva redutora habitualmente atribuída e de rendimento máximo, ou seja, para os mais dotados. Godinho (1997) afirma que o futuro exigirá um novo associativismo desportivo, caracterizado pela informalidade das relações e uma grande união de interesses dos praticantes.

Porém, o que resta saber é se a classe política, habituada a gerir o desporto em regime de curto prazo, está disponível para avançar para modelos superiores de organização, de forma a que ele passe a fazer parte das realidades que têm a ver com a organização do futuro do país.

Bento (2004) salienta que o associativismo desportivo sofre de envelhecimento e aguarda, urgentemente, o remédio da renovação, passando aquele por uma estratégia de rejuvenescimento, concretizada na criação de modalidades e departamentos voltados para os interesses de crianças e jovens, sem esquecer a inovação de medidas orientadas para outras idades.

Em nosso entender, é necessário acordar para a realidade e adoptar soluções adequadas às circunstâncias. Os tecnocratas não demonstram qualquer preocupação com o empobrecimento e a fragmentação da sociedade e com o esvaziamento de valores de índole social no desporto. Ora, se realmente existisse vontade, teriam feito bem as contas e pesariam melhor as vantagens e as desvantagens, os ganhos e as perdas.

Todas as reflexões assinaladas por grandes pensadores da gestão fazem-se sentir, de certa forma, ao nível das organizações, mas levarão alguns anos para realmente serem instituídas. Provavelmente nessa altura, como refere Handy (1997), todas as análises que se conhecem actualmente sobre as organizações do futuro estarão erradas ou serão irrelevantes. Desta forma, torna-se imperioso repensar, conceptualmente, o que é uma organização, porque existe, para quê e para quem, possibilitando, assim, que nos livremos desta crise.

Revemo-nos por inteiro na afirmação de Godinho (1997:44), pois hoje *“não é mais possível ter do desporto a concepção de um modelo único. O tempo é hoje outro. É um tempo que requer um espaço para o desporto. É um tempo que requer um desporto plural, um desporto à medida de cada um, o desporto do nosso tempo, o desporto dos novos tempos”*.

No limiar do novo século ainda existem algumas dúvidas no tocante à real capacidade de muitos clubes desportivos, fechados e insensíveis à evolução dos tempos, de se reestruturarem e conseguirem enfrentar os grandes desafios que se avizinham no presente e no futuro. Contudo, no mundo do desporto, muitos são os que gostam de defender a necessidade de mudança, mas, quando esta lhes toca, directamente, oferecem uma resistência tenaz.

Estamos a viver uma era de intensa competição. Este fenómeno gera transformações a que nenhuma organização social consegue escapar. Segundo Bento (1998) existem alguns aspectos muito importantes a serem tidos em linha de conta na reestruturação, sendo eles:

- ⇒ A globalização – traduziu-se num aumento da competitividade, forçando as capacidades locais a um confronto com parâmetros que vigoram em espaços mais amplos;
- ⇒ A desregulamentação e privatização – existe hoje uma tendência de vários governos, inclusive o nosso, de abrirem mão de uma série de serviços, alargando-se a entrada do sector privado no sector público;
- ⇒ A supremacia do conhecimento – serão recursos fulcrais para enfrentar o desafio da competitividade a formação, os conhecimentos e as capacidades pessoais;
- ⇒ Os novos padrões de trabalho – considera-se que inovação, criatividade, cooperação, abertura, flexibilidade e dinamismo, entre outros, são requisitos que apontam para a criação de um novo clima de trabalho, visando tornar atraentes os serviços prestados e os produtos oferecidos;
- ⇒ A complexidade dos problemas sociais – entende-se que o desemprego e a exclusão social, a violência e a insegurança, entre outros, não vão desaparecer, muito pelo contrário, surgirão em novas formas bem mais difíceis de serem abordados.

A nova era da competição exigirá altos dotes analíticos e uma sensibilidade cultural financeira apurada, como base para uma adequada interpretação da diversidade e do fluxo de transições contínuas. Deste modo, somos desafiados a aprimorar a capacidade de atenção à vida e de interpretar os sinais de evolução, obrigando-nos a questionar a validade de muitos conceitos. Equivale isto a dizer que o clube desportivo precisa repensar, urgentemente, a sua oferta desportiva aos mais jovens, isto se não quiser que estes lhe voltem as costas e sigam por outros caminhos.

A preocupação com a inovação e qualidade, nos dias de hoje, deve ser a prioridade referencial para as organizações desportivas. Todavia, a qualidade não será possível de alcançar dissociada de formação e desenvolvimento dos quadros, estes que devem ter pessoas habilitadas a não descurarem da

avaliação permanente do mercado, nas palavras de Bento (2004:197), “*aptas e sensíveis aos seguintes aspectos*”:

- ⇒ aprender as necessidades e expectativas manifestas ou latentes;
- ⇒ recolher e gerir informação;
- ⇒ procurar e comprovar soluções inovadoras;
- ⇒ definir novos padrões de funcionamento e directrizes condizentes;
- ⇒ identificar forças e fraquezas;
- ⇒ respeitar integralmente os mais rígidos princípios éticos.

O associativismo desportivo define a olhos vistos. No entanto, não se descortina um gesto de incómodo pelo seu enfraquecimento, nem se ouve palavras em defesa da necessidade da sua recuperação e do seu rejuvenescimento. Não se vêem estímulos nem medidas que seduzam os jovens para um terreno que carece de ser arado e semeado com novas mentalidades.

Actualmente, o movimento associativo urge tomar consciência da necessidade de acertar o passo pelas mudanças em curso nas sociedades, bem como no desporto. Necessita de renovação por dentro e por fora, tendo em vista o desafio na qualidade das ofertas desportivas, orientadas pelo horizonte cultural do presente e do futuro e não segundo os modelos do passado. Por outras palavras, se o movimento associativo, em particular o clube desportivo, quer prolongar a sua existência para além do presente, deve avaliar a sua acção e procurar novas formas de organização e actuação.

Contudo, embora existam diferentes soluções possíveis, o mais importante é assumir uma posição de princípio que oriente decisões futuras. E, se, para algumas pessoas, o desporto é sinónimo de elite, para outras, o desporto é actividade física que inclui competição aos mais variados níveis, recreação, jogo e exercício, numa multitude de formas, ou seja, é um modo específico da expressão do comportamento humano.

Bento (1997b) salienta que o clube desportivo, entidade congregadora de pessoas de todas as condições, parece não merecer qualquer tipo de esforço para a sua revitalização e preservação. Em nossa opinião, o seu desaparecimento não suscita a mínima preocupação por parte da classe política.

Os novos líderes políticos e desportivos deverão aprender a viver com a incerteza, a desenvolver um espírito empreendedor e de propensão para ao risco, tendo que entender a mudança como algo institucionalizado no dia-a-dia. De acordo com Pimentel (1998), hoje em dia, exige-se um novo tipo de líder, o que tenha a preocupação de criar uma cultura organizacional e que estimule a criatividade e a mudança dos recursos humanos.

O desporto vive, entre nós, uma grande crise de ideias; não o desporto, mas, sim, aqueles que nele exercem uma qualquer função. Bento (1998) refere que a questão central da construção do desporto se prende com a reinvenção e renovação do associativismo. Todavia, se as crises são portadoras de esperança, de promoção da inovação, de tentar criar linhas de continuidade entre o passado e o que está por vir, isto não está manifestamente presente nos hábitos da maioria dos dirigentes desportivos e da classe política.

A dificuldade de preparar o futuro apresenta outras peculiaridades, pois a crise que aí está é a da vivência de mudanças com uma velocidade tão grande que atrapalha; ou como diz Bento (2004:192), *“espíritos habituados à paragem do tempo ou exilados da realidade”*.

Estamos perante o presente como se tivéssemos os olhos vendados, limitando-nos a adivinhar o que estamos a viver, aguardando que o futuro nos retire a venda para, só então, percebemos o seu significado. Neste contexto, somos desafiados a aprimorar a capacidade de interpretar os sinais de evolução do desporto. Para tal, seremos obrigados a questionar a validade e a actualidade de vários conceitos, tendo a consciência de que eles não são supra temporais; têm, antes, origem na vida e na mutabilidade dos seus problemas e necessidades.

As influências das evoluções científica, tecnológica e económica implicam um certo atraso na chegada da mudança, isto devido a várias razões. O mesmo autor (1998) apresenta-nos duas bem notórias, no plano nacional: a primeira prende-se com o perfil tradicional de muitos membros dos organismos dirigentes, sendo que sobressai a teimosia na manutenção de modelos ligados a um entendimento feudal do desporto, a segunda reside na ausência de formação adequada num grande número de portadores do poder de decisão. Na verdade, o desporto é um campo onde a formação específica é vista como intrusa e supérflua, merecedora de combate e rejeição.

O futuro não será nem virá como antes, ou seja, não é suficiente analisar o passado e proceder a algumas alterações para projectar as organizações para o amanhã. O processo, agora, é mais complexo. A lógica do planeamento caiu em desuso e cedeu o seu lugar a estratégias de desenvolvimento.

A aprendizagem do futuro pressupõe a capacidade de criatividade, de determinação e de velocidade de acção e reacção, necessárias para alcançar os objectivos de desenvolvimento do desporto. Torna-se fulcral abrir novas frentes e, em alguns casos, romper com todas as referências do passado e começar, se necessário, do zero.

A renovação do desporto, conforme postula Bento (2004:193), *“não é obra de profetas, antes pelo contrário, é obra da inteligência e vontade em definirmos o que realmente queremos”*, importando para tal:

- ⇒ inventariar as mudanças no contexto sócio-cultural relevantes para o cenário desportivo;
- ⇒ avaliar as linhas transformadoras em curso no desporto;
- ⇒ formular os princípios orientadores da evolução pretendida.

Todas estas mudanças ou inovações que se pretendem no sistema desportivo têm uma razão especial: a mudança de uma economia industrial para uma economia de conhecimento. O grande desafio que os dirigentes desportivos terão será a própria mudança. Hoje em dia, as organizações

desportivas têm de ser capazes de se reinventar, não a cada geração, mas a cada dois ou quatro anos, pois a economia, não é só global, é instantânea. Neste sentido, torna-se necessário reflectir, pensar e repensar o fenómeno desportivo para além do que é visível à primeira observação, para além daquilo que não se vê com um simples golpe de vista, para além das aparências.

Desde há muito que, para Pires (1996), os recursos humanos, como, por exemplo os dirigentes, não têm vindo a ser preparados para assumirem determinadas responsabilidades. O que constatamos, hoje, é que ao lado de dirigentes do mais alto nível existe uma classe de dirigentes desportivos recém-chegados ao mundo do desporto e que dele se querem aproveitar em prol dos seus interesses.

Conforme refere o mesmo autor, a relação existente entre política, partidos e movimento associativo demonstra bem a finalidade para qual o desporto tem servido e qual o motivo de não terem sido preparados os recursos humanos (dirigentes) necessários ao seu desenvolvimento. Na maioria das vezes, os dirigentes desportivos possuem uma visão reduzida do fenómeno desportivo, uma vez que analisam o desporto, na maior parte do tempo, através dos interesses das suas próprias modalidades.

Relembre-se que o desporto deverá ser de integração e não de exclusão social, onde a confrontação seja saudável e não conflituosa nem humilhante, que as actividades sejam educativas e formativas, sem perder de vista os referenciais sociais que motivam as mesmas práticas desportivas.

Concordamos com Bento (1997b) ao afirmar que o desporto é um momento de expressão espontânea de felicidade no esforço despendido e no êxito alcançado. O desporto consagra, em igual medida, competição e cooperação, oposição e respeito, dureza e sensibilidade, força e beleza, alegria da vitória e aceitação serena da derrota.

É evidente que o dirigente desportivo não poderá perder o sentido dos problemas e das dificuldades que envolvem, actualmente, o mundo do desporto. A realidade é que o Sistema Desportivo Nacional não está organizado e não possui capacidades para dar respostas às necessidades da população e

aos desafios do novo milénio. Assim, não restam dúvidas de que uma gestão eficaz é uma das condicionantes que mais determinam o sucesso. Contudo, a gestão está sempre envolvida num estilo pessoal. Não existem receitas para um melhor estilo de gestão, já que cada gestor é um caso individual, mas um certo modo orientador daquilo que se entende por boa liderança, associada a um determinado estilo de gestão. Porém, não temos dúvidas de que *“sem dirigentes capazes nunca poderemos ter um desporto capaz”* (Pires, 1996).

Somos defensores de que as análises e reflexões necessárias para a tutela estatal e para a organização desportiva geral e particular, de acordo com Bento (2004, 195), *“não poderão ser delegadas a qualquer pessoa só porque ela tem uma carreira de atleta ou de treinador recheada de êxitos ou longos anos de dirigente ou ainda porque é politicamente confiável”*.

Em suma, os clubes continuam demasiado orientados pela tradição. Têm-se guiado por visões unilaterais e nem sempre estão suficientemente atentos aos seus clientes e à sociedade em geral. Eis um desafio que terão que enfrentar, contando apenas com as suas próprias valências e sem grandes ou até mesmo sem qualquer das ajudas alheias.

Não temos dúvidas em afirmar que os clubes, como organizações sociais, possuem uma inegável relevância quando não são mantidos artificialmente. No entanto, quando a sua existência e funcionamento decorrem apenas de apoios oficiais deixa de fazer sentido, pois não correspondem às finalidades do associativismo. Com efeito, hoje são necessários passos firmes no sentido da redefinição da sua missão, dos seus objectivos e orientações; por outras palavras, os clubes que almejam prolongar-se para além do presente devem avaliar a sua acção e procurar formas de organização e actuação que validem e os projectem para o tempo vindouro.

Assistimos a um tempo marcado pela incerteza das condições de gestão. Segundo Correia (1999) são tempos de turbulência onde as mudanças ocorrem vertiginosamente e tomam direcções imprevistas. Desta forma, e perante tal cenário, as organizações precisam de uma gestão que permita a preparação para o futuro. Tal prática, para além de garantir uma coordenação e uma

orientação da organização para objectivos comuns, habilita-as a responder eficaz e eficientemente às alterações que ocorrem.

Perante semelhante cenário é importante que se possibilite a reflexão do fenómeno desportivo numa perspectiva mais profunda e integrada na realidade política, económica e social do nosso tempo, pois o seu lema convida-nos a conceber a vida como um projecto rendilhado de integridade e harmonia do ser.

O desporto pode enfermar de inúmeros defeitos. Pode ser acusado, justa ou injustamente, de muitos pecados desta sociedade. No entanto, tem uma grande virtude, a de conceber a visibilidade à sociedade, às regiões e às pessoas. Neste sentido, Garcia (s/d, 68) defende que *“sociedade alguma, país que se preze ou pessoa qualquer se inibe de se mostrar ou de se identificar com o desporto”*. Todavia, não devemos esquecer que a finalidade do desporto é a de ajudar a fazer o homem como pessoa singular, distinta. Ajudá-lo a encontrar-se e medir-se como sujeito dentro da sua grandeza física, moral, espiritual.

O acto desportivo concretiza-se num quadro de observância de normas, de regras e de outros códigos e modalidades da comunicação e de linguagem gestual que nele acontece. Segundo Bento (1999) é isto que está no centro desse acto; o que vale para dizer que ele é mais determinado por vectores cognitivos e afectivos e não tanto pelas dimensões motoras e corporais.

Hoje é fulcral a força que o desporto tem no conjunto dos países europeus. Garcia (s/d, 68) salienta que *“a afirmação de um povo é feita, em grande parte pelo desporto”*. De facto, a sociedade nos dias de hoje compreende muito bem a linguagem desportiva, pois representa aquilo que não somos, porém, gostaríamos ser. O desporto relata uma história fabulosa que ocorre, e nós, a qualquer momento, poderemos ser testemunhas vivas desse acontecimento.

“O desporto do futuro, que importa construir e desenvolver no presente, orientar-se-á por critérios que garantam o aumento da sua credibilidade. Para tal é preciso ter coragem e lucidez de optar por princípios e valores e de rejeitar receitas velhas e relhas” (Bento, 1998:87).

3. A ESCOLA E OS NOVOS DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

3.1. A ESCOLA DE ONTEM E DE HOJE

Como é do conhecimento de todos, em Portugal, durante o período do Estado Novo, não era admitido que os professores pudessem abraçar um projecto de construção democrática de uma sociedade mais justa. Muito pelo contrário, os professores eram preparados e estimulados a desempenhar as suas funções numa Escola que se assumia, claramente, como selectiva, uma Escola criada para a classe média e média alta urbana.

Nessa altura os níveis de analfabetismo, no nosso país, eram altíssimos e a escolaridade obrigatória era de 3 anos, permanecendo até 1956, altura em que foi aumentada para 4 anos, porém só para os rapazes. Foi em 1960 que a mesma passou a ser de 4 anos para ambos os sexos. No entanto, é somente em 1964, que a escolaridade obrigatória foi alargada para 6 anos. Contudo, e como nos relembra Cortesão (2000), para permitir o cumprimento da escolaridade obrigatória, até 1967, permaneceram em funcionamento estruturas de ensino que ofereciam oportunidades educativas de acordo com o grupo social e geográfico de origem que as iria frequentar.

Por um lado, e sobretudo nos meios rurais, podia-se prolongar os estudos por mais dois anos na própria escola primária. Por outro lado, o prolongamento dos estudos podia ser realizado no antigo Ciclo Preparatório sediado, principalmente, nos centros urbanos, com um corpo docente renovado e instalações mais ou menos preparadas para essa nova etapa de ensino. No entanto, apenas em 1986, a escolaridade obrigatório passou a ser constituída pelos actuais 9 anos. Todavia, não podemos esquecer, e parafraseando a mesma autora (2000:26), *“que o período que se seguiu ao fim da 2ª Grande Guerra Mundial, e aliás aquele que vigorou durante todo o Estado Novo (...), que a preocupação de associar a educação a um projecto democrático nunca existiu”*.

Com o aparecimento da escola de massas afluíu, pouco a pouco, toda uma população com características bastante divergentes das que anteriormente estavam presentes no grupo sócio-cultural para qual a Escola havia sido concebida e que constituía, até bem pouco tempo, quase a totalidade da população discente do nosso sistema educativo.

Ainda hoje, a base de recrutamento da nossa população escolar está a alargar-se, conforme afirma Cortesão (2000), constituindo-se a partir de uma sociedade que se heterogeneiza, progressivamente, e que se complexifica com a chegada de populações que afluem a Portugal vindas das mais diversas origens. Pese embora, a Escola estivesse habituada a trabalhar com uma população pouco numerosa e homogénea constituída, na sua maioria, por alunos brancos de classe média urbana, actualmente, a escola confronta-se com populações de meios suburbanos, de meios rurais e de zonas piscatórias, originárias de grupos ligados às mais diversas situações de emprego, de desemprego e até de marginalidade.

Na actualidade, encontramos-nos numa situação de capitalismo desordenado, numa época de conflitos hegemónicos de globalização e de afirmações de múltiplas identidades. A globalização, a que hoje estamos sujeitos, obriga-nos a compreender a diversidade e a possuir a capacidade de diferenciar as práticas como forma de dar resposta às necessidades de toda a população. Assim, torna-se fulcral uma nova forma de encarar a escola, a inovação e a organização curricular.

É já longo o debate, quer em termos de prática pedagógica quer em termos ideológicos, em torno das motivações e objectivos das mudanças estruturais nos sistemas de ensino de todo o mundo. Já após a formação dos colégios dos Jesuítas, desde os séculos XVII-XVIII, e fruto da Revolução Científica, o discurso racionalista se tornara o discurso educativo da Reforma e Contra-reforma. Segundo Touraine (1994:25) *“A escola deve ser o local de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, através, simultaneamente, do conhecimento e da participação numa sociedade assente em princípios racionais”*.

É possuindo uma acção/actividade que a escola virá defender, afastando-se das concepções tradicionalistas da educação, menos dinâmicas e libertárias. As concepções pedagógicas alteram-se e vão-se atenuando imagens como os castigos corporais de outrora. Bartolomeis (1984) afirma que se tirarmos da Escola o carácter criador, a atmosfera de coisas novas e interessantes corremos o risco de só encontrarmos tédio e desapontamento, um dever sem inspiração nem entusiasmo. Deste modo, devemos envolver o aluno sem desvirtualizar o ensino. Confrontando a teoria com a prática, poderemos afirmar que as mudanças conjunturais, bem como estruturais, levam o seu tempo, exigindo dos professores um posicionamento crítico e uma responsabilidade diferente perante os processos de ensino-aprendizagem e de socialização dos alunos. Talvez o ideal seja um meio-termo, cabendo ao docente fazer uso do bom senso para que haja flexibilidade e oportunidade para que todos os alunos sejam mais responsáveis e conscientes da sua aprendizagem.

Como salienta Candeias (1994, 475) *"não são os métodos de ensino que fazem com que uma criança seja um ser activo, a criança é em si um ser activo (...) será a própria significação que a criança consegue conferir àquilo que ouve, consequência de uma série de factores, entre os quais se destaca a forma como o professor consegue estruturar e transmitir os conteúdos do ensino"*. De acordo com Touraine (1994), assistimos, no contexto do retorno à tradição, à revalorização da cultura popular, sendo referência indispensável à construção e à preservação das identidades nos dias de hoje. Patrício (1992a) afirma que a Escola é o local que garante essa transmissão da tradição e da cultura.

Na perspectiva de Eliade (1987), é notório, actualmente, uma preocupação crescente do homem em encontrar as suas origens, no intuito de dar um sentido à sua vida. As actividades físicas associadas à cultura popular, como por exemplo os jogos tradicionais, são, em nossa opinião, repostas capazes às questões da busca da identidade e a ocupação saudável do tempo livre. Desta forma, cabe à Escola preparar o indivíduo, não só para a vida activa, quer profissional quer social, mas também para a gestão do seu tempo livre assumindo, desta forma, um importante papel na sensibilização para escolha de

actividades culturais na ocupação do tempo de lazer, pelo que será necessário repensar o currículo, tendo como objectivo o de adaptá-lo à nova sociedade.

Do estudo efectuado por Félix (2002), concluímos que as actividades físicas associadas à Cultura Popular são fundamentais, tanto para a afirmação da identidade local e nacional num contexto de integração europeia, como para o desenvolvimento de práticas de lazer que contribuam, por sua vez, para o desenvolvimento local.

Urge repensá-la, transformá-la e adaptá-la de uma forma contínua. Os conceitos de "Escola Nova" e "Escola Tradicional" podem contribuir para a clarificação de posições que, em nossa opinião, não deverão ser extremas quando se separa o joio do trigo, pois os princípios de uma didáctica activa/ecléctica são vários em qualquer estilo de ensino, pelo que os discentes, ao desenvolverem a sua mentalidade científica, deverão ser motivados a aprenderem com afecto e de uma forma livre, dentro do possível. Todavia, hoje os docentes, como refere Roldão (2003), estão sujeitos a ensinar e a motivar muitos alunos que apresentam um insucesso escolar associado à pertença de um nível sociocultural baixo ou mesmo à incapacidade de aprender devido a limitação de origem cognitiva ou comportamental.

De acordo com Formosinho (1987), muitos dos alunos só frequentam a Escola porque são obrigados por Lei, situação esta, segundo Nóvoa (1999), fruto da massificação do ensino, do alargamento da escolaridade obrigatória e de uma organização escolar que pouco mudou em quase cem anos, transformando o professor num equilibrista, tentando, por vezes, conciliar o inconciliável. Nos dias de hoje, o professor lida, frequentemente, com problemas que escapam à sua experiência profissional, aos seus saberes e às suas funções. Esta conjuntura foi, obviamente, reivindicando alterações na maneira como se formam e trabalham os professores, de modo a gerar um aumento de qualidade dos mesmos.

Na nossa opinião, pese embora alguma melhoria que observamos nos últimos anos, torna-se fulcral contextualizar a formação contínua nos projectos educativos de cada Escola, promovendo, como por exemplo, o sentido de

escola/comunidade, com o fim de criar estabelecimentos de ensino que saibam e queiram resolver os problemas e os desafios a que se propuseram. Para Canário (2003), a Escola, além de um local de trabalho, é um local de formação, de inovação, de cooperação e de metas comuns.

A realidade das Escolas e dos públicos que hoje as frequentam exige que os professores sejam muito mais autónomos para gerir a sua acção - pensar e organizar processos de ensino eficazes, em lugar de executar normativos e cumprir os programas, sem cuidar de cumprir a aprendizagem a que esses instrumentos se destinam. Tal eficácia é obstaculizada por rotinas de organização do trabalho, por instalações de lógicas de trabalho improdutivas, não analisadas, que não permitem alcançar esse desiderato, e são, em boa medida, provenientes da própria cultura profissional. Contudo, é resultante, igualmente, da incapacidade do sistema e da administração se reconverterem no sentido da regulação e da valorização da qualidade, com o indispensável abandono da tradição regulamentadora que nos caracteriza.

Portugal, durante algum tempo, teve a ilusão de estar a fazer um esforço importante na área da Educação. Todavia, tanto os indicadores quantitativos como os qualitativos explicaram-nos que continuávamos no mesmo lugar de sempre, aquele lugar que a nossa literatura designou por “Cauda da Europa”, relacionada com os fracos resultados escolares obtidos por parte dos alunos. Nos últimos anos, um conjunto de estudos internacionais divulgaram que nos situamos nos últimos lugares. Do ponto de vista da educação, nas palavras de Nóvoa (2006), sempre fomos o Sul do Sul, olhámos para a Escola, ou seja, para a cultura escolar, com muita reserva e desconfiança.

Durante décadas, Portugal foi, segundo o mesmo autor (2006), o país da Europa que menos investiu na educação. A despesa pública em educação, estimada em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB), subiu acima da média europeia, generalizando a ideia de que se estava a gastar de mais. Porém, não foram consultadas as páginas anteriores dos mesmos, nestas seriam bem mais fácil de verificar-se que a despesa média por aluno continua a ser das mais baixas da Europa, ou até mesmo as páginas seguintes para se

constatar que o total da despesa em educação, e não apenas da “Despesa Pública”, estimada em percentagem do PIB não ultrapassa a média europeia, publicando-se apenas, e repetidamente, a mesma página com o objectivo de criar um ambiente social desfavorável ao investimento público em educação.

Temos a convicção empírica que em educação é impossível colher aquilo que não se semeia. À Escola o que é da Escola, à sociedade o que é da sociedade. Ao longo do século XX, e tendo em conta a reflexão de Nóvoa (2005), foram atribuindo cada vez mais missões à Escola e esta deixou-se inebriar por solicitações que, aparentemente, a dignificavam na sua missão, de entre elas:

- ⇒ o papel da Escola na educação ambiental e, em particular, no que diz respeito às questões do mar e da protecção das florestas;
- ⇒ o seu papel na protecção civil e na segurança, ensinando as crianças a lidarem com o risco e com situações de emergência;
- ⇒ o seu papel na preservação do património cultural, dos monumentos, das tradições e das culturas locais;
- ⇒ o papel fundamental da Escola na educação para a saúde, nas suas múltiplas vertentes, desde a saúde oral até ao combate às epidemias e, em particular, à gripe das aves;
- ⇒ o seu papel na prevenção da toxicodependência e do tabagismo, bem como na promoção de comportamentos saudáveis;
- ⇒ o seu papel na educação alimentar e numa correcta aprendizagem de hábitos de consumo, aos mais diversos níveis;
- ⇒ o seu papel na educação sexual, combatendo assim um dos dramas maiores da sociedade portuguesa, sobretudo nos meios mais pobres;
- ⇒ o seu papel na prevenção dos acidentes, através de uma cuidadosa educação rodoviária;
- ⇒ o seu papel na educação para a cidadania, na promoção dos valores, na prevenção da delinquência juvenil e na criação de ambientes sociais e familiares seguros;

- ⇒ o seu papel em assegurar o pleno desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos alunos;
- ⇒ o seu papel na importância das necessidades educativas especiais, na aprendizagem das novas tecnologias e na aquisição de competências de empregabilidade.

Mas será que a Escola poderá fazer tudo isto, para além da sua missão primordial? É claro que não. Nos dias de hoje, a Escola está esmagada por um excesso de missões. Importa, pois, recentrá-la nas actividades especificamente escolares, o que obriga, deste modo, ao reforço de um espaço público de educação, no qual as famílias, em primeiro lugar, mas também as empresas, as igrejas, as associações, os centros de saúde ou as autarquias, entre tantas outras entidades, assumam as suas próprias responsabilidades.

Actualmente, a Escola é criticada por causa dos maus resultados dos alunos, nomeadamente em disciplinas nucleares. É também criticada por não preparar as novas gerações para a sociedade do conhecimento, para as novas tecnologias, para a inovação, porém, não é um dilema de fácil resolução. Estaremos preparados para o enfrentar ou será mais fácil enviar tudo para dentro da Escola e, depois, culpar quem lá está pelos graves problemas da educação?

Para Drucker (2003) o verdadeiro desafio do futuro não será a tecnologia em si, mas a forma como vai ser usada. Lembra-nos que até agora, nenhum país tem o sistema de ensino de que a sociedade do conhecimento necessita. Desta forma, devemos assegurar que todas as crianças tenham verdadeiramente sucesso, valorizando o trabalho escolar, recentrando os nossos esforços na aprendizagem dos alunos. A Escola não está ao serviço de um projecto de ocupação, de guarda ou de entretenimento das crianças. Está ao serviço de um projecto de aprendizagem. Mas isso não quer dizer que alunos diferentes não possam chegar, a ritmos diferentes, à mesma meta.

Temos, hoje, a obrigação de satisfazer os interesses e as necessidades dos alunos, com esforço próprio e a maior liberdade que for possível. Contudo,

não se confunda tornar o estudo interessante, tornando-o fácil, divertido, sem esforço. Toda a educação deve ter a sua dose de esforço, porém, de esforço natural e voluntário, exigido por um interesse do discente e não do professor. O grande desafio dos professores é conquistar estes alunos para o esforço da aprendizagem, para o trabalho escolar. E, para isso, é preciso que eles compreendam que a Escola deve estar atenta à sociedade, mas não a deve imitar.

É evidente que a Escola não pode deixar de estar atenta às realidades sociais e culturais, mas isso não significa que ela deva reproduzir, no seu seio, os comportamentos exteriores. Muito pelo contrário, em muitos casos, a Escola deve ser capaz de fazer o contrário do que faz a sociedade. Num tempo de apelos fortes à actividade, por vezes mesmo à agitação, a Escola deve cultivar a serenidade, o silêncio, a meditação.

Da existência de bons professores e do seu prestígio, depende, e muito, o futuro das nossas Escolas, quando todos sabemos que não há nada, nas palavras de Nóvoa (2006), que substitua um bom docente. Saliente-se para que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e jovens não são as Leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. Não temos dúvidas em afirmar que o reforço do seu prestígio é determinante para qualquer programa de melhoria da Escola.

Nos dias de hoje, é fácil percebermos que o mal-estar na Escola é uma realidade que tem vindo a aumentar. É de se prever, infelizmente, que aumentará enquanto se mantiver este fosso entre características, interesses e saberes dos alunos que chegam à Escola e aquilo que os professores e a instituição escolar oferecem e exigem.

Por outras palavras, se não se intervir nos processos de organização social e educativa que acompanham a evolução das economias, como postula Cortesão (2000:20), *“cada vez mais competitivas que se desenvolvem com a globalização, tudo até parece indicar que, realmente, esta situação de mal-estar tenderá muito provavelmente a agravar-se”*.

3.2. INOVAÇÃO CURRICULAR: UMA NECESSIDADE DOS NOVOS TEMPOS

Actualmente podemos definir o termo Inovação como uma sequência de intervenções, intenções que visam transformar ideias, culturas, conteúdos, atitudes, práticas e introduzir novos projectos e programas. O termo está normalmente associado à ideia de novo, de mudança, de melhoria. É a ferramenta através da qual podemos obter algo diferenciado. A inovação deve ser encarada como algo normal, corrente do dia-a-dia, *“numa realidade económica e social”* (Drucker, 1997b:156).

Para se tornar efectiva, uma inovação tem que ser simples e bem dirigida. Só deverá ter um objectivo, pois, caso contrário, confundirá a população alvo envolvida. Deverá ser orientada para uma aplicação específica, clara e, cuidadosamente projectada. Drucker e Nakauchi (1999) defendem que o significado da inovação é um ideal e não apenas uma estratégia. Envolve a análise da informação, a avaliação e a resposta correcta às necessidades da sociedade. A mesma decorre da capacidade de combinar a informação sobre os desenvolvimentos globais e as respectivas carências.

Ao nível da educação, a inovação, apesar dos governos de vários países lhe atribuírem a responsabilidade do crescente insucesso escolar ou da deterioração geral do sistema de ensino, implica a remodelação de culturas, de modelos, de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, uma nova forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula. Neste sentido, *“as inovações eficazes começam pequenas (...), não são grandiosas (...), tentam fazer uma coisa específica”* (Drucker, 1999:99).

Segundo Alonso (1998), entende-se por inovação educativa um processo planificado, orientado para introduzir e facilitar melhorias – mudanças qualitativas – tendentes a substituir o estado das práticas actuais por outro considerado mais desejável, à luz de determinadas opções de valores, princípios e concepções educativas.

Este princípio, de acordo com a mesma autora (1998), surge como fruto do desencanto dos modelos de inovação industrial utilizados durante as reformas

dos anos sessenta, setenta e oitenta, baseados numa concepção científico-técnica da mudança. Esta perspectiva ressalta a ideia de que para produzir inovação, é necessário a utilização de estratégias que, permitam incidir na mudança do pensamento e do discurso.

Para Cardoso (2003) inovação é a introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma acção persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica. Todavia, é necessário referir que inovação não significa necessariamente invenção. Inovação é um acto consciente, reflectido, negociado, uma reacção de protesto, uma tentativa de melhoria de uma situação estabelecida.

Correia (1989) define inovação como uma mudança deliberada e conscientemente assumida pela evolução natural do sistema, visando objectivos, como por exemplo a melhoria do sistema e o aumento da sua eficácia no cumprimento dos seus objectivos, o que exclui do seu campo as práticas que transgridem a margem de tolerância do mesmo.

A inovação é um processo planificado, prosseguindo objectivos compatíveis com o sistema. Pacheco (2001) refere que a inovação está ligada à qualidade da escola e terá como objectivo fundamental a melhoria qualitativa de processos e não a preocupação exagerada com os resultados, porquanto se considerem fundamentais no quadro global da qualidade de um sistema educativo.

Neste contexto, Alonso (1998) salienta que existem três elementos presentes no processo de inovação:

- ⇒ a consciência e intencionalidade (princípios, valores);
- ⇒ a planificação e sistematização (fases, estratégias);
- ⇒ a vontade de mudar para melhor (propósitos de melhoria dos processos e resultados).

Assim, e de acordo com a mesma autora, a inovação será uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados e sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores que lhe dão sentido e legitimação.

Na perspectiva de Canário (1994) a produção de inovações é marcada, essencialmente, por cinco aspectos:

- ⇒ Processo Espontâneo, que aparece para resolver um determinado problema que está devidamente localizado e em que não é necessária uma planificação sequencial;
- ⇒ Processo Conflitual, quer para com a instituição onde se gera a inovação quer para com a tutela central;
- ⇒ Processo Negociado, porque traz sempre algumas alterações nas relações de força, de poder dentro das instituições;
- ⇒ Processo Singular, porque é feito tendo em conta um contexto específico com os seus constrangimentos e onde os actores agem e interagem em função disso;
- ⇒ Processo de Invenção de Novos Comportamentos, porque é feito sempre com sucessivas sequências de tentativa/erro.

Nos dias de hoje, a necessidade de mudança, referida por Fernandes (2000), obriga à criação de novas concepções de educação e de formação, necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado. Altera o conceito de escola, no sentido de passar a significar uma organização dinâmica, portadora de sentido e não um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central.

Por um lado, Canário (1992) diz-nos que a inovação educativa começou a ser vista como uma certeza a partir dos anos sessenta. Para ele, a Escola, os professores e os sistemas educativos estão condenados a ter que inovar. As reformas educativas acabaram por dar lugar a processos de inovação centrados em iniciativas locais e projectos de escola.

Por outro lado, Vilar (1993) afirma que, se as propostas de desenvolvimento curricular resultarem de uma visão reflectida da prática e estiverem verdadeiramente vinculadas à melhoria da acção educativa e instrutiva sobre a (e na) prática, então, serão necessariamente inovadoras. Neste contexto, a inovação só tem sentido se realmente soubermos o que já foi feito anteriormente, ou seja, por exemplo, nos estabelecimentos de ensino, é fundamental que os professores colaborem, reflectam com os colegas com mais experiência profissional incluindo aqueles que já estão aposentados, de forma a construir novas respostas pedagógicas, novas estratégias, novos instrumentos e materiais.

Trata-se, portanto, de aproveitar as práticas pedagógicas já desenvolvidas e vividas, dando valor à nossa herança cultural e pedagógica. Imagine-se o número incalculável de ideias que se perde quando um professor se reforma ou quando não partilha o que sabe, ou como fez na sua prática, com os colegas. Devemos aproveitar e maximizar todo o saber, o saber fazer e o ser dos professores, sem recusar nenhuma ideia, experiência, proposta, etc., que constituam, ou tenham constituído, respostas pessoais e/ou de grupos docentes aos problemas vividos pelos próprios professores na sua prática quotidiana.

Deste modo, a Escola será, como deve ser, o verdadeiro cenário da investigação e da inovação educativa e curricular. Precisamos de inovações pedagógicas que tornem as escolas em locais mais democráticos, atractivos e estimulantes, uma vez que elas são frequentemente acusadas de serem fechadas, teóricas e, principalmente, de não prepararem os alunos para a vida.

Sebarroja (2001) alerta-nos para o facto de que, em determinados contextos, a inovação educativa se associa à renovação pedagógica e também à mudança e à melhoria. A verdade é que nem sempre a mudança implica

melhoria, porém, toda a melhoria implica mudança. Todavia, encontramos propostas pedagógicas inovadoras que exigem uma nova escola onde se aprenda a conhecer, a ser, a conviver e a fazer, dito de outra forma, uma escola que educa assente em princípios como a responsabilidade, a autonomia e a liberdade, e não libertinagem.

Trata-se de uma Escola orientada para a democracia, para o desenvolvimento e para a solidariedade, sustentada nas assembleias de escola, nas oficinas, nas visitas de estudo, nos trabalhos de investigação, nos interesses dos alunos, com os professores a reflectirem sobre a sua prática pedagógica para a poderem melhorar e adequar, contrariando aquela com hábitos educativos tradicionalistas, com demasiadas cópias, ditados, manuais escolares, provas de memória, uma Escola elitista, centrada no professor e no programa. Precisamos de uma Escola *“que construa o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo (...) do diálogo constante, da participação no planeamento e na avaliação, do controlo da informação, da negociação sistemática das decisões até à construção de consensos”* (Niza, 1992:43).

Nesta perspectiva, Leite (2003) considera que, se queremos uma Escola para todos, e não apenas para o «cliente ideal», temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes, tendo em atenção que a sociedade exige, segundo o pensamento de González (2002), que a escola dê uma ênfase especial à preparação das pessoas para o trabalho em grupo e para o seu desenvolvimento social.

Temos a consciência de que inovar nem sempre é fácil, principalmente, para os professores que são diariamente confrontados com pais conservadores. Como nos diz Cardoso (2003) é importante perceber que inovar é abandonar práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas, isto é, privar-se de pontos de referência seguros e tranquilizadores. Inovar implica, assim, correr riscos pessoais e profissionais.

Enquanto povo, a nossa tradição dificulta-nos pensar que podemos ter um plano e sermos flexíveis, que podemos ter dúvidas sobre as práticas e satisfação ao mesmo tempo, que podemos pensar, reflectir, reorganizar, partilhar.

Na óptica de Pacheco (2001) a inovação está ligada à qualidade da Escola e terá como objectivo fundamental a melhoria qualitativa de processos e não a preocupação exagerada com os resultados, porquanto se considerem fundamentais no quadro global da qualidade de um sistema educativo.

Sebarroja (2001) vai mais longe e afirma que as inovações centram-se mais no processo do que no produto. Mais no caminho do que no ponto de chegada. Não se preocupam tanto com o resultado final em si, mas com múltiplos pequenos resultados, objectivos e subjectivos, que se vão sucedendo e encadeando.

Perante a sociedade em que vivemos, onde é exigido cada vez mais o desenvolvimento do raciocínio, de competências de comunicação e de resolução de problemas e conflitos, o trabalho de grupo surge como um imperativo para o ensino, de modo a se abandonar as metodologias, invariavelmente ainda usadas, centradas no trabalho individual, na memorização, na competição.

Um professor inovador, conforme Sebarroja (2001), não se limita apenas a um método determinado, mas na prática, de maneira planificada ou improvisada, aplica diversas estratégias metodológicas, sendo fulcral que o método e o conteúdo façam sentido, sejam atractivos, fomentem a interactividade do aluno e o ajudem a desenvolver o pensamento. Todavia, tendo em conta as políticas educativas actuais, onde a excelência dos resultados subjuga a excelência dos processos, onde a máxima é melhores resultados com menos despesas e meios, onde se defende um currículo hegemónico e, naturalmente, antidemocrático, teremos que repensar a organização da escola e, principalmente, as relações afectivas e profissionais dos professores.

Acreditamos que uma das formas eficazes da escola responder a todos estes problemas sociais e individuais que a rodeiam é reorganizar a sua cultura. Isto é, construir, conforme Fullan e Hargreaves (2001), uma cultura colaborativa em detrimento de uma cultura do individualismo, a qual está profundamente enraizada nas escolas.

Mais do que nunca, precisamos de uma partilha de poder e de conhecimento entre os colegas de profissão. Apesar da herança cultural dos docentes ditar um modelo de professor fechado a sete chaves na sua sala, parecendo a escola um arquipélago onde cada ilha – sala de aula – tem a sua identidade, é imprescindível fomentar um trabalho conjunto, ensino em equipa, com troca de ideias, opiniões, materiais, entre outros, e, fundamentalmente, aproveitar essa partilha para criar situações de aprendizagem para todos.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), as boas ideias e as inovações desenvolvidas pelos docentes, individualmente, estão muitas vezes inacessíveis aos outros membros da profissão. Passar anos a fio a desempenhar o mesmo papel é intrinsecamente enfraquecedor e provoca a dessensibilização dos mesmos.

Lima (2002) defende que, nas comunidades profissionais coesas e fortemente colegiais, os professores relatam níveis elevados de inovação pedagógica, de energia e de entusiasmo e maiores apoios ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para Zabalza (1992) só será possível uma mudança de mentalidade curricular e uma melhoria do ensino quando aceitarmos que a Escola necessita de inovações, as quais se devem alicerçar numa dinâmica suficiente que permita neutralizar a forte pressão no sentido do conformismo e das rotinas geradas pelo sistema educativo.

Nos processos de inovação existem fases de turbulência e de repouso. Momentos e sequências controladas e descontroladas. Propostas que avançam coerentemente numa mesma direcção e outras que perdem a direcção e se ramificam em mil actividades desconexas e, com frequência, se dá um passo à frente e dois atrás.

Sebarroja (2001) destaca alguns factores que dificultam a inovação:

- ⇒ as resistências e as rotinas dos docentes;
- ⇒ o individualismo e o corporativismo interno;
- ⇒ o pessimismo e o mal-estar docente;
- ⇒ os efeitos perversos das reformas do sistema educativo;
- ⇒ o paradoxo do duplo currículo;
- ⇒ a saturação e fragmentação da oferta pedagógica;
- ⇒ o divórcio entre a investigação universitária e a prática escolar.

Na realidade, toda esta imprevisibilidade cria algum medo, alguma angústia, alguma preocupação, que certamente será mais facilmente ultrapassada se as relações educativas forem fortes e coesas. São os professores que devem ser os impulsionadores das mudanças na escola e só o conseguirão quando trabalharem em cooperação dando, assim, vida ao viver democrático.

Verificamos, deste modo, que alguns dos obstáculos à inovação são da estrita responsabilidade dos professores que, em grande parte, estão acomodados, são conservadores, não estão abertos à mudança nem demonstram vontade em partilhar as suas experiências, têm dificuldades em estabelecer redes de cooperação para fortalecer o grupo.

No entender de Vilar (1993), nenhuma inovação e mudança poderão ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores que vivem os problemas que lhes são colocados pela prática curricular da escola e sala de aula, pois é exactamente essa prática o espaço em que todas as concepções e acções educativas e curriculares são submetidas à crítica.

A certa altura, interrogamo-nos sobre a nossa prática e as nossas vivências escolares e ficamos com a ideia de que afinal se tem de inverter todo o sistema:

- Deixamos o ensino individualizado para um mais globalizado?
- Deixamos de expor para proporcionar actividades de investigação/acção?
- Deixamos o trabalho individual pelo trabalho em grupo?

Porém, não precisamos abandonar uma prática em favorecimento da outra. O que precisamos é de possuir a noção de que o ponto-chave radica em saber qual finalidade com que são utilizadas, com que frequência e em que contexto e a sua qualidade.

Assim, não podemos guardar menos tempo para actividades a que Sebarroja (2001:82) chama de actividades que fazem parte do currículo “*light*”, como o trabalho de grupo, os projectos colectivos ou individuais, os debates, onde cada um pode livremente expressar as suas ideias, as assembleias de turma que apelam ao sentir democrático, no fundo, as actividades que não precisam de ser avaliadas, e passar a maior parte do tempo com as actividades ligadas às rotinas escolares de transmissão de conhecimentos que assentam essencialmente nas cópias, nos ditados, nos cálculos, nas provas de memória.

Também consideramos que é importante ter em conta, e de acordo com Sebarroja (2001), os efeitos das inovações não devem ser analisados apenas no seio da instituição escolar, mas também nos itinerários pessoais, formativos e laborais dos estudantes após o seu período de escolarização e ao longo de toda a sua vida.

Devemos, neste contexto, compreender que a inovação é um processo espontâneo, conflitual e negociado, singular, em que as pessoas envolvidas estão próximas das decisões, ou seja, uma mudança instituída. Por seu lado, a reforma é um processo decidido centralmente para aplicar na periferia, é sequenciado e aplicado em larga escala-

Alonso (1998) distingue inovação de reforma. Enquanto a inovação se refere a um tipo de intervenção mais centrada na prática educativa, no sentido de promover mudanças qualitativas nos processos educativos e nos contextos imediatos de funcionamento nas Escolas. A reforma assenta no facto de se referir a transformações de grande escala, afectando as mudanças estruturais na política educativa de todo o sistema educativo em diferentes dimensões: administrativa, curricular, formação de professores, investigação, equipamentos, etc.

Contudo, e como referencia a mesma autora, inovação e reforma não se excluem e é difícil identificar as fronteiras de uma e de outra, pois ambas podem coexistir conflitualmente em termos de objectivos e processos.

Correia (1994) assinala que inovação e reforma não se excluem, tornando-se possível, em situações concretas, como é o caso da Reforma Educativa, estabelecer relações de conformidade entre elas. Um projecto de reforma pode veicular inovações cujos propósitos se harmonizem com os objectivos globais explícitos para a reforma. E, por seu turno, de antagonismo, admite-se que a reforma abra espaço a inovações emergentes da periferia que prosseguem objectivos mais ou menos contraditórios, em relação às suas intenções.

Concordamos com Sebarroja (2001) ao afirmar que as diferenças entre inovação e reforma estão ligadas à magnitude do que se quer fazer. Desta forma, as inovações estão ligadas às práticas nas escolas e nas salas de aula, enquanto que as reformas estão ligadas ao sistema educativo no seu conjunto.

Canário (1994) entende que, por um lado, os processos de mudança planificada centralmente, exógenos às escolas, em que é predominante uma lógica de mudança instituída, possuem uma clara separação institucional, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e aqueles que aplicam. Por outro lado, a inovação refere-se aos processos de mudança endógenos às escolas, baseados na criatividade, de algum modo espontânea, em que é dominante uma lógica de mudança instituída, ou, pelo menos, uma relação muito próxima e directa entre os que concebem, decidem e executam.

Fernandes (2000) salienta que o conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores.

Parafraseando Gadotti (2000:231), *“mudar é mais do que inovar”*. Enquanto na inovação existe uma certa continuidade, a mudança é mais radical, opera rupturas, dito de outra forma, a inovação tem a ver com algo mais antigo que se quer superar, com a instituição de algo novo no instituído.

Assim, Alonso (1998) esclarece estes conceitos de reforma, inovação e mudança e salienta que reforma e inovação são subcategorias de um conceito mais lato, o de mudança educativa, que apresenta uma alteração mais ou menos planificada e mais ou menos radical, um desenvolvimento e uma ruptura de um determinado estado da realidade, à luz de uma filosofia e valores que lhe dão um sentido e uma direcção.

Ao atribuímos o campo do currículo à área da educação, estamos necessariamente a admitir que o currículo tem que ser mais amplo, flexível e aberto não só ao que se passa na Escola mas também fora dela. Isto porque limitar a educação apenas à sala de aula é excluir todas as aprendizagens que são feitas fora dela e que contribuem, de algum modo, para a formação pessoal e social de todos os intervenientes na comunidade educativa.

Neste teor, Ribeiro (1999) considera a existência de um currículo paralelo que inclui formas e conteúdos de educação e aprendizagem situados fora da escola, provenientes de múltiplos contactos e influências, tais como da família, da comunidade local, dos colegas, dos meios de comunicação social e outras agências educativas e sociais.

Não podemos, nem devemos excluir de todo o processo educativo parte da realidade que é vivida pelos alunos e que contribua para a sua formação. De acordo com Sacristán (2000), uma característica lamentável das aprendizagens escolares continua ser dissociar a aprendizagem extra-escolar dos alunos, pois não lhe é dado o devido valor.

O distanciamento entre estas diferentes formas de aprendizagem, a escolar e a extra-escolar, deve-se à própria selecção de conteúdos dentro do currículo e à «ritualização» dos procedimentos escolares, em nossa opinião, ultrapassados para a actualidade. Todavia, a rotura aumenta e agrava-se, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atractivo e penetrante.

Aliás, tendo em conta o pensamento de Gadotti (2000), entende-se por currículo, no sentido amplo, projecto pedagógico. Não se pode confundir currículo com grade curricular ou com um índice de assuntos de livros

didáticos. Ele é o instrumento básico da organização do trabalho na Escola. Deste modo, ele deve integrar o formal e o não formal, integrando o escolar e o não escolar. Os conteúdos não devem ser transmitidos de forma desvinculada do quotidiano.

Petrus (2003) refere que reduzir a educação à educação escolar é ver apenas uma parte da realidade. Da mesma maneira que existe outros métodos, além dos didáticos, a educação não se pode reduzir à educação formal. É fundamental conceber um currículo que não se esgote nas aprendizagens formais adquiridas na Escola e que contemple as aprendizagens informais que contribuirão para uma visão de educação mais global e que se constrói ao longo da vida.

Sacristán (2000) afirma que os desafios básicos da escola estão em oferecer outro sentido de cultura, distinto do que veicula através de seus usos académicos; ou seja, romper a carapaça com a qual se encerrou em si mesma, para se interligar melhor com a cultura exterior, cada vez mais ampla, mais complexa, mais diversificada e mais atractiva.

De acordo com Pacheco (2001), existe sempre um espaço reservado para o currículo informal ou para o currículo oculto, que não fazia parte do currículo oficial, já que professores e alunos modelam a organização do processo de ensino e aprendizagem pelas suas crenças, atitudes e saberes.

Actualmente, a escola confronta-se com o dilema de ter que aceitar que não é o único local de formação. Correia (1989) considera que a Escola concebida como local de formação se confronta com a imagem emergente de uma escola que tem de ter em conta a escola paralela e que se apresenta como um dos espaços sociais implicados num processo de formação permanente, o qual não é controlado pela Escola e de que ela não conhece completamente a configuração.

Em suma, precisamos de um novo conceito de educação que não se restrinja ao saber formal que aparece ligado a um processo de escolarização e, por isso com uma componente fortemente institucional, nem ao saber informal,

composto por um processo de formação aliado a uma componente mais educacional.

Em nossa opinião, precisamos ver a educação como um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida. Como refere a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI no relatório da UNESCO (1996:91-92), *“a educação deverá passar a ser uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver junto e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, duma mesma realidade”*.

A mesma comissão acrescenta, ainda, o que melhor define o entendimento que devemos ter sobre educação, considerando-a como experiência vivida no quotidiano e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de factos complexos. Assim, a educação, ao longo de toda a vida, é o produto de uma dialéctica com várias dimensões.

De facto, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro lado, é um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. É a experiência singular de cada pessoa, mas também a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no de cidadania.

Construir o futuro exige coragem. Exige trabalho. Mas o futuro chega sempre, mais cedo ou mais tarde, e sempre diferente do que pensamos. Conforme refere Drucker (1999), até a mais poderosa organização terá problemas se não funcionar voltada para o futuro. Por seu turno, Handy (1996) afirma que não devemos permitir que o nosso passado, por mais glorioso que seja, interfira no nosso futuro.

A inovação baseada no conhecimento pode ser gerida. Para obtermos êxito deveremos analisar, cuidadosamente, os vários tipos de conhecimentos

necessários para tornar possível a inovação. Além de ser essencial uma análise das necessidades e, acima de tudo, das capacidades da população alvo.

Realmente, ninguém poderá prever se uma dada inovação será bem sucedida ou apenas uma modesta realização. Para a concretização de uma inovação é fulcral existir conhecimento, engenho, objectivo. Todavia, “*se faltar agilidade, persistência e empenho, o talento, o engenho, e o conhecimento não serviram de nada*” (Drucker, 1999:100).

Desmoronado o sistema educativo herdado da revolução industrial dos séculos XVIII e XIX, passados trinta anos a experimentar reformas e iniciados os novos séculos e milénio, mantém-se a mesma crise, ameaçando tornar-se endémica, pois a escola de massas tornou-se anárquica e indisciplinada, sobrevivendo graças ao voluntarismo dos seus profissionais.

Em nosso entender, são necessárias profundas alterações curriculares, pedagógicas e administrativas, sendo fulcral conciliar as antigas e as novas pedagogias, indo, assim, ao encontro das necessidades do mundo do trabalho e de forma a gerar mudanças no ambiente escolar e na personalidade dos educandos. Ainda mais quando é notória uma crise na educação e na necessidade de diversificar e inovar as formas de estar e pensar a educação, de modo a responder-se, adequadamente, à grande diversidade cultural, social e política da comunidade educativa.

Neste sentido, segundo o pensamento de Niza (1992), o que realmente precisamos é de uma escola que construa o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo.

Porém, nos dias de hoje, é inquestionável que a escola não é o único lugar onde se pode aprender. Não é o único espaço de formação a que as pessoas estão sujeitas durante a sua vida. As Escolas que actualmente temos, baseada em programas, conteúdos, objectivos, estão muitas vezes viradas de costas para a comunidade local, regional e até mesmo nacional, desligada da vida real, sem conseguir acompanhar a evolução do meio onde está inserida.

Se outrora a Escola se questionava apenas sobre os seus métodos, actualmente ela questiona-se sobre os seus fins. No entendimento de Gadotti (2000), um projecto político-pedagógico de Escola deveria ser um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações individuais e colectivas, dos obstáculos aos propósitos da Escola e da educação e seus pressupostos de actuação.

Terrén (2001) vai mais longe e afirma que a educação democrática deve ser vista como algo que permite que os indivíduos pensem e se comportem de forma autónoma, racional e criativa, isto é, aquela que oferece aos educandos os conhecimentos e as competências necessárias para formularem os seus juízos de forma independente, para com eles participarem na construção e gestão do seu projecto de vida, tanto na perspectiva individual como colectiva.

Nos últimos tempos, o entendimento do termo currículo tem sido uma temática cada vez mais discutida. No entanto, em educação nem sempre o termo foi utilizado com o mesmo significado, dado ser uma palavra que está fundamentada em interesses e concepções dos sujeitos.

Por vezes, o termo currículo é utilizado para definir a programação que é feita com os alunos/turmas. O exemplo está à vista. Actualmente, o denominado Projecto Curricular de Turma, na maior parte das vezes, não passa de um plano de boas intenções onde estão definidos as actividades, as estratégias e os objectivos a serem atingidos durante o ano lectivo escolar.

Em muitos casos, utiliza-se o termo num sentido mais dinâmico, sem regras de construção predefinidas e que englobam um conjunto de experiências que se enquadram num determinado tempo e lugar e que, por isso, estão em constante reformulação. Neste sentido, Silva (2000) apresenta a grande diversidade de significados do termo ao currículo, ao referir que o currículo é o lugar, o espaço, o território. É a trajectória, a viagem, o percurso. É o texto e o discurso. É a autobiografia da nossa vida.

Para uma melhor compreensão do vocábulo currículo, torna-se necessário perceber que ele deriva do latim *currere* e que significa trajectória, percurso, jornada, caminho, que se enquadra num determinado tempo e local,

transmitindo, por isso uma ideia de continuidade. É algo que não é estático, transmite, acima de tudo, uma ideia de algo que se constrói a partir de uma grande multiplicidade de ideias e de experiências. Ainda sobre este propósito, Morgado (2000) afirma que ainda hoje se mantém a ideia de currículo como uma sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas de um determinado curso ou ciclo de estudos.

Todavia, este é um campo que se caracteriza por algumas indefinições sobre a conceptualização do termo, e com diferentes significados e que apresenta utilizações bastante diversificadas. Esta ambiguidade do vocábulo é salientada por Sacristán (2000), referindo que diz respeito às disposições da administração, regulando um determinado plano de estudos, à relação de objectivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.

Em outros autores, currículo refere-se, por vezes, ao produto engarrafado em determinados materiais, como é o caso dos livros e texto; à estruturação de actividades que o professor planeia e realiza em sala de aula; às experiências do aluno na aula, isto porque, *“o conceito currículo adopta significados diversos, porque, além de susceptível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular”* (Sacristán, 2000:103).

Não pretendemos, pois não é esse o objectivo do nosso estudo, encontrar uma definição única e exacta sobre o que devemos compreender por currículo. Contudo, em nossa opinião, torna-se fulcral realizar uma abordagem a este assunto, tendo em conta a opinião de alguns pesquisadores que possuem perspectivas diferentes sobre o enquadramento teórico do termo e, sobretudo, por acreditarmos que este é um dos aspectos fulcrais para a mudança na escola de hoje.

Deste modo, e como refere Pacheco (2001), cada definição não é neutral. Teimar numa definição abrangente de currículo será extemporâneo e negativo, dado que, apesar do recente interesse do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um consenso sobre o que verdadeiramente significa.

Segundo o mesmo autor, o consenso existente, o que permite falar de um campo disciplinar específico, é relativo ao objecto de estudo - que é de natureza prática e ligado à educação - e à metodologia - que é de natureza interdisciplinar.

Existem duas grandes correntes sobre as definições de currículo. Por um lado, os que entendem o currículo como um plano ou programa já estruturado nas diversas disciplinas e que define os conteúdos, os objectivos, as actividades e a avaliação a trabalhar. Algo que está devidamente planificado e que, depois, deverá ser aplicado de acordo com o que está preestabelecido. Mostra o currículo como um programa. Por outro lado, existem autores como Kemmis (1988), Zabalza (1992), Pacheco (2001) que definem o currículo como algo que é proposto de uma forma aberta e flexível, dando liberdade, por isso, à forma de o aplicar, possibilitando, por isso, o seu enquadramento, tendo em conta as experiências escolares dos alunos e o seu contexto cultural e social.

Pese embora muito se tenha dito, dificilmente conseguiremos encontrar uma definição única para currículo. Porém, qualquer que seja a definição, a mesma terá sempre uma ligação ao campo da educação, dos alunos e dos seus percursos escolares. Tendo em conta Sacristán (2000), o ensino e o currículo estão historicamente localizados. São actividades sociais. Possuem um carácter político, porque produzem atitudes nos que intervêm nessa prática.

Assim, e tendo em conta as duas correntes existentes, a forma mais aberta de ver o currículo, a que permite enquadrar as experiências de cada um dentro de um contexto social e cultural próprio, sem dúvida que nos transmitirá uma melhor clarificação sobre o que deverá ser entendido por currículo, pois, parafraseando Rodrigues (2001a:29), o mesmo *“é todo o conjunto de experiências planeadas proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em actividades académicas como noutros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida”*.

Tal definição remete-nos para uma ideia de currículo que não se prende apenas ao contexto escolar, logo mais abrangente, ao mesmo tempo que se

preocupa com o objectivo final de melhorar a qualidade de vida, facilitando a inclusão social dos indivíduos.

De acordo com o que defende Paraskeva (2000), o currículo será sempre um artifício construído pelo homem, na base de um consórcio entre as intenções que o engravidam e a operacionalização que lhe é permitida e que serve de fundamento aos sistemas de ensino, *“é algo que se constrói, (...) que exige um tipo de intervenção activa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupo de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo (...) nem os subsistemas que o determinam são realidades fixas na história”* (Sacristán, 2000:102).

Nesta perspectiva, e como nos diz Pacheco (2001), o currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos.

No entanto, não devemos esquecer, como salienta Vilar (1994), que o currículo é simultaneamente projecto e prática, na medida em que à Escola compete concretizar, na prática, um determinado projecto. Ou seja, a Escola torna explícito o seu projecto através do currículo, o qual é concretizado pela prática. É um projecto de escolarização que assenta em intenções e na realidade. Será algo que estará, sobretudo, marcado pela identidade pessoal e que por este facto, será a construção de identidades diferenciadas.

Silva (2000) acrescenta que, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricável, central e vitalmente envolvido no que somos, na nossa identidade, na nossa subjectividade.

Assim, e tendo em conta esta perspectiva mais dinâmica de currículo, teremos de aceitá-lo como um projecto flexível em função do espaço e do tempo, porque aquilo que hoje temos como um currículo estabilizado, amanhã poderá já não o ser.

A este propósito, Sacristán (2000) refere que o currículo é uma praxis e não um objecto estático, emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens. Não se esgota na parte explícita do projecto de socialização cultural nas Escolas. É uma prática que se expressa em diversos comportamentos práticos. Porém, a escola opta por uma posição e uma orientação selectiva face à cultura, que se concretiza, justamente, no currículo que transmite.

Este facto remete para a ideia de que o currículo é algo que está em curso num determinado tempo e espaço. Ribeiro (1999) afirma que o currículo está permanente desenvolvimento, consistindo num processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras.

De acordo com Morgado (2000), o currículo deve ser entendido como um (des) constructo, organizado em função de pressupostos sociais, económicos, políticos e culturais, veiculando um determinado conjunto de interesses, valores e princípios extraídos e seleccionados da própria sociedade. Assim, o currículo é a expressão de um dado projecto cultural, que reflecte a cultura que em determinado momento tende a ser predominante na sociedade.

Pacheco (2001) define-o como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, logo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Acrescenta que o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares, na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Deste modo, o currículo poderá contribuir para termos um ensino vocacionado mais para estudar e pensar do que só para ler e escrever, um ensino que respeita as individualidades, a experiência de vida de cada lugar, tendo em conta o seu valor cultural, social e económico e que lhe possibilita um enquadramento num todo nacional.

As diferentes definições não são um problema conceptual. Muito pelo contrário. Será na diversidade de conceitos que poderemos construir o currículo como algo dinâmico, aberto e flexível, que não ficará prisioneiro nem de uma racionalidade técnica, imposta pela Administração Central e/ou Regional, nem de práticas curriculares dos professores centradas num ensino tradicional. Assim, o currículo enquanto veículo de saber está nas instituições formais e/ou informais, sendo necessário clarificar os seus pressupostos e as teorias curriculares.

Neste teor, e para melhor compreendermos o que está directamente ligado ao currículo, conforme postula Ribeiro (1999), devemos cruzar o ideal de sociedade com o contexto social concreto, a concepção de sujeito e processo de aprendizagem com as características e situação da população escolar a que se destina o currículo, os conceitos de cultura ou conhecimento com os saberes disponíveis e acessíveis num dado tempo e espaço. *“O currículo é, antes de mais, um projecto de escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola”* (Pacheco, 2001:53).

Estando o currículo marcado pela identidade pessoal, é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos, em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes. Podemos, assim, compreender que o currículo, por ser construído por diferentes identidades, as quais são, acima de tudo, identidades culturais, apresenta como pano de fundo a cultura que está subjacente à construção destas identidades.

Silva (2000) refere que o currículo envolve a construção de significados e valores culturais, não estando, simplesmente, envolvido com a transmissão de factos e conhecimentos. É o local onde, activamente, se produzem e se criam significados sociais.

Vilar (1994) diz-nos que o currículo é a expressão e concretização de um Plano Cultural, assumido pela Escola, de acordo com os condicionalismos e constrangimentos a que está necessariamente sujeita a uma opção cultural, ou seja, um projecto com conteúdo cultural para um sistema educativo.

Neste aspecto, Pacheco (2001) atribui à escola, no que diz respeito à sua função cultural, quatro tipos de educação:

- ⇒ a *educação geral*, é o modo como aprendemos as coisas, como lemos a realidade e como adquirimos determinadas competências;
- ⇒ a *educação especializada*, está ligada à transmissão de diferentes conhecimentos, através de determinadas disciplinas;
- ⇒ a *educação de enriquecimento*, é aquela que prevê o aprofundar de determinadas questões dos próprios alunos;
- ⇒ a *educação exploratória*, está ligada à exploração, de acordo com os interesses de cada um.

Em relação à função cultural da escola, podemos verificar, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, alínea a), art.º 3.º, que o sistema educativo deve contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo. Acrescenta-se, ainda, no mesmo artigo, na alínea d), que o sistema educativo deve assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Existe, actualmente, a ideia de que tudo o que se faz em termos de educação ou formação tem inevitavelmente a ver com as necessidades sociais. As exigências da educação são, por este facto, determinadas, em primeiro lugar, pelas exigências da sociedade e, assim, os projectos devem ser feitos com base em desafios sociais.

Segundo Ribeiro (1999) o currículo escolar surge como veículo de preparação de crianças e jovens para serem membros participantes da comunidade em que se inserem, como forma de socialização cultural comum.

De acordo com o mesmo autor, existe uma relação quase umbilical entre a educação/formação e a sociedade. A sociedade exige da educação que se ensine aos alunos valores, atitudes e competências, de acordo com o que é aceite pela sociedade. No entanto, actualmente, esta é uma grande dificuldade, pois a sociedade na qual vivemos tem evoluído em todos estes parâmetros, de uma forma muito rápida, estando em constante mutação.

Para Pacheco (2001) o currículo corresponde a um conjunto de intenções, situadas num *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos.

Tais intenções são diferentes de sociedade para sociedade, tendo sempre por base, uma matriz civilizacional que estabelece parâmetros globais de interpretação cultural. Ou seja, o currículo deve permitir ao aluno a aquisição de atitudes, comportamentos, conhecimentos e valores necessários para a integração na sociedade a que pertence.

Hoje, a sociedade exige que se transmita valores, atitudes e competências aos alunos, de acordo com o que é considerado essencial por parte da mesma. Deste modo, será competente todo aquele que conseguir desempenhar as suas funções, com rigor, na sociedade. O currículo deverá proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos funcionais, mas, também, dotá-los de capacidades que lhes permitam adaptar esses conhecimentos a novas situações.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea e), do artigo 3.º, a escola deve desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo dar o seu contributo para o progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação. Todavia, não devemos esquecer os constrangimentos económicos na sociedade que influenciam o currículo, nomeadamente no que diz respeito aos recursos educativos, à valorização profissional dos docentes, etc.

Para abordarmos o tema do currículo, não podemos deixar de analisar os alunos e os processos de aprendizagem. O currículo deve ser elaborado de acordo com o desenvolvimento do aluno, valorizando e respeitando as individualidades, mas sempre com o intuito de promover um desenvolvimento progressivo.

Ribeiro (1999) salienta ser necessário ter em conta que o desenvolvimento global e contínuo do educando deve surgir como a finalidade essencial da educação, pelo que a aprendizagem escolar deve estar condicionada, mas, sobretudo, promovendo esse desenvolvimento.

Neste sentido, o currículo deve ser construído sem esquecer os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e estruturado de forma a possibilitar aos alunos a aprendizagem. Ora, de acordo com Pacheco (2001), ao elaborar-se o currículo deve-se ter em conta, por um lado, a salvaguarda dos interesses dos alunos, por outro lado, a definição de pré-requisitos de aprendizagem, isto é, os indicadores dos níveis de desenvolvimento do aluno.

Referindo uma vez mais a Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea b), Artigo 3.º, está previsto o desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando o aluno para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico. Desta forma, será necessário ter em conta que a aplicação do currículo é feita num determinado contexto, onde aquele sofrerá as influências da arquitectura escolar, dos instrumentos pedagógicos disponíveis, dos recursos humanos, etc.

De acordo com Pacheco (2001), enquanto projecto cultural, social e político, o currículo só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto partilhado por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração.

É, neste contexto, que se afirma que o currículo é feito, essencialmente, tendo em conta as ideologias das classes mais favorecidas, esquecendo-se muitas vezes dos restantes elementos da comunidade educativa, o que vem colocar algumas interrogações sobre o respeito pelas individualidades e pelas

experiências de vida de todos aqueles que frequentam a Escola. É que, assim, fica no ar um sentimento de que a escola acaba por reproduzir as desigualdades da sociedade.

Por não ser possível obter uma definição única do termo currículo, também a teorização no campo do currículo levanta grandes debates e reflexões, dependendo dos pontos de vista dos teóricos. Segundo Pacheco (2001), como em qualquer outro campo de conhecimento, no campo curricular as opções teóricas dão origem a classificações diversas, embora, por vezes, algo coincidentes, e são tentativas de abordagem das concepções de currículo, através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade.

Podemos constatar, deste modo, que, por mais certezas que existam, a subjectividade é inerente ao conhecimento e, logicamente, a qualquer teoria. Os teóricos, por mais que se esforcem, não se conseguem isolar totalmente da realidade, isto porque fazem parte de um contexto social. No entanto, esforçam-se por tornar inteligível a realidade. Perspectivar o currículo no campo da teoria obriga-nos a ter que compreender que não existe uma interpretação única, mas, sim, várias, ao mesmo tempo que, como o currículo é acima de tudo prática, temos que analisar a teoria como uma explicação da prática.

Morgado (2000) refere que, como a natureza do campo do currículo é essencialmente prática, toda a teoria deve ser estabelecida dentro de um contexto fundamentalmente prático. Dito de outra forma, não é a teoria que vai definir a prática, mas apenas tentam explicar a natureza do currículo com base na prática. A teoria é mais um propósito de contextualização, ou seja, explica a própria prática.

A teoria é um acto de reflexão estruturado, uma outra forma de pensar, um conjunto de ideias, de argumentos, para melhor podermos compreender a realidade. É por esta razão que a noção de teoria aparece muito ligada à prática. A teoria aparece, assim, associada, por um lado, a uma componente cognitiva (a forma de pensar, de compreender, de sistematizar o conhecimento) e a uma componente prática interligada à acção, ao agir, à reflexão, à prática.

Existe uma relação entre a componente cognitiva, ligada aos sujeitos, e a componente prática, ligada aos contextos e às situações. A teoria curricular aparece, assim aliada à compreensão e não à explicação.

O problema central da teoria curricular é o de oferecer um duplo sentido de compreensão. Por um lado, a relação entre a teoria e a prática; por outro lado, entre a sociedade e a educação. Estes factores levam Morgado (2000) a concluir que qualquer teorização sobre o currículo implicará uma metateoria social e educativa.

Podemos, desde já, assumir que a teoria é a forma pela qual compreendemos a realidade e, por isso, dependerá da forma como esta é analisada, pois poderemos ter diversas teorias conforme a forma como nos posicionamos em relação ao currículo. Neste contexto, Kemmis (1988) formula três teorias curriculares:

- ⇒ a teoria técnica;
- ⇒ a teoria prática;
- ⇒ a teoria crítica.

Na teoria técnica, a que é mais sentida ao nível das práticas curriculares nos dias de hoje, o currículo é definido como um produto, como algo em que tudo está predeterminado. Pacheco (2001) refere que nesta teoria o currículo se define como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola, em função de um plano previamente determinado.

Nesta teoria, as relações sociais, na organização, são essencialmente burocráticas. Morgado (2000) salienta que o currículo é visto como um conjunto de conteúdos a transmitir ou de programas das várias disciplinas, tendo por orientação um racionalismo académico, preocupando-se em tornar os alunos capazes de adquirirem conhecimentos que lhes permitam a integração na vida activa.

Trata-se de uma visão tradicionalista, onde a componente burocrática está aliada à componente técnica. Deste modo, vê-se o currículo composto por uma grelha de objectivos previamente estruturados que os alunos devem atingir. Indicam-se as metas, mas não são referenciados os meios nem o porquê de as atingir.

Por isso, Pacheco (2001) afirma que, nesta acepção, o currículo é sinónimo de conteúdos/programas das várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico. No fundo, o currículo deve explicitar claramente o que se deve fazer, o modo como o conhecimento deve ser estruturado e avaliado.

É a chamada pedagogia por objectivo, a qual reforça a ideia da escola como unicamente transmissora de conhecimentos. Existe um corte entre o contexto social e cultural e a Escola. Esta deve apenas preocupar-se com reprodução deste contexto, como forma de responder aos objectivos da sociedade.

A teoria técnica reforça o papel regulador do estado em que as decisões curriculares são tomadas por elementos especializados que pertencem à administração central e que impõem essas decisões através de diplomas e normativos. Kemmis (1988:129) caracteriza a teoria técnica como sendo *“científica, burocrática e tecnicista”*.

Por sua vez, a teoria prática utiliza um discurso humanista, a organização é liberal e a prática é racional. Nesta teoria, o currículo é visto como um projecto, como uma hipótese de trabalho. Conforme Morgado (2000), o currículo é visto como um processo que engloba múltiplas vertentes, propostas por parte da Administração, que podem ser interpretadas pelas escolas e pelos professores de diferentes modos e aplicadas em contextos distintos.

Esta perspectiva pressupõe que o currículo seja visto não como um produto, mas, sim, como um processo ou proposta de trabalho em que os professores e os alunos surgem como elementos muito importantes na sua legitimação. Os professores passam a ter o direito e o dever de interpretar e dar significado ao currículo. É neste sentido que a teoria prática vê o currículo como uma proposta de trabalho que pode e deve ser interpretada pelos professores,

de diferentes formas; ou seja, o currículo é visto como um processo de negociação. Assim, em contraste com a teoria técnica, as teorias práticas caracterizam-se por ser humanistas, liberais e racionais.

A teoria prática mostra-nos, então, o currículo articulado a teoria e a prática, com o professor a desempenhar um papel activo, um papel de pesquisador, como podemos observar na afirmação de Sacristán (2000), quando nos diz que o currículo aparece como um elemento mais ou menos adequado para cumprir a função de pôr em comunicação ideias através da prática dos professores, sem anular a sua capacidade reflexiva, mas, sim estimulá-la. É uma teoria que apela à participação, a um pensamento crítico perante as situações e em que as pessoas devem tomar decisões tendo em conta as suas consciências.

Kemmis (1988:113) esclarece que as teorias práticas *“se baseiam no ponto de vista liberal da sociedade (...) onde os sujeitos decidem e actuam de acordo com as suas consciências”*.

A teoria crítica demarca-se de forma decisiva das teorias técnica e prática. É uma perspectiva emancipadora do currículo. Nas palavras de Pacheco (2001), nesta teoria o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas do conjunto dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica. Todavia, não podemos esquecer, apenas como exemplo, que esta teoria, baseada na Escola de Frankfurt, foi a mesma que quase “destruiu”, a disciplina de Educação Física na Escola, particularmente nos países que melhor conhecemos Brasil e Portugal. Esta preceptiva crítica acentua em demasia o processo, porém esquecendo-se da superior importância dos conteúdos, para mais quando falamos do ensino do desporto.

O trabalho docente passa a ser marcado pelo papel reflexivo e construtivo, e o aluno deixa de ser um simples receptor do saber para também começar a ser criador e participante activo na construção do mesmo. Existe a preocupação de perceber o sistema educativo como um processo onde se colocam interesses, valores, preocupações divergentes em conflito.

Na perspectiva de Kemmis (1988), o trabalho da teoria crítica sobre o currículo consiste em analisar os processos mediante da nossa sociedade e dos

nossos pontos de vista sobre ela. A compreensão de todos esses processos pode revelar algumas das formas distorcidas tanto da vida social como dos nossos pontos de vista sobre a mesma.

Nesta concepção, o currículo não é visto nem como processo nem como produto, mas, sim, como uma prática. É o resultado da reflexão sobre a própria prática e dos interesses e das experiências dos intervenientes nas actividades escolares, exigindo um papel criativo e constante negociação por parte dos seus intervenientes.

Concordamos com Sacristán (2000) ao afirmar que o currículo, para ser emancipador, deve ser visto como uma prática, será sempre uma prática reflexiva e não um plano para cumprir. É algo que se constrói e que, por isso, é social e que deve ter em linha de conta as condições em que se desenvolve. O currículo será, assim, uma construção social que se realiza num conjunto de interacções entre o mundo social e universo cultural. Esta teoria defende uma atitude reflexiva e, por isso, será ele também um local de contestação, porque se admitem alternativas em relação à nossa posição.

Não parecem restar dúvidas de que a educação tem evoluído de tal forma que, nos dias de hoje, é inquestionável a valorização das interacções entre a escola e a comunidade. Segundo Canário (1992), a Escola, para ser tornar cada vez mais eficaz, quer do ponto de vista educativo, quer do ponto de vista social, terá de assumir uma mudança das práticas pedagógicas, pois, só assim, poderá promover processos de aprendizagem pertinentes relativamente aos contextos culturais dos discentes, o que implica uma articulação mais interactiva entre a escola e a comunidade local.

Essa interacção obriga-nos a valorizar a diferenciação pedagógica como forma de, partindo destas aprendizagens significativas, que são diferentes de indivíduo para indivíduo, elaborar percursos distintos para um objectivo comum. González (2002) refere que, atendendo à diversidade da população escolar, a pedagogia contemporânea propõe uma diversificação das propostas de actividades a realizar com os alunos, com o intuito de atender aos seus pontos de partida diversos, aos seus interesses, necessidades, ritmos e estilos de

aprendizagens diferentes, isto é, uma diferenciação que possa responder adequadamente à composição do grupo/turma.

Para Roldão (1999a) diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes, para situações diversas que, de algum modo, possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas. Trata-se, nas palavras de Zabalza (1992), de entender o currículo como um espaço de decisão em que a comunidade escolar, a nível da Escola, e o professor, a nível da aula, articulem os seus respectivos marcos de intervenção.

De acordo com Canário (1994), a diversidade de práticas no interior da escola constitui condição fulcral para que a mesma possa responder de forma positiva a públicos escolares social e culturalmente diferenciados. Desta forma, e conforme o mesmo, promover a diversidade significa aceitar a formação como um processo de pesquisa, em que o erro desempenha um papel importante no processo colectivo de aprendizagem.

A aceitação da diversidade e do pluralismo exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens; que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do seu próprio grupo e através das capacidades de cada membro desse grupo. Ou seja, uma escola para todos implica o reconhecimento da diversidade, onde cada um pode partilhar e receber experiências, sendo este contributo fundamental para o seu próprio desenvolvimento. Valorizar a diversidade cultural obriga a colocar de parte, de uma vez por todas, a uniformização do currículo “*pronto-a-vestir de tamanho único*” (Cadima, 1997:66).

Todavia, Leite (2003) alerta-nos para o facto de que, se queremos uma escola para todos, teremos de aceitar o desafio de antecipar e conceber diversos processos e meios de ensino/aprendizagem, de forma a serem criadas as condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo as diferenças. Assim, entendemos ser necessária uma diferenciação curricular como forma de dar resposta à diversidade dos discentes que hoje as escolas possuem.

A diferenciação curricular deve situar-se no plano da acção da Escola e dos professores, deste modo intencional e com conhecimento científico adequado. Deve orientar, adequadamente e com sucesso, a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum visando o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem. A diferenciação é, acima de tudo, uma forma de dar uma resposta adequada às necessidades de cada discente.

Tomlinson e Allan (2002) referem que a diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.

Assim, a diferenciação pedagógica pode ser feita ao nível dos conteúdos e processos, tendo sempre em conta a receptividade por parte dos discentes, os seus interesses e os seus perfis de aprendizagem. Através da prática pedagógica diferenciada, que aceita a diversidade, as aprendizagens serão mais completas, isto porque incluem o ponto de vista de várias pessoas sem excluir nenhuma delas.

Rodrigues (2001b) fala-nos que a diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças; em suma, trata-se de uma diferenciação na classe, assumida como um grupo heterogéneo.

Na visão de Fernandes (2000), só será possível proporcionar uma educação de qualidade para todos, com o objectivo de construir uma sociedade mais justa e igualitária, se houver uma resposta eficaz e diferenciada ao pluralismo cultural e linguístico da escola dos nossos dias. Por outras palavras, uma escola onde convivam crianças oriundas de diferentes meios sociais, portadoras de culturas diferenciadas, de diferentes etnias e com tradições e valores distintos.

Não temos dúvidas ao afirmar que a diversidade é uma consequência da globalização, a qual ninguém pode tentar ignorar. Desta forma, torna-se premente responder de modo mais eficaz para valorizar a diversidade e promover as pessoas enquanto cidadãos participativos e autónomos na sociedade, abandonando, de certa forma, a ideia da escola entendida unicamente como local de transmissão de saberes e conteúdos científicos.

Assim, lutamos por uma Escola mais cidadã, em que se educa na cidadania, valorizando a pessoa como um todo, tendo em conta as suas experiências pessoais, o seu meio, a sua vida, porque a Escola não pode continuar a pensar ser o único local do saber, do conhecimento.

Lembre-se neste contexto, ao valorizarmos o aluno na sua diversidade social e local, sem esquecer o todo nacional, também, com todas as suas diversidades culturais, parafraseando Morgado (2000:64) que *“estaremos a trabalhar em termos de globais, pois, valoriza-se o essencial do global e o pertinente do local”*.

É necessário que os alunos participem como sujeitos da aprendizagem, nas decisões do projecto de Escola, o qual faz, ou deve fazer, parte do seu projecto de vida. A educação é o caminho. O caminho para ser percorrido e para ser reconhecido por quem o percorre. Nesta perspectiva, os alunos fazem parte integrante da aprendizagem, são os sujeitos da sua aprendizagem.

Actualmente, torna-se necessário recorrer à diferenciação de modo a atender ao ritmo e aos interesses dos alunos, diferenciando as práticas e os conteúdos, tendo em conta as suas necessidades, porém, possuindo um núcleo comum de aprendizagens para todos.

Assim, torna-se fulcral diferenciar tendo em vista a atender às necessidades de todos. Contudo, se queremos contribuir para a formação e educação ao longo da vida, devemos trabalhar as aprendizagens com os alunos não só em função do que pode ser, o currículo nacional, mas, também, em função do que aquele deve ser.

Nos dias de hoje, temos que, obrigatoriamente, promover a interculturalidade e não ficar, somente, por contextos culturais específicos. Urge

conceber o currículo como uma proposta comum que inclua um conjunto de experiências básicas, mas que deve ser diferenciado em função das componentes locais e regionais e das necessidades específicas dos discentes. Desta forma, hoje, exige-se um currículo aberto, flexível, em permanente construção.

Contudo, *“ensinar é mais complexo do que implementar currículo”* (Giroux, 1999:28). Não devemos, simplesmente, invocar regras e procedimentos que não correspondam ao contexto. A Escola é a principal instituição para a educação. Deve ter como principal objectivo proporcionar o conhecimento a toda a comunidade escolar. Segundo o mesmo autor, o que falta é unir a teoria à prática.

Em nosso entendimento, algo que parece simples, porém, muito complexo. Neste sentido, será fundamental olharmos para o currículo e para o projecto político-pedagógico de Escola como algo dinâmico. Como algo que deverá ser construído e reconstruído e não apenas como um documento rígido, sem flexibilidade, que normalmente é elaborado apenas no cumprimento das normas legisladas em vigor.

A educação é uma preocupação antropológica. Na opinião de Jurema e Garcia (2002), não adianta reunir um vasto número de preocupações metodológicas, construídas na base de sistemas educativos mais avançados e tentar colocá-las em prática em povos que vivem em realidades socioculturais diferenciadas.

Segundo Santos (1982) educar é dar um mundo àquele ser que parece sem mundo, como é o caso do homem. Não é somente a Escola formal que consegue este feito, mas, sim, muitas outras actividades o fazem de maneira mais generosa.

Pensamos que a Escola deve estar voltada para a cultura de cada povo, respeitando os costumes, as tradições, a língua e as crenças. Na educação, o rendimento, no entendimento de Drucker (1997), verifica-se, fundamentalmente, em três dimensões:

- ⇒ o conhecimento;
- ⇒ a capacidade de entrar no mundo do trabalho como cidadão participante;
- ⇒ o desenvolvimento individual e participação na vida cultural da sociedade.

Todavia, e seguindo o pensamento do mesmo autor, nem sequer estamos próximos de resultados significativos. Um dos mais profundos problemas, nas Escolas, é a organização da aprendizagem das crianças e dos jovens de modo a que não se transforme em algo memorizado e logo esquecido, mas que seja parte deles próprios.

Concordamos com Drucker e Nakauchi (1997) ao afirmarem que a educação terá uma enorme importância na sociedade do saber. No entanto, o actual sistema educativo centra-se, em grande parte, na pura repetição de factos, sem qualquer reflexão sobre o processo de experimentação.

É evidente que, desta forma, tal sistema é incapaz de desenvolver os recursos humanos com criatividade e responsabilidade necessárias a uma sociedade baseada no conhecimento. Neste contexto, apesar das críticas contínuas e generalizadas, este sistema que persiste tem de ser reformado. A fraqueza do sistema educativo é uma fraqueza da sociedade. Não é resultado de algo que tenha sido planeado intencionalmente. É o puro resultado do acaso que, infelizmente, se mantém no sistema.

Dentro de algumas décadas, computadores, transmissão directa para a sala de aula, tudo isso irá transformar o modo como ensinamos e a forma como aprendemos. De Escolas quase centradas no trabalho intensivo, quando é o caso, passaremos a ter escolas de capital altamente intensivo. Porém, o mais importante será, na visão de Drucker (2003), repensar o papel e a função da escolarização a sua focalização, propósitos e valores. A tecnologia será, sem dúvida, relevante, mas essencialmente porque nos obriga a fazer coisas novas e não porque nos ajuda a fazer coisas antigas de uma forma melhorada. Deste modo, a Escola tornar-se-á responsável pelo seu desempenho e pelos seus resultados.

3.3. O VALOR DA COMPONENTE LÚDICA EM CONTEXTO ESCOLAR

Na década de sessenta, registou-se uma crescente evolução de movimentos, com base essencialmente social, empenhados na criação de uma cultura para o reconhecimento dos direitos humanos, com uma dedicação profunda na tentativa da erradicação, dentro do possível, da pobreza.

Tais movimentos procuravam, de alguma maneira, responsabilizar a sociedade civil, fomentando uma maior participação cívica e um maior esforço da capacidade associativa e organizativa, sendo um processo por meio do qual toda a população aumentaria os seus conhecimentos, as suas capacidades e a sua auto-estima, de forma a adquirir as competências e a confiança necessárias para se assumir como sujeitos activos da sua própria história.

Este foi um momento fulcral, o verdadeiro ponto de partida para o desenvolvimento dos conhecimentos, da capacidade e da competência necessárias ao exercício do poder, a nível local ou organizacional como a vizinhança, a aldeia, a fábrica, o escritório, a escola, o sindicato, as associações comunitárias e as organizações partidárias.

Desta forma, tais factores, para além da sua importância e do seu valor, passaram a desempenhar um papel indispensável na educação formal e não formal, numa perspectiva defendida, nos dias de hoje, de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que não devemos continuar a pensar que aprendemos tudo o que iremos precisar para toda a vida durante o curto espaço de tempo em que estamos abrangidos pela escolaridade obrigatória.

Contudo, hoje sabemos que o papel das famílias e da Escola, no campo da socialização e da educação dos mais novos, se debate com a concorrência positiva de outras instituições que desempenham este papel. Por vezes, até, de uma forma mais atractiva e interessante para as crianças e jovens. Neste contexto, concordamos com Santos (2001) ao afirmar que a carência educativa dos pais deveria ser objecto de estudo por especialistas, uma vez que a grande maioria das famílias não tem a consciência exacta das suas obrigações.

Ao longo dos tempos surgiram espaços estruturados, normalmente ligados a instituições públicas como Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia e a outras instituições de carácter social, como os Centros Sociais e Paroquiais ou Instituições de Solidariedade Social.

Para além destas, não devemos esquecer que a socialização também é feita nos bairros e nas ruas. Ao contrário dos adultos, as crianças em idade escolar passam, de uma forma geral, a maior parte do seu tempo dentro dos limites físicos da comunidade onde residem.

Neste sentido, Benavente (1991) salienta que a rua pode ser compreendida como um espaço de jogo e brincadeira, porque possui características de riqueza renovável, propiciadoras da actividade lúdica de crianças e jovens. A rua apresenta um quadro social em constante movimento e constitui, para qualquer criança, uma sucessão de acontecimentos singulares. É uma fonte inesgotável de experiências e descobertas. Mais do que isso, a rua, o espaço público de uma comunidade, é um contexto social onde encontramos múltiplas dimensões constitutivas da vida de uma sociedade.

Bento (1998) refere que passado o tempo da crença na Escola nicho ou espaço pedagógico protegido, hoje, é aceite a ideia de que a educação também se faz para além dos seus muros, porque é aí a realidade da vida. Quando a criança está na rua, brincando ou não, ela encontra-se inserida numa rede de relações sociais muito diversificadas, no seio do qual age e se relaciona, vivendo momentos interligados e sobrepostos de jogo, aprendizagem e socialização.

De acordo com Bóia (2003), existem, no meio envolvente da Escola, potencialidades no campo da formação que não podem ser descuradas. Deste modo, devemos reconhecer que a rua é mais um importante espaço educativo, onde a criança está sujeita a uma grande diversidade de sensações, relações, experiências sociais que serão decisivas para sua formação.

Mas, o que aprende a criança que brinca na rua sobre a realidade e a cultura de que faz parte?

Para Benavente (1991:153), a criança que brinca na rua “*começa por conhecer bem a parcela que coincide com o território físico da sua comunidade (...), ela começa por conhecer essa sociedade e cultura tal como elas se manifestam no seu meio social, os modos de vida das pessoas, os seus companheiros, os papéis diferenciados que desempenham na vida local, a diversidade daqueles que aí vivem, as regras de relacionamento com eles e entre eles, em suma, todo o conjunto de práticas e relações sociais que fazem a vida quotidiana de uma comunidade*”.

Todavia, não podemos nem devemos esquecer que, actualmente, as crianças passam a maior parte do dia à frente de televisões, de computadores e de jogos electrónicos e pouco, ou quase nada, brincam na rua. A cultura, conforme Morin (1999), é constituída pelo conjunto dos saberes, do saber-fazer, das regras, das normas, das interdições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores e dos mitos, que são transmitidos de geração para geração, que controlam a existência da sociedade e mantêm a complexidade psicológica e social.

Assim, o desenvolvimento cultural, por parte das pessoas, torna-se fundamental, tendo em vista acompanhar a rápida evolução da sociedade com que nos deparamos nos dias de hoje; ou seja, a conquista da liberdade dependerá do capital cultural e escolar do qual o indivíduo conseguir apropriar-se, na convicção de que a libertação interior, conseguida através da apropriação da cultura implica, igualmente, a libertação material.

Segundo Fernandes (1997), a cultura deve ser compreendida como um campo de possibilidades de entender o mundo de um modo mais rico e, naturalmente, como um património de que somos herdeiros, facilitando o acesso à pluralidade de vias e de perspectivas que tornam o nosso mundo individual mais amplo e variado.

Não há sociedade humana, quer arcaica, quer moderna, que não tenha cultura. No entanto, cada cultura é singular. Ora, existe sempre a cultura nas culturas, porém, “*a cultura não existe senão através das culturas*” (Morin, 1999:61).

Gadotti (2000) afirma que uma Escola que educa para a cidadania deverá ter como orientações a integração entre educação e cultura, entre a Escola e a comunidade, entre a educação multicultural e a comunitária. Serão também seus objectivos a democratização das relações de poder dentro da Escola, o enfrentar da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores. Assim, tal Escola, a que educa para a cidadania, preconiza um projecto que une a teoria e a prática. Esse projecto constrói-se e reconstrói-se para dar resposta à diversidade, respeitando todos os intervenientes no processo educativo.

É devido a esta forma de entender a cultura que surge a necessidade de existir uma escola com um cariz cultural e que concilia, por um lado a cultura tradicional, veiculada pelo currículo oficial e, por outro lado, cultura vivida por prazer e recreação, veiculada por clubes de diversa natureza.

Outro aspecto de grande inquietude prende-se ao facto da desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignorando, deste modo, as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a actividade construtiva da criança. Torna-se fulcral ampliar, cada vez mais, as possibilidades de vivências da criança com o ambiente físico, com os brinquedos, com as brincadeiras e com outras crianças.

Froebel, pedagogo alemão do século XIX, foi o primeiro educador a enfatizar a importância do brinquedo e da actividade lúdica, valorizando, também, a utilização de mitos e lendas, contos de fadas e fábulas. Foi ele o responsável pela reformulação na educação, pois a essência da sua pedagogia eram os ideais de actividade e de liberdade.

Em sua obra, *A Educação do Homem*, de 1826, afirma que a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana auto-consciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, originariamente se elevava acima do plano animal e continuava a se desenvolver até a sua condição actual.

Um dos seus maiores contributos para a pedagogia moderna foi o de referir que o ser humano é essencialmente dinâmico e produtivo e não meramente receptivo, entendendo o autor a educação como suporte no processo de apropriação do mundo pelo homem, um modelo de educação esférica, onde os alunos aprendem em contacto com o real, com as coisas em sua volta, com os objectos de aprendizagem. De entre as suas principais concepções educacionais destacamos:

- ⇒ a educação deve basear-se na evolução natural das actividades da criança;
- ⇒ o objetivo do ensino é sempre extrair mais do homem do que colocar mais e mais dentro dele;
- ⇒ a criança não deve ser iniciada em nenhum novo assunto enquanto não estiver madura para ele;
- ⇒ o verdadeiro desenvolvimento advém de actividades espontâneas;
- ⇒ o brincar é um processo essencial na educação inicial da criança;
- ⇒ os currículos das escolas devem basear-se nas actividades e interesses de cada fase da vida da criança.

No entanto, durante muito tempo, considerou-se que a actividade lúdica da criança somente a ajudaria a resolver conflitos internos, sendo aquela vista, por isso, apenas numa perspectiva psicanalítica. Foi só com o aparecimento das teorias cognitivas aplicadas, como a de Piaget e a de Vygotsky, que se iniciou a valorização da actividade lúdica, pois se concluiu que tal poderia contribuir para o desenvolvimento de competências. Todavia, foi nos finais dos anos sessenta que a actividade lúdica passou a ter um lugar de destaque nas áreas do desenvolvimento infantil e da psicologia educacional, no que diz respeito ao domínio cognitivo.

No pensamento de Piaget (1998), o jogo é essencial na vida da criança e a actividade lúdica é o berço obrigatório das actividades intelectuais da mesma, sendo, por isso, indispensável a prática educativa. Por sua vez, Huizinga, na década de 30 do século XX, define o jogo como uma actividade voluntária,

exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

O jogo para criança não é equivalente ao jogo para o adulto, pois aquele não é uma simples recreação. O adulto que joga afasta-se da realidade, enquanto as crianças e os jovens, ao brincarem, avançam para novas etapas de domínio do mundo que as rodeia. Também a auto-estima, uma das condições do desenvolvimento normal, tem a sua génese na infância, nomeadamente, em processos de interacção social, na família ou na escola, que são amplamente proporcionados pelo brincar.

Em nosso entender, o jogo deverá possuir um maior espaço para ser entendido como uma forma de educar, tornando-se fulcral uma melhor compreensão por parte dos docentes sobre o seu papel para o desenvolvimento da criança. Ora, não é o carácter de espontaneidade do jogo que o torna numa actividade importante para o desenvolvimento da criança, mas, sim, o exercício no plano da imaginação, da capacidade de planear, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do quotidiano, bem como o carácter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação.

De acordo com Vygotsky (1989), o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas, sim, a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. O mesmo autor vai mais longe e refere que, com muita frequência, estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e ouviram dos adultos. Não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como aconteceu na realidade.

Tendo em conta a nossa experiência empírica, vemos grandes vantagens na integração da actividade lúdica nos currículos, mesmo nos mais tradicionais, porque leva à aplicação de metodologias que alteram não só os materiais e os

programas, mas também a relação entre o professor e o aluno. Na verdade, tais actividades perduram através dos tempos, sendo transmitidos de geração para geração, sofrendo, eventualmente, algumas alterações, mas mantendo a sua essência. Através delas podemos transmitir às crianças e aos jovens valores, formas de vida e tradições, sendo, desse modo, uma via de acesso à cultura local e regional. Neste contexto, Guedes (1991:448), os jogos tradicionais, para além de testemunharem *“fórmulas originais de motricidade”* reflectido, desta forma a própria civilização, são lugares privilegiados de *“socialização, de criação de contactos e de um intenso intercâmbio sócio-moto”*.

A propósito do papel do acto lúdico, Kishimoto (1999) afirma que o acto lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, ou seja, o nível do pensamento intuitivo, ainda nebuloso, mas que já aponta uma direcção. O prazer e a motivação iniciam o processo de construção do conhecimento que deve prosseguir com a sua sistematização, sem a qual não se podem adquirir conceitos significativos. Com este entendimento sobre o acto lúdico, foi perceptível a importância que ele tem na construção do conhecimento, por parte da criança.

A mesma autora acrescenta que o brincar tem a sua importância no desenvolvimento da linguagem e salienta que, para ser capaz de falar e de se expressar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a acção lúdica. Desta forma, a criança desenvolve o seu poder combinatório, não da aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas das oportunidades que tem de brincar com a linguagem e o pensamento.

Negrine (1994) refere que, em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, a criança, ao chegar à Escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir das suas vivências, grande parte delas adquiridas através da actividade lúdica.

Enquanto actividade espontânea da criança, o jogo foi analisado e pesquisado por centenas de estudiosos, de modo a conseguir uma melhor compreensão do comportamento humano, sendo aquela uma das formas mais

privilegiadas tanto para os estudos de crianças ditas normais, bem como, para aquelas com problemas.

Através do jogo, a criança liberta e canaliza as suas energias. Ela tem o poder de transformar uma realidade difícil, propiciando-lhe o jogo, condições de extravasar da fantasia, tornando-se aquele numa grande fonte de prazer, além de existir, sempre, o carácter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança. Assim, à medida que joga, ela vai-se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo, estimulando a criatividade e a redescoberta.

Esta actividade é um dos meios mais propícios à construção do conhecimento, pois, para executá-la, a criança utiliza as suas capacidades psicomotoras, sendo desafiada e motivada a desenvolver habilidades operatórias que envolvam a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização, conhecendo, desta forma, as suas possibilidades e capacidades, desenvolvendo cada vez mais a sua autoconfiança.

Kishimoto (1994) salienta que, independentemente da época, da cultura ou da classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida das crianças e dos jovens, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem. O carácter de ficção é um dos elementos característicos do jogo e é um modo de expressão de grande importância, pois pode ser entendido como um modo de comunicação em que a criança expressa os aspectos mais íntimos da sua personalidade e a sua tentativa de interagir com o mundo adulto.

Pelo jogo, as crianças e os jovens exploram os objectos que os cercam, melhorando a sua agilidade física, experimentando os seus sentidos, e desenvolvendo o seu pensamento. Algumas vezes, realizam-no sozinhos, em outras ocasiões, na companhia de outras crianças, desenvolvendo também o comportamento em grupo. Por outras palavras, podemos dizer que, através do jogo, aprendem a conhecer-se a si próprios e ao mundo que os rodeia.

Nesta linha de ideias, se observarmos os pré-requisitos solicitados para que as crianças possam frequentar as escolas do primeiro ciclo, acabaremos por

reconhecer a importância do brincar, do lúdico. Os benefícios, em termos de desenvolvimento de capacidades, são enormes. Passam pela capacidade de resolver problemas, desenvolvimento da linguagem e relacionamento com os outros. De acordo com Martins (1994), a acção pedagógica não termina na relação directa enquadrada pela aula/classe, mas encontra na Escola um sistema de relações, de recursos e interacções com o meio social mais próximo, o qual, necessariamente, constitui, por si mesmo só, um dos vários aspectos de experiência socio-educativa.

Também sobre a necessidade da diversificação no ensino, Canário (1994) considera que a diversidade de práticas constitui uma condição necessária para que a escola possa dar resposta, de forma positiva, a públicos escolares social e culturalmente diferenciados. Promover a diversidade significa aceitar a formação como um processo de pesquisa, no qual o erro desempenha um papel importante no processo colectivo de aprendizagem.

É no dia-a-dia que a criança se desenvolve integralmente. As suas rotinas de vida promovem o seu desenvolvimento sob o ponto de vista emocional, social, motor, intelectual e afectivo. É no qualificar deste dia-a-dia que as políticas para a infância devem assentar e não em episódios esporádicos, como os grandes acontecimentos pontuais, sociais e políticos, ou as festas comemorativas, puramente, ocasionais.

Vivemos num país demasiado burocrático que ainda exerce um controlo muito forte sobre o que se faz no ensino. Além disso, a nossa cultura, que exerce uma grande influência nas nossas práticas, não incentiva o espírito crítico, como forma de estar na vida.

Nos dias de hoje, precisamos, segundo Soares e Tomás (2004), que as crianças passem a ser consideradas cidadãs activas e que, por isso, tenham o direito de fazer escolhas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e de influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas, de alguma forma, lhes digam respeito.

Neste contexto, Jurema (2001) salienta, como exemplo, no seu estudo, que para os Tucanos, povo indígena que habita a reserva do Alto Rio Negro,

Amazónia, o brincar significa viver o mundo dos seus antepassados. Cada brincadeira exalta um herói, um mito, um feito ou um simples acontecimento do quotidiano, demonstrando, deste modo, que o lúdico, isto é, o simples divertimento de uma criança ou de um adulto, está em perfeita harmonia com o mítico. Neste sentido, o jogo é vida, porque está ligado à disputa pela sobrevivência e à manutenção viva das tradições. O jogo é uma maneira de sobreviver a todas as dificuldades que existem na selva.

Huizinga (2003) afirma que o jogo nada mais é do que a necessidade natural de ser capaz de algo, pois as actividades físicas, as brincadeiras, os jogos e a aprendizagem dos conteúdos servem de preparação para as idades vindouras. Tudo pode ser transmitido às crianças e aos jovens durante a prática da actividade, uma vez mais que os jogos e as brincadeiras são os seus principais veículos.

Nas sociedades mais desenvolvidas, as crianças e os jovens tendem a perder sua originalidade lúdica. Assim, o objectivo das brincadeiras é o de reviver a vida, sendo que a competição reflecte grandes exemplos de socialização. Neste sentido, se um biólogo lamenta tanto o desaparecimento de um qualquer ser vivo, mesmo que sobrevivam outros seres, porque é que haveríamos de aceitar o desaparecimento da diversidade cultural?

O homem sempre desenvolveu actividades lúdicas e expressou, através das mesmas, a sua cultura, os seus valores, as suas lendas, os seus mitos, as suas danças, os seus usos e costumes, os seus jogos, enfim, a sua forma de vida. Giddens (2000:49) afirma que *“a princípio, a criança brinca sobretudo sozinha, mas, progressivamente, sente a necessidade de ter alguém com quem brincar. Através das brincadeiras, as crianças melhoram a sua coordenação corporal e começam a expandir o seu conhecimento acerca do mundo dos adultos. Tentam novas habilidades e imitam o comportamento dos mais velhos”*. Todavia, actualmente, há uma transformação do jogo para fora da experiência corporal e criativa.

Efectivamente, nos dias de hoje, também se joga, se corre e se luta, mas através do computador. E isto tudo com uma agravante; possuímos um botão

para ligar e desligar o computador e, assim, não nos confrontarmos com a derrota ou com a dor. A importância e a valorização do jogo acontecem por uma mudança importante no panorama lúdico. De facto, ao vencerem, no computador, não se apercebem do respeito acrescido dos que são lealmente derrotados. A exaltação da vitória é apenas sua, sem ser presenciada por ninguém. Mesmo que haja pessoas na mesma sala, tal sentimento não possui qualquer significado, dado que essas pessoas não saíram derrotadas da contenda.

Conforme refere Garcia (1997), as brincadeiras de infância eram as corridas, os jogos, as lutas e a construção de artefactos para executar essas mesmas actividades, já que o corpo estava sempre presente. O mesmo autor afirma (1998) que, nos dias de hoje, as crianças e os jovens em idade escolar já não são confrontados com o verdadeiro sentimento de vitória ou de derrota. Silva Santos (2001:49) alerta-nos que não devemos esquecer *“que o brinquedo é um meio privilegiado nessa actividade envolvente e globalizante que é o fenómeno lúdico da criança”*.

Os jogos educativos surgiram como uma modalidade de feição lúdica e proporcionaram à criança não só o seu desenvolvimento geral, como também, didacticamente, o dos aspectos instrumentais da aprendizagem. Nesta perspectiva, e quando um dos assuntos do dia é o “insucesso escolar”, e sabendo o quão importante é para a criança, na visão educativa, o brinquedo, o brincar e o jogar, em nosso entender, não estará aqui um dos meios para ajudar a vencer o tal “insucesso” proporcionar-lhe mais e melhores condições para vivenciar a sua própria actividade lúdica?

Todas as actividades lúdicas são de igual modo merecedoras de preocupação e de estudos urgentes. Deste modo, não podemos permitir que se percam irremediavelmente tantas práticas corporais, jogos e brincadeiras que constituem os caboucos da História do Desporto e são, em nossa opinião, verdadeiros manuais do ensino das ideias, valores e aspirações dos homens que nos precederam. Serra (1998) afirma que os jogos tradicionais, por exemplo, foram e são momentos insubstituíveis de convívio, coesão social e

inserção do indivíduo na comunidade. Tais jogos permitem a identificação da criança, do jovem e do adulto com a cultura local, ajudando-os a sentirem-se membros de pleno direito dessa microsociedade.

Como nos relembra Bento (1997b), visitar os jogos é lembrar as origens. É dar voz às memórias do passado. É entoar um hino de exaltação da trajectória existencial do homem, sempre mais festiva, mais livre, mais humana. Segundo o pensamento de Guedes (s/d), o dinamismo lúdico e a carga afectiva que as crianças e os jovens encontram nos jogos tradicionais contribuem para:

- ⇒ a integração em grupo - nos jogos acompanhados de gestos, os seus participantes são chamados a desempenhar papéis, quer através de acções individuais quer através de acções colectivas;
- ⇒ a aquisição de uma certa disponibilidade corporal - ao jogar, há a necessidade de envolver as diferentes partes do corpo solicitadas para a execução, desde o domínio de gestos naturais até uma coordenação dinâmica geral;
- ⇒ o desenvolvimento do sentido rítmico - nas danças de roda, por exemplo, deslocam-se em marcha, saltitam, correm enquanto cantam, batem palmas ou fazem gestos, sentem as acentuações e as pausas, coordenam o gesto ao ritmo;
- ⇒ a estruturação do espaço - quer nos jogos individuais quer nos jogos colectivos, há a organização do espaço próprio, quando descobrem o espaço que o seu corpo abrange, sem deslocar os pés, quando descobrem que se encontram à frente, atrás ou ao lado de um companheiro;
- ⇒ o enriquecimento oral da linguagem - nos jogos com diálogo, com canto adquirem o gosto pela utilização da sua linguagem oral, para repetirem as frases, com ou sem rima, é posto em jogo o conjunto do sistema articulatorio, o que exige um esforço de memorização;
- ⇒ a formação da personalidade - quando escolhe um colega que tem de desempenhar um papel específico, quando conduz um grupo, quando inventa uma resposta que tem de dar de imediato.

Uma vez mais recorreremos a Guedes (s/d, 11) para demonstrarmos um conjunto de factores que, conforme a Figura 1, contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e para o processo de ensino.

MOTRIZES	PSICOMOTORES	SOCIOMOTORES
DE EXECUÇÃO:	COORDENAÇÃO DINÂMICA GERAL	
	Ajustamento às diversas situações	
	Invenção de respostas novas	
RESISTÊNCIA (Orgânica e Muscular)	Posse de vocabulário rico	COLABORAÇÃO EM GRUPO
Exemplos: Jogos de ataque e defesa		
Jogos de corrida e perseguição	PERCEPÇÃO DO PRÓPRIO CORPO	
Jogos de Saltos	Tomada de consciência dos segmentos e das funções corporais.	ESPÍRITO DE INICIATIVA
FORÇA – POTÊNCIA		
Exemplos: Jogos de força – luta	AJUSTAMENTO POSTURAL	
Jogos de levantar e transportar	Organização do eixo corporal relativamente as atitudes e os movimentos.	
Jogos de ataque e defesa		CONTROLE EMOCIONAL
SOUPLESSES ARTICULAR	ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL	
Exemplos: Jogos de equilíbrio e destreza	Situar-se e agir em espaços variáveis e segundo ritmos diferentes.	
Jogos de lançamentos		

Figura 1 - Factores que Contribuem para o Desenvolvimento do Indivíduo

Todavia, não abandonamos as possibilidades que os jogos tradicionais possuem para a efectivação dos objectivos da disciplina de Educação Física. No entanto, Garcia (1998:51) chama-nos a atenção para o facto de as novas actividades de hoje estarem mais adequadas à nossa sociedade cultural do que ao que designa por “*jogos imemoriais*”. Em nossa opinião, se desejamos formar seres criativos, aptos e capazes de tomarem decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do quotidiano infantil com a inserção, também, de contos e lendas, de brinquedos e brincadeiras e de jogos tradicionais, no currículo.

De acordo com Vygotsky (1989), os brinquedos e as brincadeiras são fulcrais para a criação do imaginário. Este autor, referencia que a cultura forma a inteligência e a brincadeira favorece a criação de situações imaginárias e reorganiza experiências vividas.

A riqueza dos contos e lendas e o acervo das brincadeiras e dos jogos tradicionais constituem o banco de dados de imagens culturais utilizadas nas situações interactivas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e da sua socialização.

Veja-se, neste contexto, como as imagens sociais dos tempos passados se perdem, quando guardadas em gavetas, em virtude do novo modo de vida dos tempos actuais, o que impede a transmissão oral dentro de espaços públicos. Pese embora ser possível classificar de formas diferentes, de acordo com a idade, o género, o número de jogadores, o espaço onde se realizam, os acessórios utilizados, etc., Guedes (s/d) apresenta-nos, conforme o Quadro 1, uma classificação que não podemos ignorar.

JOGOS DE INTERIOR	JOGOS DE PÁTIO	JOGOS DE RUA E CAMPO
Jogos de Agilidade e Força; Jogos de Inteligência; Jogos de Observação; Jogos Sensoriais; Jogos de Sociedade.	Jogos de Ataque e Defesa; Jogos de Corrida e Perseguição; Jogos de Equilíbrio; Jogos de Lançamentos e Competição (com e sem movimentação) Jogos de Levantar e Transportar; Jogos de Saltos.	Jogos de Ataque e Defesa ou Luta; Jogos de Equilíbrio; Jogos de Força; Jogos de Lançamento e Competição.

Quadro 1 - Classificação dos Jogos (adap. - Guedes, s/d)

Em nossa opinião, cabe à Escola a tarefa de tornar acessível todo o acervo cultural dos contos e lendas e dos jogos tradicionais, os quais, dão conteúdo à expressão imaginativa da criança. Cabe à escola abrir-se para receber outros elementos da cultura que não a escolarizada, tendo por objectivo o enriquecimento do repertório imaginativo de toda a comunidade educativa.

Guedes (s/d, 8) salienta que *“os jogos tradicionais constituem uma actividade, extraordinariamente, rica que contribui para o desenvolvimento do ser humano, pelo que devem ser considerados como um meio educativo”*. Praticados há vários séculos, em várias partes do mundo, os jogos tradicionais

são populares, pois relembram as suas características, as suas regras e as suas origens.

Os jogos tradicionais espelham, sem qualquer dúvida, a nossa cultura, podendo preservar a nossa herança lúdico-cultural, além de revitalizar o desporto dito moderno. Segundo Félix (2002), podem constituir uma oferta para o turismo cultural e desportivo, tanto na figura de espectador, como de participante.

Nas palavras de Fernandes (1999:85), se a cultura é “o grande operador de produção de sentido,” as actividades físicas recreativas de cariz cultural são respostas para a questão da busca de sentido para existência humana, procurada pelo homem nas suas actividades de lazer. Assim, as actividades lúdicas tradicionais consistem em *“práticas corporais, jogos e divertimentos que constituem os caboucos da história do desporto e são verdadeiros manuais de ensino de ideias, valores e aspirações dos homens que nos precederam”* (Serra, 2001:16).

Paço (1971), desde há muito tempo, refere que Portugal também possui jogos tradicionais extremamente atractivos para os turistas e, em nossa opinião, não só. Basta-nos para tal, salientar o Jogo do Pau, jogo de combate originário da região do Baixo Minho, que possui uma virilidade, destreza e espectacularidade e o jogo da Malha, jogo com muita habilidade e pontaria, que ainda hoje é praticado no Alto Minho.

Forkin (1996) reforça a ideia de que a educação se relaciona com aspectos da cultura. A inversão desse modelo pode-se realizar por um processo político que vise a introdução dos elementos tradicionais no contexto da educação, à semelhança do Japão que, segundo Kishimoto (1995), na década de setenta, ao aperceber-se do desaparecimento das brincadeiras e dos jogos tradicionais, fruto da intensa industrialização e urbanização do país, introduziram medidas políticas visando recuperá-las, nomeadamente através da inserção de brinquedos e brincadeiras nos currículos.

Hoje em dia, vários são os autores que nos chamam a atenção para esta autêntica revolução da actividade lúdica das crianças e dos jovens em idade

escolar. Bento (1997a) alerta-nos para o que considera ser uma alteração da cultura infantil, demonstrando-nos o verdadeiro imobilismo que se repercute ao nível do sentido do jogo. A verdade é que, o jogo parece também ceder aos tentáculos das tentações crescentes do prazer sem esforço.

O jogo possui uma dimensão ética apreciável, podendo contribuir para a aquisição ou desenvolvimento, na própria escola de valores morais. Para Garcia (1998:48), *“retirar do jogo ou do desporto a luta, o esforço, o rendimento, a superação é retirar-lhes, pelo menos parcialmente, uma importante dimensão; o humanismo”*. Concordamos com Bento (1997b) ao indagar sobre onde estão os estímulos para a criança que ambiciona percorrer, conhecer e dominar os seus espaços em correrias, brincadeiras e jogos de recreação e socialização.

O jogo desportivo é um meio predestinado, pela sua essência e pela sua natureza, a reconstruir e actualizar o nosso passado, a mantê-lo vivo e presente no dia-a-dia. Assim, e conforme postula Garcia (1999), impõe-se optar por uma visão cultural do desporto, pois a cultura não poderá ser algo indiferente aos responsáveis pela condução das actividades no universo desportivo.

O universo lúdico desportivo é uma construção simbólica do homem. Desta forma, a pluralidade de expressões culturais corresponde a uma pluralidade de expressões lúdicas desportivas. Em nosso entender, estudar a pluralidade de expressões do desporto é compreender a pluralidade da cultura humana.

É sabido que as actividades desportivas, lúdicas e corporais sempre foram, ao longo da história humana, e continuam a ser portadoras de um carácter multifuncional, isto é, podem ser objecto de instrumentalização para um largo espectro de funções e finalidades muito distintas.

Da prática, desejamos apenas sensações e equilíbrio íntimo, valorização individual e evasão, uma vez que já não é a virtude que legitima o desporto, mas, sim, a emoção corporal, o prazer, a forma física e psicológica. Jurema e Garcia (2002:76) referem que o desporto *“é um fenómeno temporal e topográfico, isto é, constitui-se numa actividade enraizada em determinado tempo e em determinado local”*.

Nos dias de hoje, surgem novas formas de actividade física que a sociedade assume, sem qualquer complexo, revelando uma compreensão dos novos sentidos do desporto. Contudo, a Escola ainda não conseguiu demonstrar, para além de não aceitar as evidentes mudanças, evitando diversificar as práticas desportivas curriculares e extracurriculares, falhando, deste modo, a sua missão de responder aos distintos modelos e desejos pessoais que cada vez mais emergem na sociedade.

O problema, de acordo com Garcia (1999a), é que a escola se mantém fiel a um modelo que não se justifica nem na tradição nem nas actuais tendências de diversidade. Se, para alguns, brincar é perder tempo, felizmente, para muitos, é ganhá-lo. Através de uma brincadeira, podemos compreender como as crianças e os jovens vêem e edificam o mundo tal como gostariam que ele fosse. O que acontece com as suas mentes determina as suas actividades lúdicas, pois brincar é a sua linguagem secreta, que todos nós devemos respeitar. Bento (1997b), utilizando uma passagem do poema “Parque Infantil”, de Miguel Torga, reforça bem a função e a importância do jogo e dos elementos lúdicos do desporto.

*Joga a bola, menino!
Dá pontapés certos
Na empanturrada imagem
Deste mundo.
Traça no firmamento
Órbitas arbitrarias
Onde os astros fingidos
Percam a majestade.
Brinca, na eterna idade
Que eu já tive,
E perdi,
Quando, por imprudência,
Saltei o risco branco da inocência
E cresci.*

Em nosso entender é missão ética da Escola resgatar o lúdico e com ele algumas das actividades tradicionais. Todavia, tal resgate não é exclusivo da disciplina de Educação Física mas da Escola como um todo.

3.4. A IMPORTÂNCIA DO DESPORTO NA ESCOLA

A Lei de Bases do Desportivo (LBD), Lei nº30/2004, de 21 de Julho, de acordo com o artigo n.º1, que na altura da elaboração desta investigação era a legislação vigente, define as bases gerais do sistema desportivo. No estabelecimento das referidas bases, o Estado tem como objectivo estruturar as condições e oportunidades para o exercício da actividade desportiva como factor cultural indispensável na formação plena da pessoa humana e no desenvolvimento da sociedade.

No que diz respeito às Regiões Autónomas, a LBD refere, no seu artigo 17º, que a organização da Administração Pública relativa ao desporto nas Regiões Autónomas rege-se por dispositivos especiais aprovados pelos respectivos órgãos de governo próprio.

Relativamente à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº49/2004, de 30 de Agosto, no seu artigo n.º51, destinado à ocupação dos tempos livres e desporto escolar, encontramos cinco pontos que realçam a importância das actividades de complemento curricular, bem como o estabelecimento dos objectivos gerais para o Desporto Escolar.

O desenvolvimento do Sistema Educativo Nacional passa, necessariamente, por uma estrutura organizada da disciplina de Educação Física e do Desporto Escolar. Assim, ao passo que a disciplina de Educação Física se situa no quadro das actividades curriculares, o desporto escolar carece de tratamento próprio, em virtude de se tratar de uma actividade de complemento curricular.

Em nosso entender, o desporto escolar deve ser desenvolvido tendo como referência os princípios próprios que orientam o quadro teórico, pedagógico e organizacional em que se deve processar, constantes da LBSE, Lei nº49/2004, de 30 de Agosto e da LBD, Lei nº30/2005, de 21 de Julho. Contudo, duas questões parece-nos relevante:

- ⇒ Em quais locais serão possível consagrar o direito constitucional aos cidadãos de usufruir de uma prática actividade física e desportiva?
- ⇒ Como será possível retirar os dividendos do postulado no art. 3º, Capítulo I, da Lei Bases do Sistema Educativo, nº 49/ 2005, de 30 de Agosto?

Para Mota (1992), a Escola parece ser a resposta mais óbvia. Enquanto instituição social e universal, a Escola passou a ser o local onde a nova geração permanece a maior parte do seu tempo diário, onde os colegas assumem o papel de companheiros permanentes e os professores o de figuras tutelares da educação; em claro contraste com os anos anteriores, onde o espaço da casa, os pais e irmãos eram preponderantes para as crianças.

Ao contrário daquilo que ainda muitos pensam ou perspectivam, inclusive um número significativo de pais, a Escola não é apenas o local para aprender determinados conteúdos programáticos, mas também para o desenvolvimento do ser, o que irá reflectir-se por toda a vida futura, porém não devemos esquecer um facto importante: a mudança e as alterações num mundo tecnológico como o nosso são rápidas e nem sempre fáceis de prever.

Segundo Toffler (1999), passamos de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial, ou seja, uma sociedade de informação. Neste sentido, os sistemas educativos actuais parecem estar orientados para a transferência de conhecimentos e não tanto para a descoberta e para o desenvolvimento dos talentos naturais de cada pessoa.

Não restam grandes dúvidas quanto ao facto da escola se apresentar como o mecanismo mais eficaz no sentido da educação e, sobretudo, da saúde das crianças e jovens. Neste contexto, a Escola não pode deixar de assumir o seu papel nesta temática tão complexa que é a educação para a saúde. Contudo, a disciplina de Educação Física, sozinha, não tem a capacidade, nem a obrigação, de responder a todo o tipo de solicitações motoras capazes de beneficiar o desenvolvimento da criança, sendo necessário dedicar tempo e

atenção a estas actividades de forma a equilibrar a tendência geral para a inactividade.

Mota (1992) diz-nos que o aumento da aptidão física e a promoção da saúde têm sido um dos objectivos primordiais da Educação Física. Neste contexto, o fornecimento de uma informação clara do significado da saúde, do exercício físico, o estabelecimento de hábitos saudáveis e a criação de um potencial para a realização de actividades físicas são objectivos e conteúdos importantes da educação da saúde que podem ser corporizados nesta disciplina.

As aulas de Educação Física devem influenciar a aprendizagem de habilidades motoras e permitir o desenvolvimento de capacidades físicas. Nesta perspectiva, e segundo o mesmo autor, a Educação Física nas primeiras fases do processo educativo, 1º Ciclo do Ensino Básico, necessita de fornecer à criança um programa rico e variado, pelo qual tenha oportunidade de adquirir as habilidades motoras básicas e os primeiros conhecimentos acerca do exercício físico e a sua contribuição para uma boa saúde e aptidão.

Parafraseando Garcia (2002), cremos ser importante a criação de hábitos saudáveis nas crianças que, com toda a certeza, depois se repercutirão na vida adulta, mesmo na velhice. O desporto é um dos meios que poderá ser utilizado para conduzir as crianças e os jovens a viverem melhor o tempo que lhes será disponibilizado no futuro para tarefas não profissionais. Neste sentido, é imperioso que a Escola pense na organização e conseqüente desenvolvimento de actividades durante o tempo escolar liberto de tarefas curriculares, propomos que se criem verdadeiros e autênticos “clubes escolares”, onde os alunos, em perfeita consonância com os demais membros da comunidade escolar, os professores, os auxiliares da acção educativa e mesmo com os pais ou encarregados de educação, poderão desenvolver habilidades, criando, desta forma, hábitos que mais tarde darão sentido àquele tempo não destinado às rotineiras tarefas profissionais.

O facto do modelo educativo ser pautado por uma estrutura única favorece, infelizmente, com alguma frequência, a inadaptação das crianças, dificultando-

lhes as vivências positivas e com sucesso. Assim, nas aulas de Educação Física, as crianças devem experimentar uma variedade de actividades físicas, tanto individuais como em grupo, com ênfase nas habilidades desportivo-motoras que podem contribuir para o sucesso na participação das práticas de actividade física tanto no presente bem como no futuro.

Actualmente, a Escola rege-se por um determinado paradigma, onde o dever se sobrepõe ao prazer, e onde a racionalidade cognitivo-instrumental é preponderante em relação à racionalidade estético-expressiva. Nesta conformidade, as disciplinas de Educação Física e outras que acentuam capacidades expressivas do ser humano são desvalorizadas em detrimento daquelas tidas como clássicas, que priorizam a dimensão “intelectual” do homem.

A nosso ver, são exactamente estas disciplinas, com um estatuto menos valorizado e outras actividades praticamente inexistentes, na Escola de hoje, que poderão assumir o importante papel de contribuir para a emergência de um sentido para o tempo livre, conferindo-lhe um significado que perdurará para sempre, reduzindo a angústia do “não ter nada para fazer”. Contudo, não parecem restar dúvidas que a disciplina de Educação Física, sozinha, não tem a capacidade, nem a obrigação de responder a todo o tipo de solicitações motoras capazes de beneficiar o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Assim, torna-se necessário dedicar tempo e atenção a estas actividades de forma a equilibrar a tendência geral e bem actual para a inactividade, pois, segundo Mota (1992:42-43), *“as actividades físicas e desportivas na escola servem mais o interesse prosaico de intenções e ideias vanguardistas, mas totalmente divorciadas do contexto específico, do que a sua concretização efectiva”*.

Nesta perspectiva, a Educação Física pode promover a prática das actividades físicas como elemento de valorização do quotidiano, de crianças e jovens, e associar essas práticas ao seu próprio bem-estar, a uma melhoria da sua qualidade de vida; prestará um contributo importante se favorecer interesses e motivações para essas práticas extralectivas.

Mota (1992) salienta que a Escola é o local ideal, não apenas para a melhoria da aptidão física geral como igualmente para inculcar nos jovens hábitos de prática desportiva que permaneçam, no tempo, ligadas a um estilo de vida. É neste contexto que a mesma deve dar uma resposta correcta às motivações e necessidades das crianças e dos jovens em relação à cultura motora, facilitando e estimulando o seu acesso às diferentes práticas lúdicas e desportivas.

Porém, e de acordo com Pires (1996), a Educação Física que queremos impor já não interessa. A criatividade é necessária entre todos aqueles que acreditam na revolução da mesma, tal como acreditaram os nossos colegas, dos fins do século XIX, que era possível ultrapassar o circo. Todavia, não deve ser compreendida como um repertório de actos úteis para o cumprimento de um programa, de uma lista de classificação para os alunos, de um quadro competitivo sem referências. O que realmente as crianças e jovens desejam é que se lhes ensinem desporto a sério, com competição quanto baste, de acordo com a realidade da cultura e do tempo, que é o tempo das suas vidas.

Concordamos plenamente com Pires (1996:269) ao afirmar que *“o futuro da Educação Física está em transformar-se num projecto e não numa burocracia”*. No entanto, não se poderá perder de vista o facto da Educação Física, em particular o desporto escolar, ser um direito de todos os alunos e não apenas dos mais dotados. Este é um elemento fundamental na educação e formação para a cidadania, podendo mesmo contribuir, decisivamente, para o sucesso educativo.

A Educação Física e o desporto escolar são, em suma, instrumentos importantes na motivação dos estudantes com vista à aquisição de um estilo de vida activa e saudável, indispensável no tocante ao processo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social nas crianças e jovens em idade escolar. Neste contexto, o desporto escolar não deve ser uma réplica do desporto dito espectáculo. Vemos, por vezes, alguns profissionais de Educação Física esquecerem-se, talvez, das etapas de desenvolvimento dos jovens e, em contrapartida, inculcarem planeamentos desajustados ao nível etário dos jovens praticantes.

Actualmente, confrontam-se duas linhas de pensamento: o homem tipo máquina atribuído a Nietzsche – desporto rendimento – e o homem de Elias – desporto de recreação. A bipolaridade de conceitos entre competição e cooperação veio aumentar cada vez mais as nossas dúvidas sobre que caminho tomará o desporto em geral, bem como o desporto escolar, nos próximos tempos. Contudo, não podemos nem devemos iludir-nos, existem diferenças essenciais entre o desporto escolar e o desporto federado. Temos a consciência que tanto o clube como a Escola se deparam com motivações, condições, níveis de exigência e de expectativa que vinculam diferentes competências e formas de intervenção específicas.

Se por um lado, a Escola não pode assumir-se com um terreno impermeável aos vícios da sociedade, sendo os factos do domínio público que não podem ser escamoteados, por outro lado, o desporto federado, salvo alguma excepção, está longe dos níveis de qualidade, apresenta uma formação precária ou até inexistente dos seus técnicos, aliada à deficiência de meios e de instalações. Tal é patente no desempenho dos nossos atletas, principalmente os mais jovens, quando em situações de confronto internacional.

Elementos	Desporto Escolar	Desporto Federado
Planeamento de Preparação	Curto Prazo	Médio/Longo Prazo
Incentivos	Internos	Externos
Frequência Competitiva	Reduzida	Intensa
Interferência na organização do Quotidiano	Reduzida	Muito Elevada

Quadro 2 - Elementos distintivos da prática do desporto escolar e desporto federado (adap. Sobral, 1994)

Apesar de algumas diferenças existentes, conforme demonstrado no Quadro 2, é possível analisar o desporto escolar e o desporto federado numa concepção de articulação e de complementaridade. Quantos jovens manifestam, actualmente, a intenção de realizarem uma carreira desportiva e

vêm na transição da Escola para o clube uma grande promoção que lhes proporciona um círculo mais amplo de relações sociais.

Deste modo, não podemos ignorar, de acordo com Lima (1981), que as crianças e os jovens são atraídos pelo fascínio do jogo e da competição desportiva, onde a possibilidade de êxito e o risco do insucesso exercem um papel motivador que põem à prova a confiança individual naquilo que se sabe fazer. Neste contexto, Sobral (1994:83-84) salienta *“que a escola pode contribuir, positivamente, para essa transição”* como exemplo:

- ⇒ promovendo a aquisição de competências sociais através da animação desportiva do espaço escolar, mobilizando as crianças e jovens para uma vasta gama de tarefas inerentes ao acontecimento desportivo;
- ⇒ proporcionando situações realistas de auto-avaliação do potencial desportivo dos jovens, facultando os elementos objectivos de orientação para a prática de excelência, segundo os seus interesses e as suas aptidões;
- ⇒ oferecendo situações de ensino avançado do desporto, numa óptica disciplinar e num grau de especialização adequado às idades dos participantes;
- ⇒ cooperando com o Sistema desportivo Federado na formação de uma atitude cultural face ao fenómeno desportivo, incentivando trocas de serviços e de recursos, designadamente, em termos de apoio técnico-pedagógico, instalações e logística.

Por estas razões, aceitamos o apelo de Garcia (1998:51) quando afirma: *“deixemos ser o desporto o que sempre foi: uma actividade cultural mediatizada por um corpo biológico. Intervir no campo do desporto é transmitir cultura através do corpo”*, embora a sua essência encontre-se algures na cultura, a sua

análise, através deste referencial, possibilitará *“ir além do res extenso cartesiano no desporto”*.

Através das actividades extracurriculares, as crianças poderão realizar, também, habilidades numa ou em várias actividades, desenvolvendo-se pessoal e socialmente, favorecendo o seu interesse pelas actividades ao ar livre e a consciência ambiental, contribuindo, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento das habilidades desportivo-motoras, como parte integrante do seu processo de desenvolvimento físico.

Desta forma, tais actividades só ocorrerão a partir do momento em que os docentes, em particular os licenciados em Educação Física, assumam o desporto escolar como uma realidade do nosso tempo, como objectivo da disciplina de Educação Física, como um espaço de interface entre o Sistema Desportivo e o Sistema Educativo.

O desporto escolar deve proporcionar a todas as crianças e jovens, independentemente da sua condição social ou lugar onde habitam, o direito à prática desportiva de acordo com os seus desejos e vocação. De acordo com Carvalho (1987), é indispensável elaborar uma nova coerência para a acção formativa do educador.

Neto (1994) alerta-nos para as consequências futuras em crianças e jovens privados de experiências de jogo livre pelos constrangimentos familiares e sociais que se conhecem. Logo, poderiam ter na escola as oportunidades essenciais de desenvolvimento através de um currículo adequadamente estruturado a estes princípios. Torna-se necessário repensar a Escola de hoje. Sabe-se que, cada vez mais, a ela cabe, também, o papel que em tempos estava entregue às famílias, pois embora a criança não tenha mais horas diárias de aulas, está mais tempo dentro da Escola.

Hoje, começa a existir uma nova realidade: a do tempo livre dentro da própria Escola. Desta forma, a recreação deve ser entendida, de acordo com Garcia (s/d:82), como mais um eixo que oriente a Educação Física na Escola. Segundo o mesmo autor (1999:151), *“reabilitar o jogo na escola é contribuir para a cultura, para a saúde, para a estética, para o ambiente, para a vida”*.

Quando muitos de nós, os mais velhos, frequentávamos a Escola, o tempo de permanência nessa instituição resumia-se às aulas e aos curtos intervalos entre as mesmas. Terminada a aula íamos para casa, onde éramos esperados pela família, almoçávamos, fazíamos trabalhos para casa e depois brincávamos. Agora, com uma maior incidência, as crianças passam a maior parte do dia dentro da escola, uma vez que têm aulas de manhã e de tarde almoçam nas instalações e passam o resto do tempo dentro do recinto escolar, embora, muitas vezes, não tenham actividades extra-curriculares ou outras para realizar.

Dados internacionais apontam no sentido de uma maior permanência das crianças nas suas escolas. Se há países que, de alguma forma, já resolveram satisfatoriamente esta situação, outros há, onde incluímos os nossos, que ainda não conseguem lidar satisfatoriamente com esta nova realidade social.

Enquanto no nosso tempo de criança a educação se repartia pelos pais, pela Escola e, muitas vezes, pelo padre, actualmente, essa função está praticamente adstrita à Escola. Enquanto no tempo de criança aprendíamos a brincar em casa com os pais e irmãos, agora cabe à Escola assumir também essa tarefa. Se os nossos pais nos estimulavam a criatividade, com a evolução dos tempos, é a Escola que deverá assegurar o acompanhamento dos alunos nesse rumo criativo.

Temos consciência que tal insensibilidade assume-se como uma clara contradição com o nosso mundo, pois a nossa sociedade caminha indubitavelmente para a afirmação do tempo livre em detrimento do tempo de trabalho. Preparar uma criança para enfrentar a vida é também prepará-la para viver o agora angustiante tempo sem trabalho.

O tempo do recreio escolar terá que possuir um sentido para que o seu primado não se situe apenas no número de minutos que se tem, mas, sim, no próprio ser que se é. Para isso, os professores, e a Escola na sua totalidade, terão que se preocupar com esse espaço a fim de lhe proporcionar um significado para além daquele que hoje possui.

Em nosso entender, torna-se necessário assumir, de uma vez, qual o modelo ou modelos que evoluam para lá da criação de novas categorias ou escalões de praticantes divididos por sexo ou por idade, tentando um modelo mais próximo das necessidades das novas realidades resultantes da maior mobilidade social e profissional e da acrescida duração da escolaridade. Pois, o desporto escolar só será um agente transformador da Escola se funcionar num regime aberto, em interacção dinâmica com o meio social e a própria sociedade em função dos interesses dos alunos.

Segundo Mota (1992), o que é necessário e fundamental são conceitos de vida quotidianos que respeitem o que a criança pode efectuar actualmente e ligar essas acções com o sentido de vida adulto, tendo em conta o que a criança poderá vir a adquirir. Pires (1996) salienta que, na maioria das vezes, os interesses das crianças e dos jovens têm estado completamente à parte das opções que são tomadas. O desporto escolar tem sido mais um instrumento ao serviço dos adultos do que ao serviço dos interesses e necessidades das crianças e dos jovens.

Não poderemos continuar a viver num deserto de ideias, onde nada está ligado a nada, num sistema em desintegração, sem pontos de referência, sem sistemas de apoio para uma juventude cada dia mais abandonada ao seu destino. Desta forma, trata-se de aproximar a Escola da vida, de integrar mais uma na outra e de consumir o que se deseja, conforme postula Bento, (1998), de desportivizar a Escola e escolarizar o desporto.

A Escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de alegria, precisa que se goste dela. Assim, o desporto é o meio primordial de renovação da educação é uma vertente para a festa e para o convívio, de modo a quebrar a rotina escolar com competições internas e externas.

Estamos convencidos que não existem respostas perfeitas num mundo que se altera permanentemente. De qualquer modo, a Escola, para Mota (1997), constitui um ponto de convergência para a vida. Não devemos esquecer que a formação do homem é o seu objectivo e não o seu meio. Nos dias de hoje, a formação desportiva é realizada através de duas instituições: as colectividades

desportivas/clubes e a Escola. Ambas possuem como objectivo a iniciação da prática da actividade física em crianças e jovens.

O processo de formação realizado nas colectividades desportivas/clubes está organizado à semelhança da prática desportiva adulta, tanto na vertente de exercitação, como na vertente rendimento, sendo esta última a de maior relevância. Contudo, esse modelo tem criado um grande afunilamento, ou seja, o da exclusão dos menos dotados.

Frequentemente, muitas são críticas dirigidas às actividades desenvolvidas nas colectividades desportivas/clubes, entre elas:

- segregação de muitos jovens;
- enquadramento humano deficiente;
- sobrevalorização da competitividade e, principalmente, do resultado;
- subvalorização de valores formativos.

Por seu turno, a Escola aparece com um duplo contributo. A disciplina de Educação Física, leccionada do 1º ciclo ao secundário, realizada ao nível da turma e com objectivos de formação nos vários planos, promove as actividades corporais, lúdicas e desportivas e valoriza a necessidade da actividade física desportiva.

O desporto escolar, compreendido como prática lúdico-desportiva e de formação com objectivo desportivo é desenvolvido como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, utilizando um regime de liberdade de participação e de escolha. Todavia, à Escola, também, são tecidas críticas devido à pouca seriedade atribuída às actividades de complemento curricular e pela desvalorização das prestações desportivas. Bento (1995) afirma que o desporto constitui parte integrante da cultura corporal ou física e é o grande meio da Educação Física da sociedade.

A importância do desporto para a sociabilização das crianças e jovens tem sido exaltada e enfatizada de várias formas. Neste contexto, o mesmo autor (1998) chama-nos a atenção para dois aspectos importantes. O primeiro

prende-se à aprendizagem de técnicas culturais, à tais como ler, escrever e contar que são uma parte imprescindível da inserção social dos alunos na sociedade. O segundo aspecto pertence à Escola que deve melhorar as expectativas de competência/eficácia pessoal.

No domínio escolar a experiência de eficácia pessoal é relevante para a avaliação da acção e para a mobilização de energias. Desta forma, as potencialidades essenciais da Educação Física para a educação social dos alunos residem num aumento da sua capacidade de acção e esta prende-se com uma satisfatória aquisição de movimentos desportivos.

O mesmo autor afirma que a disciplina de Educação Física na transmissão de vivências de eficácia na aquisição de técnicas desportivas pode influenciar positivamente outros domínios escolares, contribuindo para a formação de expectativas optimistas de competência com relevância em termos sociais. Porém, não constitui novidade para ninguém a necessidade de recriarmos e tornamos mais atraentes as formas de educação. Urge aproximar a escola da vida e da cultura de crianças e jovens.

Concordamos plenamente com Bento (1998) ao afirmar que a Escola não pode ser uma fonte de depressão. Muito pelo contrário, a Escola deve ser um espaço para a qualificação do quotidiano. O mesmo autor vai mais longe e diz-nos que é inaceitável que a escola se afaste da realidade e faça de conta que não é nada com ela, como se fosse uma reserva idílica para contemplar, preservar e impor valores e orientações próprias de um tempo perdido no passado.

Em suma, não basta criticar a sociedade de consumidores passivos em que vivemos, nem lamentar que as actividades de tempo livre das crianças e jovens se reduzam ao consumo de programas de televisão, em jogos de computadores, etc., não basta afirmarmos, devemos realçar que muitas crianças dos seis aos dez anos sofrem de perturbações das mais variadas e que muitos adolescentes têm contacto com drogas pesadas; não basta lermos que mais de cinquenta por cento das causas de morte se situam em doenças da função cárdio-circulatória; não basta inquietarmo-nos com os retrocessos em

vários parâmetros motores e corporais. Actualmente, não chega que façamos de tudo isto munição do palavreado de discursos políticos que se esgotam em si mesmos, sem quaisquer consequências práticas, parafraseando Bento (1998:136) *“é necessário intervir na realidade, semeá-la de metas, de sonhos e de sentido humano (...) substituir os apelos e lamentações por estratégias de acção e responsabilidade”*.

Por tradição, a Educação Física potenciou uma visão distorcida do corpo, reduzindo tudo a reacções bioquímicas de simples seres vivos, esquecendo, segundo Garcia (1998:128), *“que a antropologia acentua com razão que no homem há algo mais que a simples natureza”*, uma transcendência, naquilo que Kröeber (1993) denominou de superorgânico.

Em nosso entender, a Educação Física, em contexto escolar, deve reabilitar o corpo e o jogo, pois ambos interligam-se num ambiente de esforço, sem esquecermos que foi nesta perspectiva que alcançaram o estatuto de fundamento do desporto moderno. Dar às crianças e aos jovens aquilo que necessitam, ou seja, jogo, movimento, esforço, competição, rendimento, etc., da forma que eles mais gostam, em nossa opinião, poderá ser a chave para o futuro da disciplina de Educação Física. Reabilitar o esforço para a construção corporal é, no pensamento de Garcia (1999), reabilitar, também, uma profissão que nem sempre consegue marcar com o devido rigor o seu espaço.

É, desta forma que os jogos tradicionais – memória de um povo – poderão emergir no âmbito escolar, principalmente, mas não em exclusivo, junto aos mais novos. Estes jogos convocam valores típicos do desporto, em especial o prazer pelo esforço.

Neste sentido, o desporto e, em particular, a disciplina de Educação Física devem ser vistos de uma forma directa e objectiva. Somos defensores e apologistas do pensamento de Garcia (1998:52), pois *“cremos que o desporto e a sua vertente pedagógica, a Educação Física, têm uma função a cumprir para além de funções ou valores extrínsecos, como por exemplo a saúde ou a estética; cremos na função educativa das práticas desportivas; cremos no valor social e cultural do desporto; cremos que o desporto proporciona experiências*

centradas no esforço com uma dimensão moral apreciável; cremos que o desporto, mais que uma técnica, tem um sentido que deverá ser recuperado. Finalmente, cremos que o desporto não tem que ser um instrumento da saúde ou da estética, mas sim, ser percebido no campo das realizações humanas de onde resultam benefícios pessoais aos mais variados níveis”, ao desporto nós inserimos a actividade lúdica corporal.

Temos consciência das enormes responsabilidades atribuídas, actualmente, à Escola em virtude do quase esvaziamento de outras entidades educativas. Mas os tempos são o que são, não valendo a pena pensar no utópico e nada fazer com estas nossas crianças.

A Escola tem que estar atenta à realidade onde se insere, pelo que a ocupação dos tempos livres das crianças é uma tarefa que lhe é inerente. Para isso poderá, então, associar a liberdade e criatividade do recreio com as exigências normais de uma dada disciplina, criando uma série de actividades onde os alunos possam desenvolver as suas capacidades com prazer.

Sentimos que o modelo da Escola Cultural, através da criação de clubes temáticos, é aquele que melhor poderá dar uma resposta cabal a este aspecto, que consideramos ser um problema premente e que não pode continuar a ser um aspecto marginal da educação.

O tempo livre da criança na Escola pode ser livre de muitas coisas, mas não de significado ou de sentido. A ocupação dos tempos livres na Escola é, assim, uma obrigação que ninguém deverá deixar de assumir. Neste contexto, a Escola, na sua superior missão de preparar as crianças e os jovens para a vida, não poderá esquecer que já não tem como objectivo central o trabalho, mas também as actividades de lazer, pelo que a sua organização deverá referenciar-se em torno deste novo quadro axiológico.

Concordamos com Garcia (2002) ao referir que não podemos esquecer a Escola, quer como forma de vivência interna quer como objectivo formativo, pois, se o fizermos, estaremos a esquecer uma importante dimensão humana, carregada de simbolismo permanente nas nossas vidas.

4. POLITICA DESPORTIVA

4.1. REPENSAR A POLÍTICA DESPORTIVA

Numa altura em que a sociedade demonstra pouco objectividade em relação às desigualdades e marginalidades que produz, em que os valores da solidariedade estão na defensiva, o desporto devia avivar o seu compromisso social. Segundo Bento (1997b), devia e podia ajudar a manter acordada a consciência de que a igualdade é um princípio fulcral da democracia. Hoje, “o desporto português necessita por isso de um abanão regenerador que não se pode confinar à retórica discursiva do poder onde o permanente auto-elogio substitui a análise séria e ponderada sobre a nossa realidade desportiva”, (Constantino, 2002:15).

O desporto nunca será monopólio de ninguém, há lugar para todas as dedicações empenhadas e competentes, contudo, “*não carece de tutores ou salvadores e dispensa, de bom grado, aventureiros (...). Porém, encontramos sempre produtos importados e enlatados em lugares cimeiros, debitando generalidades enfermas da maleita nacional do achismo (...) em palavras cheias de nada e de coisa nenhuma*” (Bento, 1997b:108).

Embora existam diferentes soluções possíveis, o mais importante é assumir uma posição de princípio que oriente decisões futuras. Se para algumas pessoas o desporto é sinónimo de elite, para outras o desporto é actividade física que inclui competição formal e informal, recreação, jogo e exercício, numa multiplicidade de formas, isto é, uma forma específica da expressão do comportamento humano.

Por outras palavras, como afirma Pires (1995), vivemos tempos difíceis, tempos de mudança, tempos em que o velho já deixou de dar resposta às necessidades sociais; mas, também, tempo onde o novo ainda não conseguiu um espaço de afirmação no quadro da dinâmica das ideias e na estrutura da organização social. O desporto é, cada vez mais, um instrumento estratégico, em termos de organização e gestão do futuro. Hoje, as questões de

desenvolvimento são globais. Assim, o desporto é um factor de educação e de cultura da maior importância, devendo ser considerado, também, como um instrumento de proporções económicas dos países, das regiões e das próprias cidades.

A sociedade é, cada vez mais, baseada no conhecimento, ou seja, o planeamento visa a utilização eficaz dos recursos, tendo sempre a preocupação de elaborar mecanismos de controlo que permitam adequar, permanentemente, os processos de gestão. Logo, gerir projectos é, como afirma Correia (1999), otimizar o resultado das actividades idealizadas em função das pessoas.

Os novos líderes deverão aprender a viver com a incerteza, a desenvolver um espírito empreendedor e de propensão ao risco, tendo que entender a mudança como algo institucionalizado no dia-a-dia. Neste contexto, segundo Pimentel (1998), actualmente, exige-se um novo tipo de líder que tenha a preocupação de criar uma cultura organizacional, que estimule a criatividade e a mudança dos recursos humanos.

Um dos aspectos mais singulares que a evolução desportiva sofreu, nas últimas décadas, foi a crescente internacionalização, acompanhando o estado geral das economias no plano da sua interdependência e globalização. Constantino (2002) salienta que, no espaço europeu, tal evolução tem sido condicionada pela construção europeia e pela desagregação/reconstituição das economias dos países de leste, os quais têm imposto um conjunto de adaptações importante e significativas aos organismos desportivos, impondo-os a adaptarem-se a uma nova ordem do mercado desportivo.

As constantes alterações sociais e económicas criam, permanentemente, novos desafios ao desenvolvimento das organizações. Desta forma, devemos repensar a vocação, a missão e os processos de gestão das organizações do desporto, mantendo uma atitude de abertura ao mundo que nos rodeia e introduzir, caso se julgue necessário, as alterações organizacionais adequadas.

Existem tarefas de resolução urgente e, para tal, terão de haver pessoas com competência para receberem e tratarem a informação, para assumir as responsabilidades na construção do futuro. Segundo Drucker (1997a), o

trabalho só se faz quando é executado por pessoas capacitadas, orientadas e avaliadas, às quais é dado um prazo de execução e que assumem a responsabilidade dos resultados.

A capacidade de adaptação está dependente da competência organizacional em gerar as estruturas e os processos mais adequados. Desta forma, as pessoas que formam a organização devem decidir, estrategicamente, em função do diagnóstico das preferências dos interessados, contribuindo para a criação das sinergias indispensáveis ao desenvolvimento desportivo.

Concordamos com Pires (1993b) ao afirmar que o desporto é, hoje, demasiado importante, no quadro da organização social, para ser deixado ao sabor dos mais diversos circunstancialismos, sem que exista uma ideia, uma vontade, um projecto que o oriente. Neste teor, é necessário possuir uma cosmovisão desportiva, proporcionando práticas que tenham a justa medida de prazer e de divertimento, de esforço e de movimento, de formalização e de padronização em conformidade com a situação concreta.

Urge, assim, criar processos de gestão das práticas desportivas, com um melhor serviço prestado, visando os interesses do grupo alvo, tendo em conta as suas necessidades, preferências e possibilidades. Não temos dúvidas que o desporto é o fenómeno mais importante destes últimos séculos, é um acontecimento transcultural, cujas práticas transcendem a diversidade dos sistemas políticos, sociais e económicos, com uma função social muito importante.

O desporto para ser moderno não necessita de esquecer o seu legado clássico dos seus princípios e ideais, nem de ceder às investidas da tentação dos tecnocratas. Ele não é só espectáculo, nem apenas mercadoria vendida a qualquer preço numa banca do mercado é, também, recreação e lazer. O desporto é, e sempre será, um fenómeno inesgotável, parafraseando Bento (1998:38), *“não se dá bem, por isso, com a ignorância dos atrevidos que tudo sabem sem nada terem estudado, que sobre tudo opinam sem de nada estarem informados, que tudo querem determinar sem nada conhecer, que nele querem*

dirigir e mandar sem nada compreenderem, que ousam falar da sua política sem dele terem ideias”.

As boas intenções políticas e as boas decisões devem transformar-se em acções efectivas. As organizações eficazes partem do princípio de que o trabalho não se faz só por haver um plano bonito, não apenas com o magnífico enunciado de uma política. Numa organização sem fins lucrativos, existe a tentação de minorar a importância dos resultados e de alegar que estão a servir um boa causa, a erguer a obra de Deus, a fazer algo para melhorar um pouco a vida das pessoas sendo já por si um lucro, *“mas não basta”*, (Drucker, 1997a:151).

Mais do que constatar a quantidade reduzida de cidadãos que praticam desporto, é fundamental repensar o número de potenciais praticantes e torná-lo real. Ora, isto depende, directamente, da medida em que se criem condições para e sua prática nas zonas de habitação e trabalho. De uma vez por todas, os políticos devem abandonar um entendimento, exclusivamente, voltado para a competição e para o alto rendimento, pois, sempre que se ocupam com equipamentos desportivos pensam em instalações muito formais e especializadas.

Bento (1998) refere que é necessário evoluir para uma visão ampla do desporto, assente na interdependência das diferentes instalações, uma vez que *“a tarefa é conhecida e realizável, mas a urgência é grande. Para aumentar a produtividade do trabalho de serviços, não se pode ficar à espera do governo nem da classe política. Esta é tarefa de gestores e executivos das empresas e das organizações sem fins lucrativos. É, de facto, a primeira responsabilidade social de gestão na sociedade do saber”*, (Drucker, 1999:211).

De acordo com o pensamento de Garcia (1998), vivemos numa sociedade orientada por valores jovens, onde a velocidade de mudança, e consequentemente a capacidade de adaptação a essas transformações, são o princípio quase organizador desta nova forma de viver. O próprio saber, tradicionalmente associado ao velho, modifica-se, sendo, cada vez mais, uma experiência dos jovens, porque ele próprio se inscreve na velocidade da

mudança. Em suma, a realidade do desporto, segundo Bento (1997b), é feita de pluralidade e diversidade, não apenas ao nível da sua prática e instrumentalização, mas também ao nível da sua concepção e entendimento, do seu tratamento e divulgação, das suas organizações e instituições.

As políticas são inseparáveis daqueles que as concretizam. Hoje, conforme postula Constantino (2002), torna-se necessário repensar no país desportivo a partir de uma visão global sobre o local que o desporto deve ocupar numa sociedade moderna e sobre a relação que deve estabelecer com as crianças e jovens, adultos e idosos. Devemos repensar que queremos ser um país de espectadores ou de praticantes.

Só uma adequada política assente em princípios claros de democratização e generalização cultural desportiva poderá evitar o risco das práticas ou sucessos efémeros. A solidez e a sustentabilidade da nossa vida cultural e desportiva necessita de estar consolidada em projectos e linhas de intervenção que permitam aproveitar os êxitos nacionais, no plano externo, como um elemento incentivador, particularmente quando a tentação pelo poder é bem maior do que as convicções pelas ideias.

Segundo o mesmo autor (2002), mais cedo ou mais tarde, iremos encontrar o país, não como virtualmente parece estar, mas como na realidade é; um país que já há algum tempo tem feito um esforço na sua modernização, porém estando ainda longe dos padrões de desenvolvimento da maioria dos parceiros europeus. Contudo, tal modernização, para alguns é um processo ganho que nos coloca permanentemente em festa, substituindo o que conhecemos por experiência própria, pois nada se consegue sem trabalho, e trabalho significa sacrifícios.

O certo é que nos encontramos longe do país dispor de uma política desportiva que apresente objectivos, sistematize meios e defina prioridades. No nosso entender, continuamos em matéria de política desportiva sem rumo e sem projecto. Ao país desportivo não chegaram, ainda, dinâmicas e estratégias que o qualifiquem, mantendo-se prisioneiro de ausência de sentido estratégico e de vontade reformadora.

Uma política desportiva está longe de ser um inventário ou um somatório de políticas públicas, mas delas não podemos abdicar. Todavia, dependem da sua existência a convergência e a coerência, entre o papel e a acção do Estado, bem como a dos restantes agentes e parceiros sociais e desportivos.

As autarquias devem-se preocupar em criar condições para o desenvolvimento desportivo das respectivas comunidades, o que prosaicamente significa ter mais habitantes a praticar mais e melhor desporto, pois, desta forma, encontraram a sua natural vocação e se o fizerem de modo natural e adequado, não lhes sobra tempo para outras aventuras.

Os processos de desenvolvimento desportivo, actualmente, vivem numa estreita dependência dos respectivos custos económicos. O custo da manutenção da actividade desportiva é elevado, sendo necessária uma reavaliação das fontes tradicionais de financiamento do desporto. Um movimento que foi acelerado pela crise do Estado Providência, obrigando os organismos e agentes desportivos em encontrar formas alternativas ou complementares de financiamento.

O desporto, assim como a política, deveria representar o compromisso irrecusável com a verdade, a liberdade e o respeito que a todos é devido, e por isso, exigível que liguem o seu futuro aos que são os grandes desígnios civilizacionais e que o façam actualizando a mensagem e os princípios clássicos da vida democrática. Além disso, o desporto, tal como a política, tem obrigações no plano educativo e, também, social.

Actualmente, a qualidade de vida é o factor estratégico e integrador de um esforço global e abrangente da sociedade, de forma a reforçar o conceito do todo. Assim, a evolução da estrutura da população deve ser entendida como um processo de qualidade ou qualificação da vida, da busca do aprimoramento da sua identidade e da construção do seu sentido, do prazer e da razão de viver. De acordo com o pensamento de Constantino (2002), o desporto já não é o que era, infelizmente, parece que tal afirmação pode ser aplicada na política. Esperemos que as decisões de uns poucos, convertidos ao liberalismo económico num momento em que no velho continente se procede ao seu

enterro, não se traduzam a prazo na invisibilidade, para muitos, do país desportivo que ainda somos.

O presente e o futuro do desporto de crianças e jovens, como refere Bento (1999), suscitam grandes preocupações que devem confluir em estudos e medidas inclinadas à sua melhoria e aperfeiçoamento. A grande aposta deve ser o de incrementar a qualidade à luz de parâmetros de ordem pedagógica, visando eliminar possíveis confusões e equívocos. Deste modo, urge corrigir a trajectória que a política tem estado a percorrer para o desporto infanto-juvenil. Nesta perspectiva, conforme refere Bento (1999, 101:102), parece pertinente a adopção das seguintes medidas:

- ⇒ O acesso das crianças e jovens ao desporto carece de ser facilitado;
- ⇒ Devem ser aumentadas as possibilidades para praticar diferentes modalidades desportivas, num ambiente a todos os títulos agradável, retirando força e importância aos interesses dos pais e às pressões de alguns dirigentes desportivos;
- ⇒ O prazer de jogar e a aprendizagem devem estar em primeiro plano, ou seja, os valores intrínsecos ao desporto devem ter prioridade;
- ⇒ O treino desportivo deve ser rico em diferenciação e individualização;
- ⇒ Importa ganhar os pais e os responsáveis pela educação e pelo desporto para o facto de que a actividade lúdica e desportiva, espontânea e informal, durante a infância, é de tanta ou maior importância do que a participação no desporto formal;
- ⇒ Incremento das campanhas de *Fair-Play* e de programas de férias desportivas nos períodos de paragem da actividade lectiva escolar;
- ⇒ O clube deve procurar desenvolver o talento desportivo do melhor modo possível, em vez de se preocupar obsessivamente com a sua descoberta, deixando de lado ofertas desportivas para as outras crianças;
- ⇒ A relação da criança com o desporto, consigo e com o seu próprio corpo depende muita das vivências e experiências e dos resultados de aprendizagem de competências e de habilidades na actividade desportiva;

- ⇒ O desporto infanto-juvenil desempenha a relevante função de socialização e reprodução cultural;
- ⇒ A cooperação e a coordenação de esforços entre Escolas e clubes, visando oferecer a todas as crianças práticas desportivas num envolvimento educativo favorável à satisfação das suas necessidades e interesses.

Não temos dúvidas em afirmar que o futuro do desporto depende da forma como pode ser oferecido e ser vivido pelos mais novos, pois se quisermos adquirir um entendimento perfeito dos valores investidos no desporto, necessitamos de eleger e empreender uma abordagem multidisciplinar que nos permita analisar os estilos de vida das crianças e jovens, assim como o papel do desporto no processo de socialização.

Nos últimos anos, o próprio conceito de desporto modificou-se, significativamente, e teve a sua mais completa tradução política na definição que lhe foi dada pela Carta Europeia do Desporto, onde, no seu artigo 2º, podemos compreender por desporto todas as formas de actividades físicas que, através de uma participação organizada ou não, tem por objectivo a expressão ou melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a alteração de resultados na competição a todos os níveis.

Constantino (2006) salienta que um país como Portugal não pode, numa matéria tão sensível e com uma importância estratégica para o alargamento e desenvolvimento da prática desportiva, correr o risco de decisões que delapidem recursos e hipotéquem a possibilidade de responder às necessidades de prática desportiva todos os cidadãos.

O grande desafio que se colocará nos próximos anos aos poderes políticos e desportivos, na perspectiva do mesmo autor (1999), é o de se adaptarem a esta dinâmica cada vez mais plural, pois o desporto é o reflexo de uma sociedade onde o rendimento, o progresso científico e tecnológico, o desenvolvimento económico, conflituem muitas vezes com a visão contrária do progresso e do bem-estar social. Visto que, também, o desporto contém as contradições inerentes a outras práticas sociais e à sociedade.

4.2. O PAPEL DAS AUTARQUIAS FACE À PROCURA DE PRÁTICA DESPORTIVA

As políticas de apoio ao movimento associativo valem pela avaliação que a administração pública faz da função social que os clubes e colectividades desportivas desempenham no cumprimento do fomento do desporto. Contudo, as políticas do Estado no domínio do fomento do desporto não devem ignorar a sua responsabilidade directa, particularmente no âmbito do Sistema Educativo, uma vez que a sua ausência não pode ser substituída por outras entidades.

Em nosso entender, o desejável seria que as relações entre Clube e Escola encontrassem objectivos de complementaridade, não tanto no campo técnico-pedagógico, mas sobretudo no plano social. Por tudo isso, a Escola e o Clube são apenas, segundo Constantino (2002), dois momentos distintos com um mesmo objectivo e uma mesma função, o de garantir ao cidadão o direito à prática do desporto.

A luta por uma vida mais saudável não é apenas um apelo de inquestionável recorte civilizacional, é seguramente uma exigência política e económica num mundo caracterizado por desequilíbrios na distribuição de riquezas e de bem-estar. É do senso comum que a alteração dos estilos de vida e a substituição dos comportamentos de risco por atitudes positivas perante a saúde significa uma redução das causas de morbilidade e de mortalidade.

Efectivamente é indispensável encontrar um equilíbrio para seleccionar sem eliminar, o que constitui um grande problema social e educativo de grande importância e de complexa solução. Nos dias de hoje, lutar contra doenças sociais urbanas – como a droga, a exclusão social ou racismo – deve ter o desporto como um grande aliado natural, tendo este um enorme desafio pela frente; contribuir para a redução dos comportamentos de risco dos nossos jovens.

O sistema desportivo não pode abrir mão de um princípio que hoje percorre todo o universo das actividades físicas e tem um diálogo a estabelecer com novos direitos de cidadania; o direito à qualidade de vida, ao bem-estar e à saúde. Nesta perspectiva, de acordo com Constantino (2002), torna-se

indispensável que a política desportiva nacional inscreva a promoção da saúde como um objectivo de natureza social a que o desporto pode e deve dar uma fulcral colaboração.

As autarquias locais perante as responsabilidades públicas que têm em relação às respectivas populações, estão política e culturalmente obrigadas a reflectir sobre este novo tempo do desporto; a procurar as melhores soluções para as práticas desportivas dos que representam; a fazer um esforço sério de esclarecimento sobre o lugar que o desporto deve ocupar na vida dos seus cidadãos. Contudo, e embora se reconheça a crescente presença das autarquias no sistema desportivo, continua a manter a questão de definir qual deverá ser a sua orientação em matéria de desenvolvimento do sistema desportivo.

Constantino (1999) afirma que as autarquias não podem deixar de ser entidades propiciadoras e estimuladoras do aumento da oferta de condições que permitam, à generalidade dos cidadãos, o acesso em formas qualificadas de prática do desporto, aumentando os respectivos níveis de participação e frequência as actividades desportivas.

O futuro exigirá uma maior atenção das autarquias locais no que diz respeito a oferta de condições e ofertas de práticas do desporto à disposição dos cidadãos, mas, também um maior envolvimento e apoio a entidades vocacionados para este tipo de acções e promovem, igualmente, iniciativas próprias, tendo em conta, as situações de maior importância fomentando uma vaga de envolvimento com as populações onde a mensagem da actividade física e do desporto estejam associados à cultura do tempo livre, à manutenção da condição física, à saúde individual, à valorização da qualidade de vida e à promoção do bem-estar.

Temos a certeza que o caminho a percorrer não será fácil, face a uma cultura desportiva que permanece presa a uma lógica, que fez do espectáculo desportivo a medida da dimensão desportiva do país, isto de acordo com o pensamento de Constantino (2002), o que de algum modo condiciona as políticas públicas de apoio ao desporto. No entanto, é precisamente a escala do

poder local que melhor se pode começar para dar conteúdo prático ao exercício de um direito de cidadania com respectiva tradução constitucional, ou seja, o direito ao desporto.

A intervenção das autarquias como entidade promotora de actividades físicas junto das populações deve por isso ser entendida, não apenas no campo institucional, mas igualmente operacional, no quadro das políticas estruturais para este sector. O mesmo autor (1999, 69:70) indica algumas direcções possíveis desse trabalho:

- ⇒ Adopção de planos de equipamentos, de carácter artificial e natural susceptíveis de oferecer as populações múltiplas possibilidades de práticas físicas;
- ⇒ Criação, desenvolvimento e apoio a projectos que induzam o cidadão a uma prática regular de actividade física desportiva, numa perspectiva de qualidade de vida, saúde e bem-estar;
- ⇒ Criação de campanhas sistemáticas de informação aos cidadãos sobre modalidades de actividade física que são susceptíveis de ter efeitos benéficos sobre a saúde, sem alterar drasticamente hábitos e modos de vida;
- ⇒ Apoio a projectos de alargamento da prática física desportiva a cidadãos portadores de deficiência, colaborando com as entidades vocacionadas para o efeito;
- ⇒ Criação, desenvolvimento e apoio a projectos que suscitem o interesse dos idosos a uma prática física, na perspectiva de manutenção de uma adequada condição física;
- ⇒ Criação e desenvolvimento de projectos que suscitem uma colaboração estreita com a comunidade escolar no âmbito da educação para a saúde;
- ⇒ Colaboração em torno de projectos de promoção da saúde das populações com as autoridades de saúde locais.

Tais tópicos, acima referidos, consolidam um conjunto de orientações em torno das quais se poderá protagonizar a intervenção da autarquia no desenvolvimento desportivo local, para que a partir deste quadro geral se possa estruturar a política desportiva municipal, tendo como base o que se considera dever ser a preocupação central das autarquias, aproximar o desporto do cidadão. Em nosso entender, as autarquias devem estar alertas à segmentação crescente das formas e modelos de prática desportiva, acompanhando a evolução das mentalidades culturais e desportivas, assim como interpretar o aparecimento de novas populações desportivas.

Neste contexto, e uma vez mais recorrendo ao pensamento de Constantino (1999, 27), as próprias autarquias devem dinamizar a partir de si próprias, soluções de desenvolvimento local, assentes no objectivo político central de generalizar a prática do desporto entre os cidadãos, tendo algumas soluções possíveis, entre elas:

- ⇒ Uma atenção muito particular à Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ⇒ Criação e apoio a projectos que ocupem os jovens nos tempos livres, nomeadamente, nas férias escolares;
- ⇒ Apoio a projectos que numa perspectiva de desporto para todos ofereçam à população de modo acessível e com carácter regular possibilidades de prática desportiva;
- ⇒ Criação de infra-estruturas com impacto directo sobre o crescimento desportivo.

Todavia, a resposta aos desafios da oferta e do desenvolvimento desportivo local supõe novos enquadramentos organizativos por parte das autarquias. Supõe, assim, compreender o desporto como um verdadeiro serviço público que se preste aos munícipes, pelo que é indispensável uma adequada estrutura orgânica e técnica de suporte, com os respectivos meios humanos, técnicos e materiais.

Uma autarquia deve preocupar-se em equilibrar a oferta de espaços para a prática do desporto entre o que são as necessidades de actividade motora da maioria dos praticantes com as necessidades e interesses particulares de aperfeiçoamento da minoria de praticantes de alto nível. O que obriga a conhecer as diferentes necessidades destes utilizadores, as suas diferentes formas de organização e de motivação. Neste sentido, Constantino (1994) alerta-nos, entre outros aspectos, que, qualquer que seja a metodologia utilizada para a avaliação das necessidades em matéria de equipamentos desportivos devemos ter em atenção o seguinte:

- ⇒ Conhecer as necessidades da população a que se destina o equipamento;
- ⇒ Estabelecer prioridades face às necessidades expressas;
- ⇒ Ter uma noção clara sobre os custos financeiros da operação (terreno + construção + funcionamento);
- ⇒ Optar por uma equipamento capaz de satisfazer as reais necessidades utilizadores e de onerar o menos possível os custos decorrentes do seu funcionamento, manutenção e enquadramento;
- ⇒ Definir um programa de construção.

Temos a noção que a procura de resposta a alguns dos tópicos anteriormente mencionados é de certo modo complexa, nomeadamente a previsão das necessidades em novos equipamentos e respectivas tipologias. Desta forma, segundo o mesmo autor (1999), a solução mais razoável é a construção de uma matriz de referência que tome em consideração factores como:

- ⇒ O contexto socio-económico e os estilos de vida;
- ⇒ A dimensão e carência de população jovem em idade escolar;
- ⇒ O perfil demográfico das populações;
- ⇒ A composição social e etária;
- ⇒ O contexto desportivo e cultural;

- ⇒ A capacidade de atracção turística;
- ⇒ Os recursos urbanos e ambientais;
- ⇒ A natureza e características do tecido associativo.

Não temos dúvidas em afirmar que as autarquias devem dispor de estudos que permitam conhecer a natureza da procura desportiva, bem como detectar as variações existentes na segmentação da procura, no plano dos gostos e das preferências das populações estudadas. Relativamente às tipologias dos espaços, os quais condicionam o programa de equipamentos, Constantino (1999) refere que devem ser avaliadas em função da sua funcionalidade e, deste modo, podemos dividir os espaços desportivos da seguinte forma:

- ⇒ Espaços de representação desportiva – são os que fundamentalmente se destinam a acolher o espectáculo desportivo ao mais elevado nível com padrões de qualidade e conforto elevados quer no plano dos que praticam, quer dos que assistem;
- ⇒ Espaços de realização desportiva – são os permitem um desenvolvimento normal de prática desportiva associada, respeitando os critérios estabelecidos pelas federações desportivas das diferentes modalidades;
- ⇒ Espaços de preparação desportiva – são instalações concebidas para aspectos específicos de treino desportivo, seja na componente física, técnica, médica, ou outra;
- ⇒ Espaços de formação física e desportiva – são equipamentos destinados ao ensino da disciplina de Educação Física e à prática do desporto escolar;
- ⇒ Espaços de condição física – são todos quantos respondem às necessidades de manutenção de condição física numa óptica de uso comunitário e centrado, essencialmente, em motivos ligados à forma física e à saúde;
- ⇒ Espaços de recreação desportiva – são os que respondem a uma prática desportiva de carácter lúdico, de características vincadamente informais;

-
- ⇒ Espaços de evasão – são os que, muitas vezes situados em ambiente natural, permitem a realização de actividades de natureza com maior ou menor grau de dificuldade.

O planeamento em matéria de espaços para o desporto deve possibilitar atender às necessidades da população, porém obriga a uma definição de prioridades, devendo ser adaptado no contexto do planeamento e ordenamento do território, de modo a que se concilie a ocupação equilibrada dos solos com a imprescindível presença de espaços qualificados para o cidadão. Por outras palavras, é necessário ter em consideração o tipo de espaços e quem serão os seus principais utilizadores. Do mesmo modo, existem opções ao nível do planeamento urbano que podem e devem ser consideradas (Constantino, 1999:86):

- ⇒ A inclusão de equipamentos desportivos em parques desportivos;
- ⇒ A especialização de uma determinada área urbana em “área de equipamento desportivo”;
- ⇒ A integração de espaços desportivos em áreas verdes e ajardinadas.

Nos dias de hoje, as autarquias têm de compreender a mutabilidade que se está a operar em todo o sistema das práticas desportivas, introduzindo alterações muito significativas no plano das procuras. A estrutura de uma rede de equipamentos desportivos a nível local requer a necessidade de reunir um conjunto de equipamentos que seja capaz de estabelecer uma adequada hierarquia e um correcto equilíbrio perante a presença de uma multiplicidade de necessidades no plano do uso desportivo dos equipamentos.

Para as autarquias garantirem condições de acesso à prática do desporto, não é ter do direito ao desporto um entendimento formal, muito pelo contrário, é estar atento “à *qualidade e ao valor do direito exercido, à qualidade do desporto praticado*”, pois, hoje, o desafio é político, é técnico e é cultural (Constantino, 1994:126).

4.3. PREPARAR O FUTURO, UMA NECESSIDADE

Todavia, existe, hoje, um outro desporto, por muito que alguns apresentem fundamentos e argumentos de contrariedade. Assistimos a uma permanente desmodelização do desporto. A partir da sua perspectiva tradicional, esta desmodelização caminha num duplo sentido: para novas modalidades desportivas e para novas formas de praticar modalidades antigas. Contudo, não devemos esquecer um facto importante, a mudança e as alterações num mundo tecnológico como o nosso são rápidas e nem sempre fáceis de prever. Passamos de uma sociedade industrial para uma sociedade pós-industrial, ou seja, uma sociedade de informação.

Actualmente, compreender a ideia e os processos de mudança é fundamental para se compreender o desporto e a sua situação, não só actual, mas, também, no quadro da organização. Hoje, o desporto é, cada vez mais, um instrumento estratégico, em termos de organização e gestão do futuro. O sistema desportivo viveu muito virado para a resolução de problemas do presente, esquecendo-se do planeamento de conceitos e ideias de forma a encontrar um rumo.

Hoje em dia, os sistemas desportivos encontram-se em plena mutação. Torna-se fulcral, ao se idealizarem novas políticas desportivas, quer elas sejam dirigidas para o sistema federado ou para qualquer outro sistema desportivo, conhecer e entender que elas só funcionarão se forem garantidas reformas estruturais que passem pela própria mudança de mentalidade daqueles que as vão protagonizar.

Neste sentido, a sociedade é, cada vez mais, baseada no conhecimento, ou seja, o planeamento visa a utilização eficaz dos recursos, tendo sempre a preocupação de elaborar mecanismos de controlo que permitam adequar, permanentemente, os processos de gestão do desporto. Desta forma, o mais importante é proporcionar uma oferta contínua com valor acrescido para a sociedade. De acordo com Correia (1998), a gestão de serviços de desporto deve ser realizada a partir de um percurso dedutivo, dos praticantes para os

serviços, dos serviços para as estruturas organizacionais, dos problemas para as competências, das necessidades para as soluções.

Desde há muito tempo que o desporto se tem vindo a transformar. No quadro da sociedade actual, essas transformações processam-se a uma velocidade maior do que a nossa capacidade de análise, tornando-se, assim, necessário um maior esforço para compreender os processos que determinam a mudança social, ou seja, compreender as mudanças que têm ocorrido no desporto.

Segundo Godinho (1997), com as mudanças estruturais nos hábitos, nos costumes e nos estilos de vida das sociedades, originaram-se novas necessidades, novos valores sociais, novas aspirações. Neste contexto, é importante conhecer no desporto o que existe, todavia, é de suma importância compreender aquilo que está a mudar. Deste modo, só se poderá gerir o desporto compreendendo tais mudanças.

Pires (1996) é apologista que, hoje em dia, compreender a ideia e os processos de mudança é fulcral para se compreender o desporto e a sua situação, não só actual, mas também no quadro da organização do futuro. Contudo, no processo de desenvolvimento não basta mudar. Muitas vezes, a mudança pela mudança não significa que se mudou para melhor, pelo contrário, muda-se para que tudo fique na mesma.

Essas transformações não ocorrem por mero acaso, correspondem às grandes vagas que têm varrido a face das sociedades. Mudamos de uma sociedade industrial para outra baseada na criação e distribuição de informação. A organização do desporto centrada nos critérios organizacionais da sociedade industrial deixou de ter o valor que possuía no passado. Assim, o desporto é, cada vez mais, uma actividade social geradora de informação que está, de forma simples e directa, ao alcance de todos.

Neste teor, o desporto não foge a esta perspectiva organizacional que orienta as práticas desportivas à escala mundial. Deste modo, até as grandes decisões de política desportiva, que no passado pertenciam aos governos dos países, hoje, ultrapassam fronteiras, ultrapassam os próprios governos.

Giddens (1999) afirma que a transformação, ao contrário daquilo que inúmeras vezes são admitidas, não diz respeito somente a um fenómeno económico, é a transformação do espaço e do tempo. Não se confina à criação em larga escala de sistemas, mas, também, à transformação local e mesmo pessoal, a contextos da experiência social.

Vivemos num mundo e num desporto em permanentes transformações. Torna-se necessário encontrar referências que facilitem a compreensão do que está a acontecer. O desporto do futuro tem de ser encontrado e gerido tendo em atenção as características, a forma e os conteúdos da própria mudança social, caso contrário, e como afirma Pires (1996), “*será o desnorte completo*”.

Nos dias de hoje, o desporto está segmentado em vários sectores. Cada um deles corresponde a populações específicas, de acordo com objectivos próprios e metodologias adequadas. Desta forma, já nenhuma organização pode, por si só, responder de uma maneira global a todas as necessidades de uma população que deseja praticar desporto à sua maneira. Assim, torna-se fulcral ao idealizarem-se novas políticas desportivas, quer elas sejam dirigidas para o sistema federado ou para qualquer outro sistema desportivo, conhecer e entender que elas só funcionarão se forem garantidas reformas estruturais que passem pela própria mudança de mentalidade daqueles que as vão protagonizar.

Vivemos tempos difíceis, tempos de mudança. Contudo, ainda há muito a esperar do desporto, as suas potencialidades não estão esgotadas, muito pelo contrário, ainda são acessíveis a um maior número de pessoas, mas o futuro não nos é oferecido, deverá ser preparado, conquistado e edificado.

Quando se fala do futuro é como se estivéssemos a fazer referência a algo distante. No entanto, ele dependerá mais do que fizermos hoje do que se ficássemos à espera do que será feito num amanhã. Todavia, o futuro não será nem virá como antes, ou seja, não é suficiente analisar o passado e proceder a algumas alterações para projectar as organizações para o amanhã.

O desafio para qualquer organização desportiva na gestão dos serviços é um desafio, essencialmente, organizacional. Assim, é necessário ir ao encontro

do interesse dos indivíduos. Desta forma, encontrar as soluções essenciais deve ser o ponto primordial das organizações. No entanto, as constantes alterações sociais e económicas criam, permanentemente, novos desafios ao desenvolvimento das organizações. Neste sentido, existem tarefas de resolução urgente para as quais terão de haver pessoas com competência para receber e tratar a informação, assim como para assumir as responsabilidades na construção do futuro. Estamos convencidos que não existem respostas perfeitas num mundo que se altera permanentemente, porém *“o futuro do desporto está em transformar-se num projecto e não numa burocracia”* (Pires, 1996).

Desenvolver as regiões e/ou os concelhos é apostar na elevação da qualidade de vida dos seus habitantes. É fomentar neles necessidades, aspirações, hábitos e comportamentos culturais, como também promover, mais e melhor o acesso às práticas lúdicas e desportivas, às técnicas e formas de lidar cultural, ética e esteticamente com a corporalidade.

Defendemos a mesma posição de Bento (1997b), aguardamos que os responsáveis se questionem sobre o cenário desportivo da região e/ou do concelho no tocante; as modalidades representadas e as respectivas instalações, os hábitos desportivos existentes e a população implicada, que comparem a realidade local com o panorama desportivo nacional. Contudo, não parece ser dado adquirido que uma formação académica qualquer assegure um melhor desempenho de funções. Como nos outros sectores da actividade, as funções de direcção devem ser assumidas por quem nele fez carreira e escola, e não por *“estrelas cadentes de um qualquer firmamento”* (Bento, 1997b:106).

Neste sentido, existem muitas dúvidas para que se faça uma leitura objectiva e correcta do fenómeno desportivo e que aceitem convictamente as virtudes que nele moram, dado que conhecemos vários exemplos de homens de pensamento e ciência brilhantes, porém, são incapazes de perceberem que no suor, no esforço e no rendimento desportivo a moral tem um lugar reservado. Esta é uma das provas que até os mais letrados são menos capazes em alguma coisa.

Uma das questões mais delicadas, mas também decisivas, em termos do futuro desportivo, é a clarificação das funções e da intervenção das diferentes entidades no interior do sistema desportivo. Temos a noção que a situação actual é bastante incómoda e que urge ser alterada o mais breve possível. De acordo com Constantino (2002), um plano de desenvolvimento desportivo poderá desempenhar uma função na resolução da questão da desertificação e da afixação de população mais jovem em nossas regiões.

Estamos a viver uma época em que a sociedade se complexificou, em que o desporto é mais plural, diversificado e criativo, num tempo e num espaço cada vez mais interdependentes de outras variáveis sociais. A configuração das práticas do desporto alterou-se significativamente nos últimos trinta anos. Conforme salienta o mesmo autor, surgiram novas modalidades desportivas, novas formas de praticar modalidades antigas e novos contextos organizacionais.

Na nossa opinião, é tempo de pensar que um país com um desporto forte não é o que apresenta taxas elevadas de pessoas que gostam de desporto, mas que o praticam de uma forma estática, ou seja, sentados nas bancadas dos estádios ou dos pavilhões. A um desporto praticado por alguns, ao qual muitos assistem, é fulcral desenvolver um outro em que, sobretudo, muitos pratiquem.

O mundo do desporto tem sido politicamente gerido numa situação de desfasamento face aos reais problemas do presente e à organização do futuro. Não temos dúvidas em afirmar que teremos de mudar este rumo, pois, se assim não suceder, dificilmente o princípio de “mais e melhor desporto” ultrapassará a simples retórica política.

O futuro da organização, nas palavras de Constantino (2002), desenha-se a partir de modelos tradicionais, os quais assentaram por exclusivo no movimento desportivo associativo. Assim, tal constatação obriga-nos a pensar toda a leitura que se tem feito do sistema desportivo nacional, com óbvias consequências ao nível das políticas de desenvolvimento desportivo.

O problema da democratização do desporto, entendido como a criação de mais e melhores condições de acesso à prática do desporto, por parte dos cidadãos, permanece como a questão central de uma adequada política de desenvolvimento desportivo.

Neste contexto, o grande desafio que se coloca aos governantes e dirigentes é o de se adaptarem a uma nova dinâmica plural e de terem a capacidade de ultrapassar de um corpo de políticas, que apenas se dirigiam as necessidades colectivas de alguns, para políticas que respondam às verdadeiras necessidades individuais de muitos. Torna-se fundamental compreender que a modernidade desportiva não deve estar separada da modernidade cultural.

O desporto e o seu futuro, as relações que devem estabelecer com os cidadãos, passam por medidas diferentes das que caracterizaram a sua organização e desenvolvimento no passado. Parafraseando Constantino (2002:60) *“é preciso dar futuro ao nosso presente, é urgente quem defenda, com verdadeiro estado de alma, o desporto, os cidadãos e os valores que lhes devem estar associados”*. Neste contexto, é preciso olhar seriamente para todo o desporto nacional, e compreender que não é possível uma alteração da realidade desportiva sem reformas estruturais. O país desportivo necessita, com alguma urgência, de sensibilidade política, visão estratégica e reformador e um clara capacidade de liderança. Ora, o futuro para o desporto nacional vai exigir um novo olhar sobre a vida desportiva, vai exigir novas soluções.

No entanto, se a opção for a de um olhar diferente sobre o nosso futuro desportivo, então é indispensável que se deixe a planificação de quatro anos e se avance para um plano de reformas que envolva a cooperação indispensável de três instituições: as Escolas, os Clubes e as Câmaras Municipais. Segundo o mesmo autor (2002), o único caminho que o desporto português deve valorizar e percorrer é o de uma verdadeira reforma, pois, o resto é pura perda de tempo e de dinheiro, em nosso entender o futuro não se prevê, prepara-se.

II - METODOLOGIA

II - METODOLOGIA

1. BREVE APRESENTAÇÃO DA REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

No contexto da cultura portuguesa, de acordo com Costa (1989), a Região Autónoma dos Açores constitui um sistema singular, aberto e dinâmico de nove ilhas culturalmente diferentes; localizadas na encruzilhada da Civilização Ocidental, onde o velho Mundo se encontra com o novo, no meio do Oceano Atlântico, a cerca de 990 milhas da costa da Península Ibérica e 2500 milhas da costa Este da América do Norte.

O vulcanismo continua a ser o seu principal estigma e idiossincrasia. Com as sucessivas erupções que as castigaram ao longo dos séculos, as ilhas têm-se constantemente formado, bem como as pessoas que nelas vivem. Os cones dos vulcões, agora ocupados por uma variedade de vegetação e lagos de rara beleza, os campos de sulfato e as caldeiras de água quente, ainda visíveis em muitas ilhas, as formações de lava que abundam e o basalto que dá a cor preta às praias são aspectos que evidenciam a origem vulcânica das ilhas.

O estatuto variável de cada ilha é determinado por um conjunto de factores, entre eles: a dimensão territorial, os recursos de que dispõe, a distância geográfica das restantes e a função político-económica, militar e religiosa que desempenha.

A sociocultura açoriana possui, no entender do mesmo autor, um carácter marcadamente mediterrâneo-atlântico que resultou da recriação, pelos seus habitantes, de um fundo cultural luso-mediterrâneo num ambiente insular atlântico.

A situação geográfica do Arquipélago e a distância a que se encontra dos continentes possibilitaram-lhe um papel importante, contudo, vulnerável na comunicação. O seu complexo isolamento, se por um lado, explica parcialmente a estabilidade e a permanência de antigas características biológicas e dos padrões de cultura, por outro lado, favorece a rápida difusão de mutações genéticas e de inovações culturais.

Outro factor a considerar é a exiguidade territorial das ilhas que impede a multiplicidade dos nichos ecológicos, limita os efectivos populacionais como também os recursos alimentares. Todavia, tais desequilíbrios provocados pelas calamidades naturais, crises agrícolas, comerciais ou por deficiência da política económica, deram origem às vagas de emigração para algumas áreas do Brasil, dos Estados Unidos da América e do Canadá.

No seu processo de povoamento a região utilizou, segundo Martins (1989), elementos provenientes, sobretudo, do continente português e, por isso, existe entre a cultura açoriana e as continentais um elevado grau de interligação, não havendo dúvidas em considerar os Açores como uma área da cultura Portuguesa.

Em cada uma das ilhas, as festas de âmbito religioso das populações insulares açorianas, mormente as romarias quaresmais – práticas religiosas na Páscoa com a procissão do “*Senhor dos Enfermos*”; as festas do Divino Espírito Santo que perpassam todas as ilhas e que lhes cunham determinadas particularidades; as festas dos Santos populares com especial atenção às “*Cavalhadas*” na Ribeira Grande, ilha de São Miguel; festas paroquiais; e, finalmente, as festas do Senhor Santo Cristo dos Milagres “*assumem um forte valor emblemático*”, (Costa, 1989).

Neste teor, os diversos espaços de identidade definem-se uns relativamente aos outros num jogo complexo de identidade, diferenciação e auto-afirmação, onde as diferenças e as representações recíprocas competem e se ritualizam.

Relativamente a outras manifestações, podemos salientar a festa do “*Entrudo*” caracterizada pelo desfile de pessoas com máscaras pelas ruas das freguesias, tradição esta já em desaparecimento em virtude do surgimento de bailes de fantasia em recintos fechados; os Bailes de Espada e Comédias características da ilha Terceira e que se enraízam no teatro satírico de Gil Vicente; a “*Batalha das Limas*”, tradição mais recente, na ilha de São Miguel; a “*Festa das Estrelas*”, recentemente recuperada na Ribeira Grande, ilha de São Miguel; as “*Touradas*” praticamente existentes só na ilha Terceira, entre outras.

Gradualmente, o Arquipélago tem fomentado a prática dos designados “*Festivais de Verão*”, tendo alguma expressão em, praticamente, todas as ilhas. Estas épocas são aquelas onde se nota uma maior mobilidade no arquipélago, quer dos naturais quer dos emigrantes descendentes.

A Região Autónoma dos Açores é composta por nove ilhas. A área total do arquipélago é de 2.333 km², enquanto a sua zona económica exclusiva engloba 938.000 km². As ilhas do arquipélago são pequenas e bastante dispersas no Atlântico Norte.

Estas dividem-se em três grupos:

- Oriental (São Miguel e Santa Maria);
- Central (Terceira, Graciosa, Pico, São Jorge e Faial);
- Ocidental (Flores e Corvo).

São Miguel, com cerca de 747 km², é a maior ilha e a ilha do Corvo a menor, com cerca de 18 km². As duas ilhas mais próximas, Faial e Pico, distanciam-se em cerca de 6 km entre si, enquanto 600 km é a distância entre as duas ilhas mais afastadas, Santa Maria e Corvo.

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
POPULAÇÃO	237 795	237 840	239 190	240 520	241 490	242 620	243 760
SALDO NATURAL	1205	1051	793	1020	796	836	707

FONTE: INE

Figura 2 - Evolução Demográfica

A Figura 2 apresenta-nos a evolução demográfica estimada entre os anos de 1991, data do penúltimo recenseamento geral da população, e 1997. Torna-se pertinente referir que os dados relativos ao último recenseamento de 2001, ainda não se encontram, completamente, disponíveis.

	Ilha de Santa Maria	Ilha Graciosa	
	Concelho de Vila do Porto Área: 97 KM2 População: 5.496 Habitantes Freguesia: 5	Concelho de Sta. Cruz da Graciosa Área: 71 KM2 População: 4.475 Habitantes Freguesias: 4	
	Ilha de São Miguel	Ilha de São Miguel	
	Concelho de Ponta Delgada Área: 233 KM2 População: 64.602 Habitantes Freguesia: 24	Concelho de Ribeira Grande Área: 180 KM2 População: 28.887 Habitantes Freguesia: 14	
	Ilha de São Miguel	Ilha de São Miguel	
	Concelho de Lagoa Área: 46 KM2 População: 14.457 Habitantes Freguesia: 5	Concelho de Povoação Área: 108 KM2 População: 6.660 Habitantes Freguesia: 6	
	Ilha de São Miguel	Ilha de São Miguel	
	Concelho de V. Franca do Campo Área: 78 KM2 População: 11.016 Habitantes Freguesia: 6	Concelho de Nordeste Área: 100 KM2 População: 5.217 Habitantes Freguesia: 9	
	Ilha Terceira	Ilha Terceira	
	Concelho de Angra do Heroísmo Área: 239 KM2 População: 35.036 Habitantes Freguesia: 19	Concelho da Praia da Vitória Área: 161 KM2 População: 20.216 Habitantes Freguesia: 11	

Fonte: INE

Quadro 3 - Câmaras Municipais da Região Autónoma dos Açores

	Ilha de São Jorge	Ilha de São Jorge	
	Concelho das Velas Área: 117 KM2 População: 5.558 Habitantes Freguesia: 6	Concelho de Calheta Área: 126 KM2 População: 3.981 Habitantes Freguesia: 5	
	Ilha do Pico	Ilha do Pico	
	Concelho da Madalena Área: 147 KM2 População: 6.132 Habitantes Freguesia: 6	Concelho de São Roque do Pico Área: 142 KM2 População: 3.662 Habitantes Freguesia: 5	
	Ilha do Pico	Ilha do Faial	
	Concelho das Lajes do Pico Área: 155 KM2 População: 4.872 Habitantes Freguesia: 6	Concelho da Horta Área: 173 KM2 População: 15.072 Habitantes Freguesia: 13	
	Ilha das Flores	Ilha das Flores	
	Concelho de Sta. Cruz das Flores Área: 71 KM2 População: 2.475 Habitantes Freguesia: 4	Concelho das Lajes das Flores Área: 70 KM2 População: 1.492 Habitantes Freguesia: 7	
	Ilha do Corvo	TOTAL DE CÂMARAS MUNICIPAIS NA REGIÃO	19
	Concelho do Corvo Área: 17 KM2 População: 445 Habitantes Freguesia: 1	TOTAL DE FREGUESIAS NA REGIÃO	156
		TOTAL DE HABITANTES NA REGIÃO	241 763
		TOTAL DE CÂMARAS PARTICIPANTES NO ESTUDO	19
		PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO	100%

Fonte: INE

Quadro 4 - Câmaras Municipais da Região Autónoma dos Açores

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente na Região Autónoma dos Açores foi estimada, em 31 de Dezembro de 1997, em 243 760 indivíduos, sendo 119 810 do sexo masculino e 123 950 do sexo feminino. Todavia, segundo os dados do último censo, realizado em 2001, revelaram que a população residente no arquipélago não chegou aos 242 mil habitantes. O Saldo Natural na região manteve-se positivo, constatando-se uma tendência decrescente no número de nascimentos, mantendo-se, todavia, estabilizado o número de óbitos.

Assim, ao analisarmos os valores deste saldo na década de oitenta, verificamos que apresenta um excedente de vida próximo dos dois milhares de pessoas. Nos anos noventa, verificamos que tal tendência continua a decrescer, com valores abaixo do milhar.

Tendo ainda como base as estimativas do INE, aferimos que a população residente na Região Autónoma dos Açores, nestes últimos sete anos, apresenta uma tendência de recuperação do seu dinamismo de crescimento, tal como já ocorreu na primeira metade dos anos oitenta.

	1993	1994	1995	1996	1997
TAXA DE NATALIDADE	15,5	15,2	14,5	14,7	14,4
TAXA DE MORTALIDADE	12,2	11	11,2	11,2	11,6
TAXA DE MORT. INFANTIL	10,8	8,2	8,9	7,9	10,6

FONTE: SREA

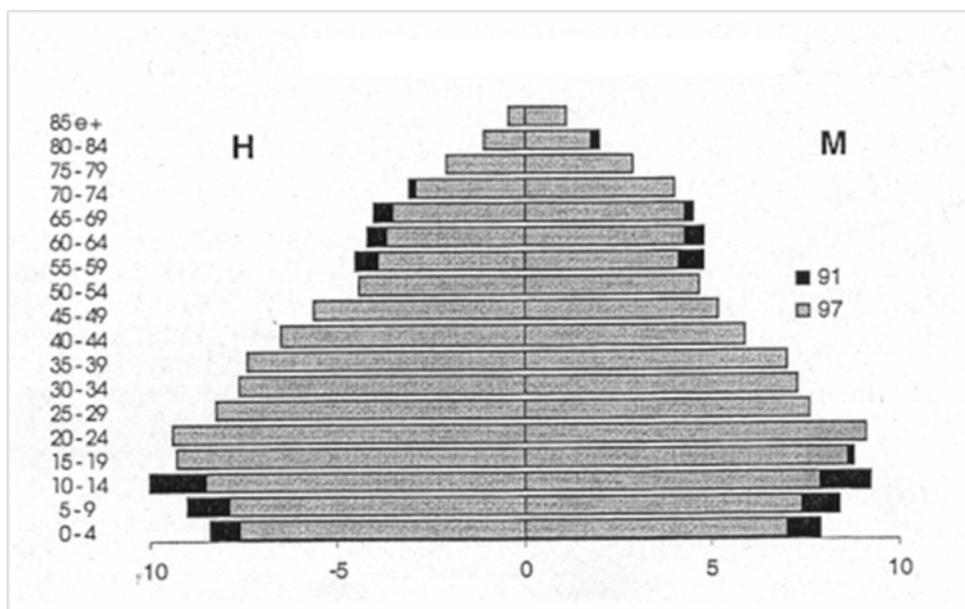
Figura 3 - Natalidade e Mortalidade em percentagem

A Figura 3 demonstra-nos, em percentagens, as taxas de natalidade, mortalidade e mortalidade infantil. O Arquipélago dos Açores não é a excepção das tendências naturais do crescimento da população, uma vez que a taxa de

natalidade diminuiu sensivelmente. No ano de 1997, nasceram cerca de 3492 crianças, menos 41 que em 1996.

Se recuarmos no tempo, com base nos dados da Secretaria Regional de Estatística dos Açores (SREA), há cerca de dez anos, observamos que a taxa bruta de natalidade se situava na ordem dos 20% para atingir, em 1997, 14,4%. Salientamos que os Açores são uma das regiões do País que apresenta uma das mais altas taxas de natalidade.

Registaram-se nos Açores, em 1997, 2785 óbitos, valor superior ao de 1996 em mais de 91 ocorrências. Todavia, as taxas brutas de mortalidade calculadas para os últimos dez anos têm conservado uma certa estabilidade, oscilando em torno de um valor próximo dos 11%, embora, a taxa de mortalidade infantil se situasse nos 10,6%. Torna-se pertinente referir que os Açores já não registavam, conforme dados do INE, uma taxa de mortalidade infantil tão alta desde 1993.



Fonte: INE

Figura 4 - Pirâmide Etária 1991/1997

No que se refere às pirâmides de idade, apresentadas na Figura 4, estas foram construídas a partir da distribuição etária do censo realizado em 1991, e

da população estimada em Dezembro de 1997, verificando, então, que o número de jovens desceu de 37,5% para 35,7%, tendo o número de idosos sofrido uma alteração de 19,1% para 18,6%.

A evolução desses dois grupos etários é a responsável pelo decréscimo da relação de dependência total, levando a que o conjunto dos activos suportasse menos jovens e idosos em 1997 do que em 1991. O índice de envelhecimento, embora crescente, situa-se a níveis bastante moderados, representando 51,9%.

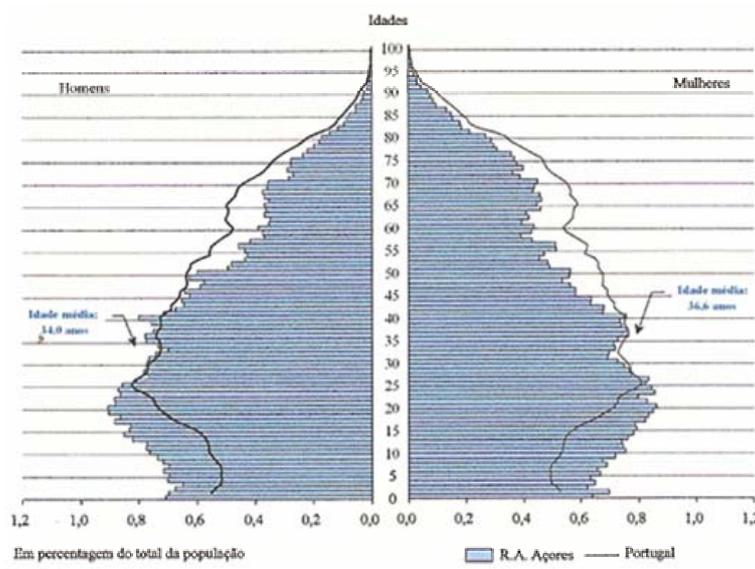
A configuração da pirâmide de idades, em 1997, apresentou, globalmente, algum equilíbrio, muito embora na sua base, onde estão representados os grupos etários mais jovens, (já demonstrado em 1991), se notem os efeitos da quebra da natalidade ocorrida ao longo da última década. Deste modo, a permanência dos grupos terminais, com um peso significativo, atestam algum envelhecimento da população e o crescimento da esperança de vida é mais evidente entre as mulheres do que entre os homens.

De acordo com o último censo realizado em 2001, o fenómeno do envelhecimento demográfico, definido como o aumento da importância relativa de idosos na população total, foi realizado em todas as regiões do país, sendo que apenas no Norte e nas duas Regiões Autónomas se mantém uma proporção de jovens (0-14 anos) superior à de idosos (65 ou mais anos).

A população em idade activa regista duas tendências distintas: por um lado, o grupo dos adultos jovens (15-24 anos) apresenta uma taxa de variação negativa (8,1%), à semelhança da população mais jovem, reflectindo a diminuição dos efectivos da geração da década de oitenta, altura em que a substituição de gerações deixou de ser assegurada; por outro lado, a população dos 25-64 anos acompanha a evolução dos idosos, apresentando um aumento de 11,8%.

Em consequência do aumento da longevidade, a idade média da população aumentou quase 3 anos, quer nos homens, quer nas mulheres, passando de 35,5 anos em 1991, para 38,1 anos, em 2001, nos homens, e de 38,2 anos para 40,9 anos nas mulheres. A sobremortalidade masculina, que contribui para a maior esperança média de vida por parte das mulheres, justifica a diferença

entre os sexos. O progresso do envelhecimento, sobretudo pela base da pirâmide etária, Figura 5, como resultado da baixa da natalidade está bem evidenciado no traçado que as pirâmides etárias de Portugal assumem em 1991 e 2001.



Fonte: INE

Figura 5 - Pirâmide etária Placa Continental e Região Autónoma dos Açores

A população recenseada na Região Autónoma dos Açores, em 2001, foi cerca de 241 763 (119 486 homens e 122 277 mulheres), verificando-se 1,7% entre 1991 e 2001. Porém, apesar da diminuição da natalidade, com efeitos na perda de importância relativa de população jovem, o arquipélago registou uma elevada proporção de jovens comparativamente à de idosos. Assim, em 2001, os Açores detinham vinte e um por cento de jovens e treze por cento de idosos.

Os efeitos dos grandes surtos emigratórios estão bem evidenciados nas reentrâncias das pirâmides, tanto para homens como para mulheres, no caso dos Açores, em especial para as mulheres. Desta forma, as idades médias, tanto para homens, como para mulheres, na região, são das mais baixas do país: trinta e quatro anos para os homens e trinta e sete anos para as mulheres.

2. PROCESSO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

A busca da identidade de um povo constitui, actualmente, “*uma quase obsessão*” (Sousa Santos, 1996). Neste contexto, torna-se fulcral encontrar, na tradição, traços identificadores e aspirações para o futuro. Assim, na busca dessa identidade cultural não poderemos esquecer alguns aspectos importantes, tais como: os costumes populares, os jogos tradicionais, a observação e a interpretação sociológica, a contextualização histórica e análise simbólica de todo o património cultural e, principalmente para o nosso estudo, a sua vertente lúdica em contexto escolar.

Dentro das várias opções de observação possíveis para o nosso estudo, pretendeu-se descrever a realidade regional do modo mais completo possível, tentando compreender um facto, neste caso relativo a uma das dimensões e a um dos sentidos do desporto, o lúdico.

Quivy e Campenhoudt (1998) dizem-nos que o método de observação directa se apresenta como um método eficaz para captar os comportamentos no momento em que eles se realizam. Deste modo, pretendemos assegurar a qualidade e a confiabilidade do nosso estudo, para tal, realizaremos um levantamento e análise de todo, ou quase todo, património lúdico açoriano, tendo como base os critérios metodológicos apresentados por Casal (1996) e Garcia (1993). No que se refere ao modelo de observação, foi de suma importância a fundamentação metodológica que encontramos em Gonçalves (1992), Hébert (1994) e Lima (1995), para uma observação directa da sociedade açoriana.

Foi necessária a construção de um conjunto de fichas para a observação, na qual utilizámos como princípio o plano de estudos de uma sociedade, conforme nos apresenta Mauss (1993). Pretendemos com esta ficha de observação confrontar as narrativas feitas com a população açoriana e com as nossas observações *in loco*. Para efectuarmos o nosso trabalho de campo, utilizámos as seguintes estratégias:

- ⇒ Recolha bibliográfica da Região Autónoma dos Açores, utilizando para tal todo o material bibliográfico existente sobre o assunto, bem como contactos com a Universidade dos Açores, particularmente, com os docentes do Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais, Bibliotecas das próprias ilhas açorianas, Instituições Culturais e Recreativas, Câmaras Municipais, Igrejas e outros.
- ⇒ Elaboração de dois instrumentos que foram aplicados respectivamente, nas Câmaras Municipais e nas Escolas. Para as autarquias, optámos pela realização de uma entrevista semi-estruturada aos responsáveis políticos do desporto Presidente, Vice-Presidente ou quem o Presidente tenha mandatado para tal, num total de dezanove autarquias.

Assim, e para a validação de uma entrevista semi-estruturada, seguimos os seguintes passos propostos pelo Gabinete de Sociologia da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto (FADE-UP):

1. Revisão bibliográfica exaustiva a fim de isolar as grandes categorias de onde saíram as perguntas realizadas nas entrevistas;
2. Elaboração de um primeiro modelo de entrevista;
3. Sujeição desse modelo a um corpo de peritos;
4. Introduzir as alterações sugeridas pelos peritos;
5. Entrevistas a elementos do universo do estudo a fim de verificar o grau de compreensão destes, relativamente às perguntas e de adequação das respostas às expectativas do pesquisador;
6. Discussão dos resultados obtidos com o corpo de peritos que entenderá, ou não, introduzir novas alterações ao modelo;
7. Caso haja necessidade de alterações, proceder a partir do n.º 4, quantas vezes forem necessárias;
8. Caso não sejam necessárias alterações, passar à fase de aplicação de entrevistas.

Após a validade da entrevista, conforme o modelo anteriormente mencionado, passamos para a fase de execução do estudo em campo. Inicialmente, efectuámos um contacto, via telefone, com as secretárias(os) dos Presidentes das Autarquias, com o objectivo de sensibilizar, os mesmos, para o estudo realizado na Região Autónoma dos Açores. Seguidamente, enviámos um ofício em carta registada com aviso de recepção, conforme cópia em anexo, solicitando a participação no estudo e agendando uma reunião, na qual aplicaríamos uma entrevista semi-estrutura. Logo a seguir ao recebimento da confirmação, via ofício, para a reunião, confirmamos, via contacto telefónico, a nossa presença. Finalizando, e tendo efectuado a entrevista com os Presidentes, os Vice-Presidentes ou quem o Presidente tenha mandatado, solicitamos uma declaração em que autorizasse a utilização dos dados para o presente estudo, bem como a confirmação de participação.

Em média, as entrevistas duraram cerca de setenta minutos. Contudo, ocorreram três entrevistas que duraram cerca de noventa minutos e as entrevistas mais breves levaram cerca de cinquenta minutos.

Relativamente às Escolas, optámos pela elaboração de um questionário/entrevista; onde, na primeira parte foi feita uma caracterização sociográfica e da actividade profissional do docente – perguntas essas de natureza fechada – e, na segunda parte, em regime de entrevista, cujo guião foi validado de acordo com o modelo apresentado anteriormente, procurou-se compreender o desenvolvimento educativo no que respeita ao tema desta dissertação.

Concomitantemente foi feito um registo fotográfico de todas as Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores (cento e oitenta e oito estabelecimentos de ensino no total, dado que nas escolas pertencentes a Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, nomenclatura utilizada no período do nosso levantamento, dezanove estabelecimentos, não se pôde concretizar a investigação). A recolha fotográfica incidiu, principalmente nos espaços destinados à disciplina de Educação Física e actividades recreativas.

Foi nossa intenção, aliás expressa no projecto inicial, a recolha e análise do Projecto Educativo das Escolas que, infelizmente, não foi devidamente concretizado em virtude da maioria das Escolas não possuir uma versão actualizada deste importante instrumento pedagógico, o que é compreensível dado que o período a que se reporta esta investigação coincidiu com várias alterações legislativas que, naturalmente, as impediu de possuírem esse documento e facultar-nos uma cópia. Mesmo assim, cerca de um terço dos agrupamentos de Escolas tinham os Projectos Educativos, que nos facilitaram, mas que entendemos não os utilizar uma vez que criaria um desequilíbrio entre o percentual dos vários dados recolhidos (cem por cento de participação das Câmaras Municipais e noventa por cento de participação dos agrupamentos de Escola).

Finalmente, foi elaborada uma ficha de observação dos Estabelecimentos de Ensino – um autêntico diário de campo – onde fomos tomando pequenas notas de aspectos para os quais o questionário/entrevista e o registo fotográfico não tinham sensibilidade. Foi nesta perspectiva que auscultámos pessoas idosas – verdadeiras bibliotecas vivas – entre as quais as auxiliares da acção educativa e outras entidades locais, que nos forneceram indicações preciosas, que a instituição Escola parece já ter esquecido.

Em estudos desta natureza, a infiltração na vida quotidiana de uma população, o contacto com costumes, a divulgação das suas experiências, ou até mesmo da história de vida exigem uma abertura por parte da comunidade observada e que esta aceite culturalmente o observador, cuja diferença é denunciada pelo seu próprio estilo cultural. Neste sentido, não podemos esquecer que a aceitação cultural é um processo lento na alteração de comportamentos exigindo, assim, uma relação de reciprocidade entre ambos.

Segundo Silva (1999), nos estudos etnográficos, devido à própria natureza da investigação, o investigador é um elemento decisivo no investigado. Assim, ao estudar comportamentos culturais só se poderá fazê-lo no contexto onde os mesmos se reproduzem.

3. PROCESSO ANALÍTICO

Na sequência do trabalho, após realizado todo o levantamento do património lúdico açoriano necessário para o estudo e de posse dos dados recolhidos, efectuámos a sua análise. Para tal, utilizou-se o modelo mais adequado procurando extrair o verdadeiro significado de cada actividade que observamos no decorrer da nossa pesquisa etnográfica. Porém, torna-se imprescindível a compreensão de todas as formas de manifestação presentes na cultura observada. Neste sentido, para as Câmaras Municipais, tendo em conta a revisão bibliográfica e o respectivo ordenamento jurídico, definimos as seguintes categorias:

o **Caracterização do Concelho**

Nesta categoria, agrupamos quatro perguntas tendo como finalidade caracterizar cada concelho açoriano, duas perguntas, as quais fundamentais para uma melhor compreensão da realidade local (ilha), bem como do todo regional, sendo elas: total de freguesias e total de habitantes, de acordo com o Quadro 3, na página cento e oitenta e oito e com o Quadro 4, na página cento e oitenta e nove, anteriormente apresentados.

o **Estrutura de Enquadramento**

Nesta segunda parte, optamos por um conjunto de perguntas com o objectivo de conhecer a realidade e como estava estruturado o desporto nas Autarquias Açorianas, no que diz respeito: se possui ou não pelouro do desporto; se possui um responsável directo pelo mesmo, o seu cargo, como também, a sua habilitação académica; como tal estrutura funcionava e, por último, e não menos importante, o quadro de pessoal disponível.

Para que as nossas organizações desportivas tenham sucesso, não se deve utilizar, apenas, como factor crítico os problemas de origem financeira, sendo, também, uma questão de mentalidades, de superação de rotinas

atávicas, de identificar nas experiências de outros locais, as soluções encontradas e a partir desse ponto, conceber as fórmulas que permitam ultrapassar a perpetuação dos impasses. Constantino (2006) vai mais longe e afirma que os organismos desportivos necessitam de uma liderança menos reverencial e mais protagonista e a consciência de que a liderança tem muito de intuitivo, de contingencial e de não programável, e que não dispensa um quadro de objectivos, uma pauta de valores e, acima de tudo, uma visão estratégica.

Contudo, concordamos com Bento (1990) ao afirmar que só estarão à altura plena da sua função os que forem capazes de um entendimento cultural, humano e educativo do desporto, requerendo, desta forma, formação inicial e contínua e uma forte ligação interior com o desporto. Monteiro (1996) revela-nos que, no tocante à formação dos dirigentes desportivos, como exemplo, a opinião dos presidentes federativos nacionais é concordante; estes possuem uma fraca qualidade. Neste contexto, nenhuma tarefa é mais vital para a nossa sociedade do que a do dirigente, pois é ele que determina se as nossas instituições sociais nos são úteis ou se esbanjam os nossos recursos, sendo tempo de pôr de lado o folclore acerca da gestão, para compreendê-la numa forma bem realista.

É obvio que reconhecemos que a situação, a característica e, principalmente, a dimensão de cada Câmara Municipal orienta a sua respectiva organização, o que à partida desaconselha qualquer modelo único. A questão de saber se a unidade orgânica é um Departamento, Divisão ou um Serviço é uma questão de natureza local que diz respeito com a dimensão do Município. Porém, não devemos esquecer que a própria dimensão do mesmo pode ser avaliada em torno de diferentes variáveis, conforme a legislação vigente para as autarquias.

Nesta perspectiva, e tendo em conta o pensamento de Constantino (1994), acima de tudo, estão os factores de ordem programática (políticas de desenvolvimento local), de ordem legal e de disponibilidades (recursos humanos e financeiros), sendo estes os principais factores que devem determinar a respectiva organização dos serviços do desporto.

⇒ **Gestão de Instalações e Equipamentos Desportivos**

Nesta categoria, a nossa preocupação recaiu sobre as instalações e equipamentos desportivos que pertencem às autarquias açorianas e como eram geridas. Naturalmente, foi nosso objectivo saber se as Câmaras Municipais possuíam ou não uma carta desportiva para o concelho. Foi, igualmente, visitado e efectuado um registo fotográfico de todas as instalações que pertencem às autarquias regionais, tendo como objectivo, única e exclusivamente, compreender as orientações camarárias no sector desportivo e tipificar as mesmas.

Hoje, mais do que no passado, o acto de planificar e de construir novas instalações e novos equipamentos desportivos deve significar atender às reais necessidades e definir prioridades, evitando, desta forma, a duplicidade e eliminando excessos. Qualquer que seja a nova instalação e/ou equipamento desportivo, essa deverá ser entendido como um produto cultural, com o qual o cidadão consegue estabelecer uma relação de proximidade e consiga usufruir do mesmo. Neste sentido, Constantino (1994) afirma que é fulcral dotar a decisão política de estudos adequados sobre a realidade desportiva do concelho, de modo a que se conheça, não só a situação num dado momento como, a sua possível e previsível evolução.

Naturalmente que o planeamento de instalações e equipamentos desportivos não pode, nem deve, ser visto isoladamente do planeamento e do ordenamento global do território, no caso da Região Autónoma dos Açores por ilha, dado que só assim será possível o desenvolvimento de uma estratégia onde se conciliem preocupações como a de uma ocupação equilibrada do solo com a qualidade do espaço e do cidadão.

Para a prática do desporto, os espaços naturais ou artificiais são uma questão central das políticas de organização e promoção desportiva. De acordo com Constantino (2006), para a prática desportiva, qualquer que ela seja, é indissociável da necessidade de espaço. Por esta razão, o desenvolvimento do

desporto exige uma afectação e especialização do espaço, a qual está associada à natureza e características das diferentes práticas desportivas.

Somos apologistas do pensamento de Constantino (1994:36-37), pois entendemos que *“é no âmbito dos Planos Directores Municipais que devem ser encontradas as diferentes soluções ao nível dos equipamentos desportivos, no seio do qual se deve definir a estratégia global de desenvolvimento proposto e a estratégia sectorial para o desenvolvimento desportivo do Município”*.

o **Política de Desenvolvimento Desportivo Municipal**

Nesta última categoria, e sem dúvida a mais extensa do nosso levantamento, procuramos de uma maneira bem simples e directa, entender a sensibilidade e as preocupações das autarquias municipais açorianas, relativamente ao desporto, e como definem as suas estratégias, tendo em vista o desenvolvimento desportivo municipal. Assim, fazem parte desta categoria às seguintes problemáticas: se a câmara possui ou não um plano de desenvolvimento desportivo municipal; como foi idealizado e quais os seus principais objectivos; em que áreas tem sido o investimento autárquico; se existe ou não promoção e/ou desenvolvimento de actividades dirigidas a grupos específicos da população e quais; se existe uma política de apoio ao movimento associativo, que modelo está sendo utilizado, bem como, a forma de celebração desse apoio; se a autarquia promove, organiza e/ou apoia actividades lúdico-desportivas, como e com que objectivos; se existe algum programa ou projecto de apoio à disciplina de Educação Física e ao Desporto Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico e quais os seu objectivos; e finalizando, em termos políticos, de que modo as Câmaras interpretam o fenómeno desportivo.

Neste sentido, e conforme postula Pires (1989), tendo o desporto uma face visível expressa num produto final comum, que são as diversas práticas desportivas e corporais, demonstra todo um quadro de princípios que reflectem a atitude dos governantes/dirigentes, para o cidadão em prática desportiva.

Para tal, e como afirma Paz (1977), uma política desportiva digna desse termo, deverá constituir a síntese dos sub-objectivos ou objectivos parciais, agrupando-se à volta de um objectivo global.

Segundo o mesmo autor, o objectivo global da política desportiva será o da melhoria do nível desportivo. Deste modo, tal política será um sistema composto que integra e articula diferentes conjuntos de acções, distintas e complementares, que tendem para um objectivo global, racional e coerente.

Tendo em conta alguns aspectos abordados, na nossa opinião, uma política desportiva terá que possuir finalidades especificamente desportivas uma vez que, se tal não suceder, estaria a negar-se a si própria, uma vez que não seria uma política desportiva. Para Branco (1994), o desporto está integrado num universo mais vasto e abrangente, constituindo meios para atingirem objectivos mais latos, que ultrapassam o âmbito do desporto propriamente dito.

Neste contexto, o desporto surgirá, de acordo com o mesmo autor (1994:68), no quadro das políticas de desenvolvimento, numa dupla perspectiva:

- ⇒ a de fim em si mesmo – no quadro específico da política desportiva;
- ⇒ a de função instrumental – numa visão global e no quadro de políticas integradas para alcançar fins mais amplos.

Porém, para alterar este estado de coisas torna-se fulcral desenvolver medidas políticas adequadas, inovadoras, arrojadas e decididas. É preciso dar futuro ao nosso presente. Nas palavras de Constantino (2002), é necessário compreender que a modernidade desportiva não se pode separar da modernidade cultural. É urgente que surja quem defenda o desporto, os cidadãos e os valores que lhes devem ser associados.

As autarquias, bem como o poder central, precisam, segundo Constantino (2006), de apoiar a sua acção numa perspectiva sistemática e plural do desporto, pois, apesar dos avanços ocorridos, estamos longe de ter resolvido bem as questões que o desenvolvimento do desporto coloca.

No caso da pesquisa efectuada com os docentes, os instrumentos entrevista/questionário plasmam nas suas perguntas todas estas categorias. Constituímos um sistema categorial a partir da revisão bibliográfica, de um conhecimento prévio da realidade açoriana e do levantamento fotográfico dos estabelecimentos de ensino, no qual se apresentarão as respectivas questões:

⇒ **Caracterização Sociográfica**

Nesta categoria reunimos um conjunto de perguntas com o intuito de caracterizar o corpo docente que, no ano lectivo de 2004/2005, estava ao serviço na Região Autónoma dos Açores. Assim, foram recolhidos os dados referentes ao sexo, a idade, a situação conjugal, a naturalidade e a nacionalidade.

⇒ **Caracterização da Actividade Profissional**

Para esta categoria agrupamos três perguntas directas com o propósito de conhecer a situação profissional dos docentes, o tempo de serviço que possui e o tempo de leccionação efectiva dos mesmos.

⇒ **Desenvolvimento Educativo**

Nesta categoria, e para uma melhor compreensão da realidade educativa açoriana, agrupamos o conjunto de perguntas em quatro grupos, sendo eles: qual a posição dos docentes perante a mudança organizacional que estava ocorrendo na Região Autónoma dos Açores no ano lectivo a que se reporta o levantamento, se concordavam ou não; qual a visão dos docentes sobre o apoio na disciplina de Educação Física e como encaram a actividade física e a disciplina no 1º Ciclo do Ensino Básico e como os alunos ocupam, na Escola, os intervalos das actividades lectivas. Ainda dentro desta categoria, dois outros conjuntos de perguntas foram realizadas, sendo elas: a Escola como um local de resgate do Património Lúdico, e finalizando, quais as mudanças que os docentes julgam pertinentes e necessárias para torná-la mais atractiva.

Perante tal cenário, e de acordo com Constantino (2006) a Escola não pode continuar a alimentar o equívoco de que, face ao desporto, lhe caberia uma espécie de regeneração dos excessos e dos vícios do desporto que se pratica no seu exterior. Basta assistir algumas competições escolares para rapidamente constatararmos quão equívoco é pensar desse modo.

Com o actual panorama cultural, mais do que nunca, impõe-se a procura de elementos identificadores para a afirmação da diversidade antropológica. Numa cultura de risco como a nossa, num momento onde a própria UNESCO apresenta um documento intitulado *Recomendações sobre a salvaguarda da cultura tradicional ou popular*, aprovado em 15 de Novembro de 1989, torna-se necessário a preservação, difusão e protecção da cultura de um povo, desenvolvendo, assim, atitudes e práticas de respeito por esse património. E como diz Manuel Ferreira Patrício (1993b), nada do que é humano se deve ignorar em Educação.

⇒ **Estabelecimentos de Ensino – Instalações Desportivas**

Finalizando o nosso sistema categorial para as Escolas, as instalações desportivas escolares, em particular as destinadas para a prática da actividade física, tivemos em preocupação realizar um levantamento fotográfico para tipificar as instalações, quantificar as existentes e conhecer de perto todos os estabelecimentos de ensino em funcionamento no ano lectivo 2004/2005, em que fomos autorizados realizar o presente estudo.

Relativamente à sua dimensão, à sua estrutura, à sua localização e às suas características, estas surgem, de acordo com Branco (1994), como um factor importantíssimo quando se problematiza o acto educativo. Deste modo, pretendemos perspectivar a disciplina de Educação Física nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no arquipélago, considerando a questão das estruturas materiais, ou seja, das instalações, dos equipamentos desportivos e dos restantes recursos educativos, caso haja.

III - TAREFA DESCRITIVA

III - TAREFA DESCRITIVA

Foi nossa opção dividir a tarefa descritiva em dois pontos fulcrais, correspondendo o primeiro aos dados obtidos através das entrevistas realizadas nas Câmaras Municipais e o segundo junto das Escolas, nomeadamente, os inquéritos aplicados aos docentes e o levantamento fotográfico em todos os Estabelecimentos de Ensino.

Como metodologia para concretizar esta tarefa, optou-se pela apresentação de quadros que sintetizam a realidade global da Região Autónoma dos Açores, remetendo-se para os anexos a visão mais detalhada – Ilha, Concelho e Escola – dos dados obtidos. As respostas foram agrupadas, tendo como ponto de partida a palavra (unidade de registo) e o contexto (unidade de contexto), em que foi pronunciada. As primeiras cinco respostas representam a maioria das obtidas, não sendo, no entanto, nossa intenção quantificá-las (unidade de enumeração) dada a diversidade de respostas apresentadas.

Como se depreende, a análise de conteúdo na sua função confirmatória fez-se presente (Bardin, 1997; Vala, 1986), não sendo, no conteúdo, a principal matriz analítica. Sem dúvida que a interpretação mais profunda – não nos atrevemos a considerá-la filosófica – foi o nosso guia nesta parte do trabalho.

1 - DESCRIÇÃO DA “CÂMARA MUNICIPAL”

Nos tempos actuais, a generalidade do interesse pelo desporto nas suas múltiplas expressões coloca os organismos e entidades ligadas ao desporto em situação de terem de se adaptar a viver num sistema aberto, numa permanente interacção com o meio cultural, social, económico e político. Neste contexto, a própria administração pública local deverá estar atenta à circunstância das políticas para o desporto se configurar num quadro onde não existe modelo único, mas uma vasta e multiplicidade de respostas a um sistema caracterizado pela sua diversidade, pois o *“desporto de futuro será cada vez mais, o desporto dos cidadãos”* (Constantino, 1999:30).

Iniciando a nossa tarefa descritiva, e utilizando como suporte as entrevistas realizadas com os responsáveis autárquicos, na categoria Estrutura de Enquadramento, foi perguntado se a Câmara Municipal possuía um Pelouro único para o desporto.

Sim	0	0%
Não	19	100%

Quadro 5 - Pelouro do Desporto

Como podemos observar no Quadro 5, das dezanove Câmaras Municipais inquiridas, nenhuma delas possui um Pelouro único do Desporto. Neste sentido, foi perguntado se a autarquia possuía um responsável directo pelo desporto.

Sim	18	95%
Não	1	5%

Quadro 6 - Responsável Directo

Deste modo, podemos afirmar que apenas uma autarquia não possui um responsável directo pela área do Desporto, pois, como se vê no Quadro 6, a grande maioria, cerca de noventa e cinco por cento, possui um responsável para o efeito. Assim, foi nosso interesse saber qual o cargo, dentro da Câmara Municipal, que o responsável pelo desporto desempenha.

Presidente	7	37%
Vereador(a)	9	47%
Outros	3	16%

Quadro 7 - Cargo que desempenha na Câmara Municipal

Verificamos, através do Quadro 7, que a responsabilidade pela área do Desporto é maioritariamente relegada ao Vereador, em quarenta e sete por cento das Câmaras Municipais, seguido, em trinta e sete por cento das inquiridas, pelo próprio Presidente e a pessoas com vários outros cargos nas restantes dezasseis por cento. Ainda relativo ao responsável pelo desporto, foi necessário compreender o tempo que o mesmo desempenha na orgânica da autarquia.

Tempo Inteiro	16	84%
Tempo Parcial	3	16%

Quadro 8 - Exercício do Cargo

Segundo o Quadro 8, dezasseis dos responsáveis exercem o cargo a tempo inteiro, o que corresponde a oitenta e quatro por cento do universo inquirido, enquanto os restantes dezasseis por cento apenas exercem o cargo a tempo parcial. No que diz respeito às habilitações académicas dos responsáveis pelo desporto, e tendo como referência o Quadro 9, podemos afirmar:

Instrução Primária (4ª Classe)	1	5 %
Instrução Secundária (9º Ano/antigo 5º Ano)	4	21%
Curso Complementar (11º Ano/antigo 7º Ano ou 12º Ano)	6	32%
Bacharel em Ensino Básico	1	5%
Licenciado(a) em Direito/Economia/Ensino Básico/ Engenharia	6	32%
Mestrado(a) em Gestão do Desporto	1	5%

Quadro 9 - Habilitação Académica

Uniformemente, com trinta e dois por cento, os responsáveis pelo desporto ora possuem Curso Complementar (11.º Ano/ antigo 7.º Ano ou 12.º Ano) ora são licenciados em Direito/Economia/Ensino Básico/Engenharias. Vinte e um por cento dos responsáveis possuem Instrução Secundária (9.º Ano/antigo 5.º Ano) e os restantes quinze por cento, distribuídos equitativamente, possuem Instrução Primária (4.ª Classe), Bacharel em Ensino Básico e Mestrado em Gestão do Desporto.

Questionamos as Câmaras Municipais quanto à forma como está estruturada a orgânica para o desporto, de acordo com o seu actual organograma. Neste sentido, dezassete das autarquias não possuem, ainda, uma estrutura para o desporto, o que corresponde a oitenta e nove por cento, uma delas possui um Gabinete para o desporto e uma outra tem o desporto sob alçada da Empresa Municipal. No que concerne a Carta Desportiva do Concelho, e tendo em atenção a categoria Gestão de Instalações e Equipamentos Desportivos, tivemos como objectivo conhecer a realidade de cada autarquia.

Sim	0	0%
Não	19	100%

Quadro 10 - Carta Desportiva do Concelho

Nesta perspectiva, e por unanimidade, segundo o Quadro 10, todas as dezanove Câmaras Municipais em questão, não possuem cartas desportivas do concelho. Contudo, foi necessário aprofundar mais esta categoria e, assim, foi igualmente indispensável saber se a autarquia era proprietária de alguma instalação desportiva.

Sim	18	95%
Não	1	5%

Quadro 11 - Instalações Desportivas

Como demonstrado no Quadro 11, dezoito Câmaras Municipais, o que corresponde a noventa e cinco por cento, são proprietárias de instalações desportivas, pois apenas uma delas, ou seja, cinco por cento, não o é. Depois de termos o número de Câmaras que possuem tais instalações, torna-se fulcral ter o conhecimento do seu tipo e alguma referência aproximada da quantidade existente no arquipélago.

Campo de Futebol - Relvado	6
Campo de Futebol - Sintético	18
Campo de Futebol - Terra Batida	10
Pavilhão Gimnodesportivo	2
Campos Ténis	1
Centro Hípico	1
Polidesportivo (Acimentado)	80
Piscinas (Tanque Aprendizagem)	3
Pista Corrida Patins	1

Quadro 12 - Tipo de Instalação Desportiva

Conforme se pode observar no Quadro 12, das instalações desportivas que são propriedade das Câmaras Municipais, a maioria contempla a prática do Futebol, pois contabilizam-se, aproximadamente, oitenta Polidesportivos (Acimentado), dezoito Campos de Futebol (Sintético), dez Campos de Futebol (Terra Batida) e seis Campos de Futebol (Relvado). Para além destas instalações, mas em minoria, destacam-se: três Piscinas (Tanque de Aprendizagem), dois Pavilhões Gimnodesportivos, um Campo de Ténis, um Centro Hípico e uma Pista Corrida Patins, entre outras instalações em número e dimensão reduzidos.

Em relação à categoria Política de Desenvolvimento Desportivo Municipal foram necessárias um conjunto de perguntas, no intuito de melhor clarificar tal categoria. Desta forma, iniciamos esta última parte da tarefa descritiva solicitando à Câmara Municipal o Plano de Desenvolvimento Desportivo.

Sim	0	0%
Não	19	100%

Quadro 13 - Plano de Desenvolvimento Desportivo Municipal

De modo uniforme, de acordo com o Quadro 13, as dezanove Câmaras Municipais inquiridas afirmaram não possuir um plano de desenvolvimento desportivo municipal. Tendo em conta o actual mandato, na altura da realização do nosso levantamento, perguntamos como tem sido feito o investimento da autarquia no que diz respeito ao desporto.

Promoção de grandes espectáculos desportivos no concelho, com cobertura da comunicação social	
Apoio às equipas que disputam as competições a nível regional e nacional	18
Apoio às actividades formativas/recreativas dirigidas a grupos específicos da população	15
Dinamização e organização, paralelamente aos clubes, das práticas desportivas para os vários escalões etários	
Criação e remodelação das instalações desportivas visando a utilização da população nos seus tempos livres	13
Outro(s):	

Quadro 14 - Investimento da Autarquia

Da observação do Quadro 14, e tendo como referência as três formas como cada autarquia investiu no desporto, podemos constatar que o investimento no apoio financeiro às equipas que disputam as competições a nível regional e nacional tem a maior força; de seguida, prestam apoio às actividades formativas/recreativas dirigidas a grupos específicos da população e, por último,

investem na criação e remodelação das instalações desportivas, visando a utilização da população nos seus tempos livres. Tivemos o interesse em saber se a Câmara desenvolve e/ou promove actividades desportivas dirigidas a grupos específicos da população do concelho.

Sim	11	58%
Não	8	42%

Quadro 15 - Promoção da Actividade Desportiva

Mais de metade das Autarquias, cerca de cinquenta e oito por cento, conforme observado no Quadro 15, desenvolve e/ou promove actividades desportivas dirigidas a grupos específicos da população do concelho, mas há também uma grande percentagem, cerca de quarenta e dois por cento, que não o faz. Tivemos a curiosidade, nos casos afirmativos, saber qual(is).

TIPO DE ACTIVIDADE	GRUPO ALVO
Actividades Lúdicas	Terceira Idade
Torneio de Concelho (Futsal)	Jovens e Jovens Adultos
Corrida de Atletismo (Páscoa/ Reis)	Toda a População

Quadro 16 - Actividade por Grupo Alvo

As actividades consideradas pelas Câmaras Municipais, que responderam de modo afirmativo no Quadro 16, foram as seguintes: Actividades Lúdicas dirigidas à Terceira Idade, Torneio de Concelho (Futsal) destinado a jovens e jovens adultos e, ainda, Corridas de Atletismo (Páscoa/Reis) para a população em geral.

Ainda relativo aos apoios, foi indagado às Câmaras se existe uma política definida de apoio ao movimento associativo. Assim, obtemos que as dezanove autarquias açorianas possuem como modelo de apoio à atribuição de verbas,

sendo celebrado, em todos os casos, um acordo específico que em quinze autarquias é realizado através de um contrato-programa e nas quatro restantes é feito através de um protocolo.

Sim	19	100%
Não	0	0%

Quadro 17 - Apoio ao Movimento Associativo

Conforme se pode verificar no Quadro 17, todas as Câmaras Municipais inquiridas, afirmaram possuir uma política de apoio ao associativismo desportivo. Neste sentido, foi questionado se a mesma promove, organiza ou apoia actividades de carácter lúdico-desportivo.

Sim	15	79%
Não	4	21%

Quadro 18 - Actividade de Carácter Lúdico-Desportivo

No que concerne à promoção, organização ou apoio de actividades de carácter lúdico-desportivo, no Quadro 18, verificamos que a maioria, cerca de setenta e nove por cento, se envolve neste tipo de iniciativa, ao passo que quatro das Autarquias questionadas admitem não o fazerem.

Relativo à Educação Física e ao Desporto Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi nosso interesse conhecer se as Câmaras possuem algum programa ou projecto de apoio.

Sim	3	16%
Não	16	84%

Quadro 19 - Actividade Físico-Desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico

Assim, e após a observação do Quadro 19, dezasseis Autarquias, o que equivale a oitenta e quatro por cento do universo inquirido, dizem não possuir um programa ou projecto de apoio à Educação Física e ao Desporto Escolar no 1ª Ciclo do Ensino Básico, contrariamente, ao que acontece nas restantes três Autarquias, ou seja, dezasseis por cento.

Finalizando a primeira parte da tarefa descrita, foi solicitado às Câmaras Municipais, numa pergunta aberta, e tendo por base o actual mandato e em termos políticos, de que modo é interpretado pela autarquia o fenómeno desportivo. As cinco respostas que se seguem foram agrupadas de forma directa, através das respostas obtidas na entrevista realizada.

- O Desporto é fundamental em qualquer sociedade. Tendo importância fundamental para a valorização da saúde física e mental, como promoção da cidadania e ocupação dos tempos livres de toda a população;
- O Desporto deve ser um dos eixos fundamentais no processo de desenvolvimento de toda a população;
- O Desporto é, actualmente, um dos principais meios para a valorização do cidadão e da cidadania para todos os municípios;
- Criar mais e melhores condições de acesso para a prática desportiva, tanto de ocupação dos tempos livres, bem como, para o desenvolvimento de futuros atletas, tendo em conta uma melhoria da condição física de toda a população do Concelho;
- Falta de mais oferta desportiva, não de apoio financeiro, mas pela falta de técnicos qualificados para as diversas áreas desportivas.

Torna-se pertinente referir que foi solicitado, relativo à participação das Câmaras Municipais e às Escolas da Região Autónoma dos Açores, uma autorização para a utilização de todos os dados agora revelados. Tais declarações encontram-se em pasta própria, anexos, CD-ROM.

2 - DESCRIÇÃO DA “ESCOLA”

Na Região Autónoma dos Açores, procuramos basear as nossas observações seguindo os métodos propostos por Mauss (1993), Moreira (1994) e Lima (1995), sendo fulcral para um melhor entendimento da Região, os estudos realizados por Costa (1989 e 1991), Martins (1989) e Meneses (1995).

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	Educação Pré-Escolar	1º Ciclo	Total de Docentes	Inquéritos Respondidos	% de Participação
EBI/S de Santa Maria	10	23	33	24	73 %
AE de Ponta Delgada	30	65	95	52	55 %
EBI Roberto Ivens	18	34	52	34	65 %
EBI Canto da Maia	11	37	48	19	40 %
EBI de Arrifes	17	34	51	49	96 %
EBI das Capelas	17	46	63	28	44 %
EBI de Ginetes	14	32	46	23	50 %
EBI da Lagoa	16	48	64	56	88 %
EBI de Água de Pau	6	20	26	18	69 %
EBI/S de Vila Franca Campo	14	52	66	58	88 %
EBI/S da Povoação	14	46	60	51	85 %
EBI da Ribeira Grande	22	51	73	65	89 %
EBI de Rabo de Peixe	16	55	71	58	82 %
EBI da Maia	17	36	53	39	74 %
EBI/S de Nordeste	13	21	34	27	79 %
AE de São Carlos	15	65	80	57	71 %
EBI de Angra do Heroísmo	21	48	69	24	35 %
EBI dos Biscoitos	5	14	19	18	95 %
EBI da Praia da Vitória	NÃO PARTICIPOU NO ESTUDO				
EBI/S da Graciosa	7	16	23	23	100 %
EBI/S das Velas	10	20	30	15	50 %
EBI/S da Calheta	5	8	13	12	92 %
EBI do Topo	1	8	9	9	100 %
EBI/S da Madalena	9	29	38	36	95 %
EBI/S das Lajes do Pico	11	19	30	14	47 %
EBI/S de São Roque Pico	4	20	24	24	100 %
AE da Horta	20	50	70	41	59 %
EBI/S das Flores	7	25	32	28	88 %
EBI Mouzinho da Silveira	0	3	3	3	100 %
TOTAL	350	925	1275	905	70%

Fonte: Estabelecimentos de Ensino

Quadro 20 - Participação do Pessoal Docente

A participação do pessoal docente, como apresenta o Quadro 20, foi de cerca de setenta por cento, ou seja, em mil duzentos e setenta e cinco docentes participaram no estudo novecentos e cinco, número que demonstra o envolvimento e a importância que o estudo teve no meio escolar regional. Torna-se relevante lembrar que os inquéritos foram entregues pessoalmente ou em encontros agendados com os Conselhos Executivos das Escolas e/ou com os(as) Coordenadores de Núcleo.

Dando início à segunda parte da nossa tarefa descritiva relativa às Escolas, e no que diz respeito às observações realizadas no âmbito do primeiro conjunto de questões, na categoria Caracterização Sociográfica, podemos destacar, com base no Quadro 21, que os docentes do sexo feminino estão maioritariamente representados, com cerca de oitenta e nove por cento, em relação aos docentes do sexo masculino, com apenas onze por cento.

Feminino	802	89%
Masculino	103	11%

Quadro 21 - Distribuição de Docentes por Sexo

Relativo ao Estado Civil dos docentes, conforme o Quadro 22, são os casados(as), com cerca de sessenta e dois por cento, que apresentam uma grande maioria, seguidos pelos solteiros(as), com cerca de trinta e dois por cento, os divorciados(as), com cerca de cinco por cento e os viúvos(as), com um por cento.

Solteiro(a)	292	32%
Casado(a)	553	62%
Divorciado(a)	43	5%
Viúvo(a)	11	1%

Quadro 22 - Estado Civil

No que diz respeito à naturalidade do corpo docente que no ano lectivo desempenhou as suas funções na região, podemos constatar, visualizando o Quadro 23, que cerca de sessenta e um por cento, ou seja, quinhentos e quarenta e seis docentes, são originários do Arquipélago dos Açores, trinta e um por cento originários do Continente (Placa Continental) e nove por cento dos docentes são originários, principalmente, de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Natural dos Açores	546	61%
Natural do Continente	276	31%
Natural da Madeira	3	0%
Natural de Outros Países	77	9%

Quadro 23 - Naturalidade do Corpo Docente

Apesar de ainda ser pouco notório, já é uma realidade nas Escolas da Região Autónoma dos Açores, a presença de docentes oriundos da Região Autónoma da Madeira, número este que tem vindo a crescer, embora lento, nos últimos anos lectivos. Na categoria, Caracterização da Actividade Profissional, podemos salientar, de acordo no Quadro 24, que a Região apresenta sessenta e quatro por cento de docentes no Quadro de Nomeação Definitiva, tendo vinte e seis por cento de docentes contratados e nove por cento de docentes do Quadro de Zona Pedagógica.

Professor(a) do Quadro de Nomeação Definitiva	576	64%
Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	82	9%
Professor(a) Contratado(a)	234	26%
Outro:	13	1%

Quadro 24 - Situação Profissional

Neste contexto, quatro outros aspectos parecem-nos muito importantes mencionar nesta categoria e dizem respeito à média de idade que o corpo docente apresenta, trinta e cinco anos; à média dos anos de serviço, doze anos; à média dos anos de leccionação efectiva, dez anos e, por último, à média de leccionação no mesmo Estabelecimento de Ensino que é de cinco anos.

Para a última categoria, Desenvolvimento Educativo, perguntamos aos docentes se concordavam ou não com o novo modelo que estava sendo implementado na Região. Conforme o Quadro 25, oitenta por cento do pessoal docente concorda com o novo modelo e apenas vinte por cento ou discorda ou ainda possui muitas dúvidas sobre a qualidade e a eficácia do novo modelo, uma vez que é próximo do modelo de agrupamento vertical utilizado no Continente Português e diferente do modelo utilizado na Região Autónoma da Madeira.

Concordo	698	80%
Não Concordo	172	20%

Quadro 25 - Posição quanto ao novo modelo utilizado na Região

Solicitamos, em pergunta aberta, alguns aspectos positivos e negativos no novo modelo que está a ser utilizado na Região Autónoma dos Açores, conforme abaixo mencionado:

Aspectos Positivos

- Permitir uma maior aproximação, interligação, compreensão e partilha de conhecimento entre os vários níveis de ensino;
- Maior autonomia e maior ligação entre os vários ciclos havendo a possibilidade de rentabilizar melhor os recursos materiais e humanos;
- Maior e melhor interligação entre as Escolas e os docentes dos vários ciclos do modelo utilizado;
- Fomentar a socialização e diminuir a burocracia;

- Melhorar o conhecimento e a articulação dos conteúdos nos diversos ciclos de ensino.

Aspectos Negativos

- Apesar dos benefícios, o 1.º Ciclo do Ensino Básico continua a ficar esquecido pelo órgão executivo;
- Perda de autonomia pedagógica, financeira e de representatividade;
- Os docentes dos outros níveis de ensino desconhecem a realidade da monodocência no 1.º ciclo, assim como, a realidade das actividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças no início do seu percurso escolar;
- A alteração do modelo foi apenas visando a perspectiva económica;
- A integração não diminuiu a distância entre os diferentes ciclos de ensino.

Como não poderia deixar de ser e pela nossa forte e directa ligação com o desporto, e em particular com a disciplina de Educação Física, foi nosso interesse saber qual a opinião dos docentes do 1º Ciclo e da Educação Pré-Escolar no que concerne ao apoio dado à disciplina de Educação Física. Assim, questionamos se a medida utilizada é a mais acertada ou não.

Sim	743	83%
Não	156	17%

Quadro 26 - Posição quanto ao Apoio na disciplina de Educação Física

O Quadro 26, demonstra que oitenta e três por cento dos inquiridos, concordam com o apoio prestado na disciplina de Educação Física e apenas dezassete por cento não aprovam a forma utilizada. Contudo, não podemos esquecer que na Região Autónoma dos Açores, tal medida está sob a responsabilidade directa da Secretaria Regional da Educação e Ciência (SREC), através da Direcção Regional da Educação (DRE).

Solicitamos, igualmente, alguns aspectos positivos e negativos relativos ao apoio prestado na disciplina de Educação Física, conforme abaixo agrupado:

Aspectos Positivos

- Fundamental para uma melhor formação e desenvolvimento físico, mental e desportivo das crianças;
- A Educação Física deveria ser uma disciplina como as outras: Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio;
- Medida muito importante, mas o docente de Educação Física é que deveria ministrar as aulas devido à sua formação especializada;
- O Ensino Pré-Escolar, também, deveria ser contemplado com o apoio à disciplina de Educação Física;
- É fundamental haver alguém especializado nessa área, porque muitos docentes não tiveram este tipo de formação específica.

Aspectos Negativos

- O apoio não resulta, pois continuam a ser os docentes titulares de turma a fazerem todo o trabalho;
- O actual modelo, por vezes, leva ao atrito entre colegas;
- O apoio funciona como forma de "Polícias, Fiscais" é um ultraje ao docente do 1.º Ciclo;
- A disciplina de Educação Física tem uma especificidade muito própria que não está ao alcance de todos os docentes do 1.º Ciclo;
- Deveriam ser os docentes de Educação Física a ministrarem as aulas, pois são eles que possuem a especialização adequada.

Outro aspecto muito importante da pesquisa efectuada por nós era o de conhecer, tendo em conta o meio escolar em que os docentes estão inseridos, como os mesmos consideram a actividade físico-desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, o Quadro 27 salienta que noventa e três por cento dos docentes (oitocentos e quarenta docentes), ou seja, a grande maioria,

considera-a fundamental para a formação das crianças, tendo os restantes sete por cento considerado com algum interesse formativo.

Fundamental para a formação das crianças	840	93%
Com algum interesse formativo	64	7%
Sem qualquer interesse formativo	1	0%
Nociva e não deveria ser leccionada	0	0%

Quadro 27 - Actividade Físico-Desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em conta o meio escolar no qual os docentes desempenham as respectivas funções e com o conhecimento mais aprofundado dessa realidade, foi solicitado que indicassem as três formas como os alunos ocupam os intervalos das actividades lectivas.

Conversam uns com os outros	286	32%
Simplemente descansam	43	5%
Observam os colegas	84	9%
Brincam com jogos electrónicos	62	7%
Praticam jogos livres (jogos populares e/ou desportivos)	295	33%
Lêem (revistas, livros escolares, etc.)	66	7%
Executam algum tipo de tarefa	29	3%
Outro(s):	39	4%

Quadro 28 - Formas de ocupação nos intervalos das actividades lectivas

De acordo com a observação efectuada no Quadro 28 (com novecentas e cinco respostas) podemos verificar que a prática de jogos, de uma forma livre,

representa trinta e três por cento da observação feita pelos docentes, seguido pelas conversas entre os alunos, com trinta e dois por cento.

Nos dias de hoje, tanto o Património Cultural como o Património Lúdico têm sido objecto de estudo nas mais diversas áreas científicas. Desta forma, não poderíamos deixar de questionar a sua importância, como também, as várias formas para o seu resgate e valorização. Assim sendo, a Escola é o local indicado para a aquisição dos conhecimentos. Questionamos os docentes sobre o papel da Escola em encontrar soluções e mecanismos para o resgate do Património Lúdico Açoriano.

Sim	842	93%
Não	63	7%

Quadro 29 - Património Lúdico Açoriano

O Quadro 29 demonstra-nos que, noventa e três por cento dos docentes, ou seja, a grande maioria dos inquiridos, em novecentas e cinco respostas dadas, afirmam que a Escola deve encontrar soluções para tal resgate e apenas sete por cento dizem que não deveria ser a Escola a responsável por esta temática.

Em relação ao resgate do Património Lúdico Açoriano, foi solicitado aos docentes, numa questão aberta, como seria possível operacionalizar tal resgate. Tendo em conta as setecentas e cinquenta e nove respostas, agrupamo-las da seguinte forma:

- Promover e dinamizar intercâmbios entre a comunidade local e a Escola;
- Realizar exposições com o objectivo marcante de cultura da terra e intercâmbios desportivos;
- Valorizar a colaboração da família, aproveitando o saber dos avós e dos habitantes locais mais idosos;

- Incentivar, promover e desenvolver os jogos tradicionais/populares onde toda a comunidade tenha acesso;
- Incentivar os docentes a contemplar os costumes e as tradições nas planificações das actividades extra-curriculares;

Para finalizar, outro aspecto perguntado aos docentes foi o que a Escola poderia mudar para se tornar mais atractiva, possibilitando, deste modo, uma melhor compreensão da forma como os docentes encaram as dificuldades no actual panorama da educação. Das oitocentas e oito respostas dadas, com a preocupação de não alterar o que encontramos nos inquéritos, agrupamo-las da seguinte forma:

- Aumentar os meios tecnológicos para facilitar o acesso dos alunos aos desafios da sociedade actual;
- Reduzir o número de reuniões e diminuir a burocracia, enfatizar cada vez mais o tempo de relação docente/discente;
- Dinamizar e incentivar os docentes a irem ao encontro das necessidades e preferências dos alunos, pois "cada criança é única";
- Promover a ocupação dos tempos livres dos alunos com actividades de carácter lúdico-pedagógico;
- Equipar as escolas com material adequado às exigências das crianças em idade escolar, principalmente de equipamentos lúdicos desportivos.

Os Quadros 30 e 31, apresentados nas páginas seguintes, demonstram-nos, com base nos dados fornecidos pelos serviços administrativos de cada Estabelecimento de Ensino, o total dos discentes na Região Autónoma dos Açores, no ano lectivo 2004/2005. No Quadro 31 são apresentados dados relacionados aos discentes da Educação Pré-Escolar, mais pormenorizados e por faixa etária. Neste contexto, e com base nos números apresentados nos quadros anteriormente mencionados, o presente estudo incidiu-se sobre

sessenta e três por cento da comunidade educativa na Região, no ano lectivo de 2004/2005.

UNIDADE ORGÂNICA	Ed. Pré-Escolar		1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		Secundário		TOTAL	
	Discente	Salas	Discente	Turma	Discente	Turma	Discente	Turma	Discente	Turma	Discente	Turma
SANTA MARIA	173	10	354	21	216	12	228	13	192	13	1 163	69
EBI/S Santa Maria	173	10	354	21	216	12	228	13	192	13	1 163	69
SÃO MIGUEL	3 376	193	9 182	503	5 530	245	2 684	129	267	14	15 509	1 084
AE Ponta Delgada	458	27	1 064	56	0	0	0	0			1 522	83
EBI Roberto Ivens	167	10	615	32	541	28	0	0			1 323	70
EBI Canto da Maia	155	8	631	33	945	44	122	6			1 853	91
EBI Arrifes	281	16	658	34	380	18	543	29			1 862	97
EBI Capelas	308	17	808	46	485	21	500	22			2 101	106
EBI Ginetes	188	10	412	26	226	12	254	12			1 080	60
EBI Lagoa	269	16	766	42	612	29	0	0			1 647	87
EBI Água de Pau	120	6	243	13	0	0	0	0			363	19
EBI/S Vila Franca	237	14	785	43	522	22	459	19	76	3	2 079	101
EBI/S Povoação	199	12	447	31	253	16	288	15	191	11	1 378	85
EBI Ribeira Grande	368	18	929	47	592	28	146	8			2 035	101
EBI Rabo de Peixe	287	16	1 018	51	537	27	372	18			2 214	112
EBI Maia	193	13	519	30	271	14	253	14			1 236	71
EBI/S Nordeste	146	10	287	19	166	8	225	11	105	6	929	54
TERCEIRA	610	40	2 006	113	1 187	52	489	24	0	0	4 292	229
AE São Carlos	244	16	1 023	60							1 267	76
EBI Angra do Heroísmo	301	19	831	43	1 054	44	305	14			2 491	120
EBI Biscoitos	65	5	152	10	133	8	184	10			534	33
GRACIOSA	101	5	239	15	126	7	167	9	127	8	760	44
EBI/S Graciosa	101	5	239	15	126	7	167	9	127	8	760	44
SÃO JORGE	171	10	442	31	281	16	374	20	236	16	1 504	93
EBI/S Velas	105	6	261	18	174	10	212	11	113	8	865	53
EBI/S Calheta	51	3	111	8	68	4	101	5	123	8	454	28
EBI Topo	15	1	70	5	39	2	61	4			185	12
PICO	334	21	649	41	392	22	576	30	384	28	2 335	142
EBI/S Madalena	146	9	294	18	166	9	254	12	169	10	1 029	58
EBI/S Lajes	136	8	233	14	126	7	170	9	128	11	793	49
EBI/S São Roque	52	4	122	9	100	6	152	9	87	7	513	35
FAIAL	327	20	772	44	0	0	0	0	0	0	1 099	64
AE Horta	327	20	772	44							1 099	64
FLORES	109	7	181	11	91	6	130	9	121	9	632	42
EBI/S Flores	109	7	181	11	91	6	130	9	121	9	632	42
CORVO	0	0	10	1	8	2	7	2			25	5
EBI M. Silveira			10	1	8	2	7	2			25	5
TOTAL	5 201	306	13 835	780	7 831	373	4 894	249	1 380	91	30 376	1 799

Fonte: Estabelecimentos de Ensinos

Quadro 30 - Discentes na Região Autónoma dos Açores no ano lectivo 2004/2005

UNIDADE ORGÂNICA	3 anos		4 anos		5 anos		6 anos		TOTAL			
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	Discentes	Turmas
SANTA MARIA	17	10	28	37	36	42	2	1	83	90	173	10
EBI/S Santa Maria	17	10	28	37	36	42	2	1	83	90	173	10
SÃO MIGUEL	141	148	463	504	706	701	114	146	1431	1492	3376	193
AE Ponta Delgada	6	6	63	60	86	75	29	27	184	168	458	27
EBI Roberto Ivens	3	5	22	19	41	44	4	16	77	90	167	10
EBI Canto da Maia	2	1	18	20	26	22	0	6	46	49	155	8
EBI Arrifes	17	29	44	52	60	62	10	7	131	150	281	16
EBI Capelas	15	17	40	57	78	78	5	18	138	170	308	17
EBI Ginetes	5	8	28	30	47	47	11	12	91	97	188	10
EBI Lagoa	9	1	49	37	81	66	11	15	150	119	269	16
EBI Água de Pau	15	14	21	29	23	17	0	1	59	61	120	6
EBI/S Vila Franca	6	2	29	24	57	101	8	10	100	137	237	14
EBI/S Povoação	13	19	25	54	48	37	6	4	92	107	199	12
EBI Ribeira Grande	14	8	60	58	100	89	23	22	197	171	368	18
EBI Rabo de Peixe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	287	16
EBI da Maia	19	21	38	40	28	41	3	3	88	105	193	13
EBI/S Nordeste	17	17	26	24	31	22	4	5	78	68	146	10
TERCEIRA	32	27	101	88	135	125	23	35	291	275	610	40
AE São Carlos	18	10	43	41	54	54	10	14	125	119	244	16
EBI Angra Heroísmo	14	17	50	43	65	57	4	7	133	124	301	19
EBI Biscoitos	0	0	8	4	16	14	9	14	33	32	65	5
GRACIOSA	20	8	18	15	15	21	1	3	54	47	101	5
EBI/S Graciosa	20	8	18	15	15	21	1	3	54	47	101	5
SÃO JORGE	16	10	20	15	29	28	27	26	92	79	171	10
EBI/S Velas	4	4	8	10	15	13	27	24	54	51	105	6
EBI/S Calheta	9	5	9	4	10	12	0	2	28	23	51	3
EBI Topo	3	1	3	1	4	3	0	0	10	5	15	1
PICO	46	32	70	57	71	52	4	2	191	143	334	21
EBI/S Madalena	22	16	29	21	28	28	2	0	81	65	146	9
EBI/S Lages Pico	21	9	29	29	30	16	1	1	81	55	136	8
EBI/S S. Roque Pico	3	7	12	7	13	8	1	1	29	23	52	4
FAIAL	33	37	62	57	52	77	5	4	152	175	327	20
AE Horta	33	37	62	57	52	77	5	4	152	175	327	20
FLORES	13	13	13	13	30	19	3	5	59	50	109	7
EBI/S Flores	13	13	13	13	30	19	3	5	59	50	109	7
TOTAL	318	285	775	786	1074	1065	179	222	2353	2351	5201	306

Fonte: Estabelecimentos de Ensinos

Quadro 31 - Discentes da Educação Pré-Escolar por faixa etária no ano lectivo 2004/2005

UNIDADE ORGÂNICA	Agrupamento de Escolas	Estabelecimentos do 1º Ciclo
SANTA MARIA	1	6
EBI/S de Santa Maria	1	6
SÃO MIGUEL	14	91
AE de Ponta Delgada	1	5
EBI Roberto Ivens	1	2
EBI Canto da Maia	1	3
EBI de Arrifes	1	6
EBI das Capelas	1	11
EBI de Ginetes	1	7
EBI da Lagoa	1	9
EBI de Água de Pau	1	2
EBI/S de Vila Franca do Campo	1	8
EBI/S da Povoação	1	10
EBI da Ribeira Grande	1	6
EBI de Rabo de Peixe	1	5
EBI da Maia	1	8
EBI/S de Nordeste	1	9
TERCEIRA	3	29
AE de São Carlos	1	14
EBI de Angra do Heroísmo	1	11
EBI da Praia da Vitória	NÃO PARTICIPOU NO ESTUDO	
EBI dos Biscoitos	1	4
GRACIOSA	1	5
EBI/S da Graciosa	1	5
SÃO JORGE	3	13
EBI/S das Velas	1	8
EBI/S da Calheta	1	3
EBI do Topo	1	2
PICO	3	20
EBI/S da Madalena	1	6
EBI/S das Lajes do Pico	1	8
EBI/S de São Roque Pico	1	6
FAIAL	1	16
AE da Horta	1	16
FLORES	1	7
EBI/S das Flores	1	7
CORVO	1	1
EBI Mouzinho da Silveira	1	1
TOTAL	28	188

Quadro 32 - Estabelecimentos de Ensino Observados

O Quadro 32, Estabelecimentos de Ensino Observados, apresenta os totais da observação efectuada “*in loco*”, no qual realizamos um levantamento fotográfico exaustivo seguindo as determinações que o trabalho necessitava. Participaram vinte e oito agrupamentos de Escolas, ou seja, cento e oitenta e oito estabelecimentos, o que corresponde a noventa e um por cento de participação. A nossa observação de campo, para além dos muitos contactos efectuados na própria realidade escolar, com os docentes e pessoal auxiliar da acção educativa, teve como principais objectivos quantificar os estabelecimentos em funcionamento no ano lectivo 2004/2005, o número de edifícios de cada um deles e o tipo de construção, de acordo com o Quadro 33.

Modelo Ditadura Nacional	8	4%
Plano dos Centenários	103	45%
Plano de Construções	79	34%
Modelo P3	22	33%
Sem Modelo Definido	12	7%
Casas Particulares	6	3%
TOTAIS	230	100%

Quadro 33 - Tipos de Edifícios Escolares no ano lectivo 2004/2005

Tivemos, igualmente, em atenção as instalações e os equipamentos disponíveis para a prática da disciplina de Educação Física, sendo este o ponto de maior importância na observação e um dos pilares do nosso estudo. Foi nosso objectivo aferir em todos os Estabelecimentos de Ensino, se os mesmos possuíam algum tipo de equipamento e/ou material para os jogos tradicionais.

Assim, e como podemos visualizar no Quadro 34, cento e vinte e três Escolas, ou seja, sessenta e três por cento, não possuem qualquer tipo de equipamento ou material e apenas em sessenta e cinco, trinta e cinco por cento, encontramos estruturas pintadas para os jogos da macaca, entre outros.

Sim	65	35%
Não	123	65%

Quadro 34 - Material para Jogos Tradicionais

Finalizando o levantamento nos Estabelecimentos de Ensino, e sendo este um dos dados mais importantes para a compreensão de muitos problemas no início do percurso formativo das crianças, realizamos um levantamento fotográfico de todas as instalações e espaços disponíveis para a leccionação da disciplina de Educação Física.

Mini Ginásio	43	23%
Salas Devolutas	30	16%
Polidesportivos	15	8%
Alpendre	29	15%
Acimentado (ar livre)	21	12%
Mini Parque Infantil	25	13%
Sem Equipamentos	25	13%

Quadro 35 - Instalações e Equipamentos existentes no ano lectivo 2004/2005

Desta forma, e com base no descrito no Quadro 35, observamos que apenas quarenta e três Escolas possuem um Mini Ginásio, o que corresponde a vinte e três por cento, seguido das Salas Devolutas, com dezasseis por cento. Contudo, em vinte e cinco Escolas que visitamos, treze por cento, não possui qualquer instalação para a prática da disciplina de Educação Física e apenas setenta e três Escolas, ou seja, trinta e nove por cento, possuem um espaço coberto, para em dias de chuva, terem a chance de receberem a referida disciplina.

VI - TAREFA INTERPRETATIVA

IV - TAREFA INTERPRETATIVA

Actualmente, é reconhecido pela grande maioria dos cidadãos que, na maior parte das vezes, as Câmaras Municipais podem exercer, no domínio do desporto, uma acção de grande utilidade para as populações. Segundo Pires (1996), essa acção revela-se mais eficiente quando as Câmaras Municipais sustentam as suas políticas num enquadramento técnico a trabalhar em regime de tempo inteiro, responsável e solidário pelas soluções que propõe.

Neste contexto, e conforme foi possível observarmos nas dezanove Câmaras Municipais participantes no nosso estudo, nenhuma delas possui um Pelouro único para o Desporto. Contudo, é extremamente fácil de compreender porque tal ocorre. Tendo em conta o ordenamento jurídico seria impossível, na Região Autónoma dos Açores, uma autarquia ter um pelouro único em qualquer área.

Relativamente aos responsáveis directos pelo desporto, é de salientar que a grande maioria das Câmaras Municipais açorianas possuem um responsável para o efeito, sendo dividida tal responsabilidade ou pelos vereadores ou pelos respectivos presidentes autárquicos, ou seja, a grande maioria desempenha as suas funções a tempo inteiro. No entanto, no que diz respeito às habilitações académicas dos responsáveis pelo desporto nas autarquias, encontramos: Curso Complementar (11.º Ano/antigo 7.º Ano ou 12.º Ano); Licenciados em Direito, Economia, 1º Ciclo do Ensino Básico e Engenharias; Instrução Secundária (9.º Ano/antigo 5.º Ano); Instrução Primária (4.ª Classe); Bacharel em Ensino Básico e Mestrado em Gestão do Desporto, o que, em nosso entender, nos demonstra o porquê das opções e estratégias que algumas autarquias regionais têm vindo a seguir nos últimos tempos.

Bento (1997b) alerta-nos para um aspecto muito importante relacionado com a formação, já que o desporto tem sido um campo onde a formação específica é vista como supérflua, intrusa e muitas vezes dispensável, sendo até combatida e rejeitada. Por detrás da subtileza de várias declarações e formulações lêem-se certidões de desconfiança à formação específica e aos

seus titulares. Nesta perspectiva, somos todos obrigados a ponderar esta advertência, pois ninguém de boa-fé sustentará que os efeitos educativos e socioculturais do desporto são independentes dos seus agentes.

Desta forma, e para uma melhor percepção da estrutura orgânica para o desporto, constatamos que no ano lectivo 2004/2005, antes da eleições autárquicas realizadas em 2005, infelizmente, apenas encontramos uma autarquia que possuía um Gabinete para o desporto e uma outra em que a empresa municipal era a responsável pelo desporto, nas restantes dezassete autarquias não existe, ainda, uma estrutura para o desporto.

Os quadros técnicos da unidade orgânica que num município suportam os Serviços de Desporto, ou estrutura semelhante, devem ser assegurados por profissionais qualificados no domínio da Educação Física e Desporto. Tais quadros têm de possuir um perfil académico e profissional adequado ao exercício das tarefas da administração e gestão do desporto numa autarquia, o que supõe, face ao aumento da complexidade dessas funções, uma elevada formação académica e alguma especialização na área de conhecimentos ligados a gestão desportiva.

Parafraseando Constantino (1994), estamos convencidos de que se progressivamente forem dados os vários passos, anteriormente referidos, crescerá e consolidar-se-á a indispensabilidade da presença de profissionais de Educação Física e Desporto nas autarquias.

No actual quadro de desenvolvimento desportivo, as autarquias aparecem como entidades, de acordo com Pires (1996), capazes de retemperar as assimetrias desportivas que o Governo Central tem vindo a provocar, desde há alguns anos a esta parte. Neste sentido, é necessário ter estruturas de organização com quadros teóricos e técnicos de suporte à decisão em matéria de política desportiva a nível de cada autarquia. O mesmo autor vai mais longe e afirma ser necessário que os futuros eleitos locais tenham sobre estas questões opiniões que ultrapassem o mero circunstancialismo e o lugar-comum que, infelizmente, tem envolvido as políticas desportivas, pois, as novas gerações merecem-no.

No entender de Constantino (2006) é necessária uma desconstrução ideológica, técnica e científica dos modelos de organização, preparação e enquadramento desportivos que têm caracterizado o modelo dominante da prática do desporto.

No que concerne à Carta Desportiva do Concelho, e por unanimidade, todas as dezanove Câmaras Municipais da Região Autónoma dos Açores não possuem cartas desportivas do concelho. Porém, torna-se pertinente salientar que a Direcção Regional do Desporto (antiga Direcção Regional de Educação Física e Desporto), dentro das suas competências e possibilidades já publicou, em pormenor, a Carta Desportiva da Região, pese embora, e em nossa opinião, pela proximidade com a comunidade, as autarquias já deveriam ter pensado nesta matéria tão importante e fulcral para uma melhor visualização e compreensão do fenómeno desportivo, pois *“o desporto, cada vez mais é olhado como um produto e um serviço gerador de educação, de cultura, de lazer e de economia, no quadro da organização social”*, (Pires, 1996:11).

Ao nível do município, qualquer que seja o plano estratégico, no domínio dos espaços e dos equipamentos desportivos, este deverá estar articulado, como salienta Constantino (1999), com o Plano Director Municipal e outros instrumentos normativos de ordenamento do território, no qual se definam os elementos referenciais de programa e as condicionantes gerais a serem respeitadas.

Na região, dezoito Câmaras Municipais são proprietárias de instalações desportivas, na sua grande maioria para a prática do Futebol, pois, encontramos Polidesportivos (Acimentados), Campos de Futebol (Sintéticos), Campos de Futebol (Terra batida) e Campos de Futebol (Relvado), embora já seja possível encontrar, mas em minoria, Piscinas (tanque de aprendizagem), Pavilhões Gimnodesportivos, Campo de Ténis, Centro Hípico e Pista Corrida Patins.

O princípio tantas vezes recorrido de que as Câmaras Municipais não estão vocacionadas para gerir instalações e equipamentos desportivos, não tem qualquer alicerce de ordem legislativa ou até no domínio de práticas e políticas

de países com ordenamento jurídico similar ao nosso, corresponde quando muito à constatação de que o problema não existe na circunstância de não estarem vocacionadas, mas, pelo contrário, de não estarem preparadas, por razões que importa, no contexto da realidade portuguesa, em especial regional, conhecer e avaliar.

A grande questão das opções deve ser, por um lado, condicionada pela tipologia das instalações e dos equipamentos, por outro lado, pelas funções sociais que se pretende que preencham. Assim, é através da análise de todas as variáveis que deve ser perspectivada uma orientação política no que concerne ao modelo de construção e de gestão de equipamentos. A melhor solução será sempre, como refere Constantino (1999), a que de um ponto de vista social e desportivo melhor sirva as populações.

Em relação à Política de Desenvolvimento Desportivo Municipal, infelizmente, nenhuma das dezanove Câmaras Municipais inquiridas possuem um plano definido para o desenvolvimento desportivo municipal, a grande maioria das autarquias na região tem direccionado o seu investimento no apoio às equipas que disputam as competições a nível regional e, principalmente, a nível nacional; apoio às actividades formativas e/ou recreativas dirigidas a grupos específicos da população e a criação e remodelação das instalações desportivas visando a utilização da população nos seus tempos livres.

Neste contexto, ficou ainda demonstrado que mais de metade das Autarquias, mais precisamente, cinquenta e oito por cento, desenvolve e/ou promove actividades desportivas dirigidas a grupos específicos da população do concelho, como exemplo: actividades lúdicas dirigidas à Terceira Idade, Torneio de Concelho (Futsal) destinado a jovens e jovens adultos e, ainda, Corridas de Atletismo (Páscoa/Reis) para a população em geral.

Ainda relativamente aos apoios, foi indagado às Câmaras se existe uma política definida de apoio ao movimento associativo. Efectivamente, dezanove das autarquias açorianas possuem como modelo de apoio a atribuição de verbas, sendo celebrado, em todos os casos, um acordo específico através de um contrato-programa e/ou através de um protocolo.

Naturalmente, e com a crescente massificação do turismo de tempos livres e a importância dada às actividades de contacto com a natureza indiciam que estamos perante uma nova visão sobre o ambiente, o tempo livre e a prática desportiva. Nesta perspectiva, qual deverá ser o papel que as Câmaras Municipais poderão ter como objectivo do desenvolvimento do património lúdico, por exemplo, através do incremento do turismo, cultura e ambiente?

Constantino (2006) refere que a procura de práticas desportivas em contacto com a natureza originou uma indústria dos tempos livres que, se não for devidamente enquadrada, corre o risco de consumir elementos naturais, ao nível de paisagem, ao nível dos recursos e ao nível da não respeitabilidade das características biofísicas dos solos. É justamente neste contexto, em nossa opinião, que as autarquias devem intervir, pois a oferta turística em tudo o que admite de infra-estruturas públicas obriga a uma rigorosa disciplina, no sentido de serem respeitados meios e índices de ocupação do solo e de exploração do meio, aplicando-se o mesmo raciocínio no que concerne às actividades desportivas.

Para uma melhor compreensão de como os responsáveis pelo desporto nas Câmaras Municipais, na Região Autónoma dos Açores, foi interessante contextualizar, tendo por base o actual mandato e em termos políticos, de que modo é interpretado o fenómeno desportivo. Deste modo, constatamos que para a grande maioria das autarquias o desporto é fundamental em qualquer sociedade; fundamental para a valorização da saúde física e mental, como promoção da cidadania e ocupação dos tempos livres de toda a população; um dos eixos fundamentais no processo de desenvolvimento de toda a população; é um dos principais meios para a valorização do cidadão e da cidadania para todos os municípios.

A criação de um movimento social regenerador necessita de apoio político, como da atitude, da vontade e da acção das organizações desportivas para que compreendam que a dependência do desporto terá que possuir valores culturais e sociais. Segundo Constantino (2006), só assim o desporto pode

ajudar a encontrar um sentido para a vida, pois, ela pede uma cultura para o corpo, a par de uma cultura para o espírito.

É neste contexto que consideramos que o desporto tem de ser analisado em termos de política pública, definida em função de objectivos que correspondam às necessidades sociais e à necessidade de formação de novas gerações. Neste sentido, a autarquia tem um papel privilegiado como o topo da hierarquia das instituições locais. Por um lado, as autarquias são mobilizadas a dar resposta a uma questão indispensável da vida colectiva, ou seja, a formação das jovens gerações. Por outro lado, pelas suas próprias características de órgão terminal do aparelho de Estado, próximo do cidadão, as autarquias possuem, ou deveriam possuir, uma visão objectiva das necessidades e dos anseios da população e actuam como mobilizadores da sociedade local, unindo-a em torno de projectos de relevância social.

De acordo com Branco (1994), o espaço município deverá constituir a unidade territorial de implementação de políticas sectoriais e a Câmara Municipal deverá ser o grande “motor” de desenvolvimento desportivo, através de uma acção articulada com as restantes instituições – as organizações da sociedade civil, as Escolas e as famílias – com responsabilidades na formação de crianças e jovens.

É evidente que todas as reflexões não são definitivas, na medida em que a velocidade dos acontecimentos, que hoje se processam no mundo do desporto, conforme nos relembra Pires (1996), obriga a que se desenvolvam, continuamente, estudos e trabalhos com o objectivo, não só de saber aquilo que existe, mas também de compreender aquilo que está a mudar, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento do desporto.

Se o diagnóstico parece ser fácil, as soluções são bem difíceis. As políticas públicas para o desporto sofrem desgaste dos tempos actuais onde a decisão política está de uma forma crescente, dependente e condicionada pelo sistema mediático, transformando numa situação que limita a possibilidade de se adoptarem decisões políticas qualificadas. Nas palavras de Constantino (2002), o sistema desportivo português necessita de uma fulcral alteração. Precisa de

se pensar globalmente assente numa análise séria, rigorosa e ponderada sobre a nossa realidade desportiva.

O desenvolvimento desportivo deve possuir um acentuado valor cultural, devendo ser enquadrado num processo global de desenvolvimento social e colocado ao serviço do bem-estar e da melhoria de vida das populações. Com efeito, a promoção desse desenvolvimento passa pela combinação de factores quantitativos com factores qualitativos, pois, como refere Constantino (1990), subordinando essa prática a princípios de natureza hierárquica, pedagógica e cultural, sendo indispensável garantir uma adequada qualidade no exercício dessa prática.

A intervenção das autarquias no desporto deve ser compreendida, antes de mais, como um processo de gestão racionalizada do sistema desportivo local. As Câmaras Municipais, independentemente da sua dimensão, devem abandonar as acções esporádicas, desarticuladas e pontuais e passarem para acções que privilegiem o trabalho planeado e contínuo, subordinado aos grandes objectivos da Política Desportiva Municipal.

Tal política desportiva, conforme Carvalho (1994), deve ser elaborada partindo das necessidades sociais em matéria de desporto e tendo em conta a procura e a oferta, a análise da capacidade dos equipamentos existentes e a definição da orientação para a criação de novas estruturas.

Um País não se pode construir desportivamente, coleccionando eventos, se isso não se traduzir numa nova cultura desportiva. O mesmo autor vai mais longe e afirma que o futuro do desenvolvimento desportivo exige um forte incentivo à generalização da prática desportiva, principalmente, entre crianças e jovens. Uma nova literacia desportiva e associativa pede a participação de todos, e particularmente o envolvimento e a cooperação de todos de entre a administração pública desportiva: as autarquias, as Escolas, as Universidades e o movimento associativo, pois *“o verdadeiro problema do nosso sistema desportivo é ser frágil, carente, assimétrico, pobre e dependente”* (Constantino, 2002:20).

Nos dias de hoje, e com a crescente ocupação profissional dos pais, é notória a perda de muitas das funções de protecção e de incentivo lúdico nas crianças e jovens. Ora, a família como primeiro meio educador, tem vindo a alterar a sua estrutura ao longo dos últimos tempos.

Perante tal cenário, a educação é sentida como uma das grandes preocupações das sociedades na actualidade. Assim, por ser necessária e gratuita a todos, uma das grandes questões que se levanta é: Como educar melhor para formar cidadãos integrados?

Garcia (2000b) refere que o ensino deve ser enquadrado na vida do aluno, uma vez que educar é preparar cada um para viver melhor a vida que tem. Mas a Escola, como salienta Mota (1997), não tem, actualmente, o monopólio das influências educativas da criança e do jovem. Contudo, não devemos esquecer que a Escola, segundo Patrício (1993b), é local de aprendizagem de grande progresso para a sociedade e desenvolvimento das pessoas, pois é lugar institucional de eleição para promover o cidadão e a cidadania.

No entanto, não podemos esquecer que a Escola pública actual é incomparavelmente superior à de outros tempos, desde logo porque é para todos e a de outrora, como já referimos no ponto 3.1, era para uma pequena minoria. Assim, e com o objectivo de compreender a instituição Escola e os seus intervenientes, podemos, inicialmente interpretar que, pelos dados obtidos no ano lectivo de 2004/2005, os docentes do sexo feminino estavam maioritariamente representados. No que diz respeito ao seu Estado Civil, são os casados(as) que apresentam uma grande representatividade, seguidos pelos solteiros(as) e pelos divorciados(as).

Relativo à naturalidade do mesmo corpo docente que, no ano lectivo 2004/2005 desempenhou as suas funções na região, constatamos que quinhentos e quarenta e seis docentes são originários do Arquipélago dos Açores, seguidos pelos docentes originários do Continente (Placa Continental) e os restantes são originários, principalmente, de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). De salientar que, apesar de ser pouco notório, já é

uma realidade a presença de docentes oriundos da Região Autónoma da Madeira.

No que diz respeito à Caracterização da Actividade Profissional, salientamos que a Região apresenta sessenta e quatro por cento de docentes no Quadro de Nomeação Definitiva, tendo vinte e seis por cento de docentes contratados e nove por cento de docentes do Quadro de Zona Pedagógica. Tais dados vêm comprovar o esforço que tem sido feito por parte das entidades responsáveis em manter o quadro de pessoal docente por Escola, bastante estável. Além disso, quatro outros aspectos parecem-nos fulcrais mencionar para obtermos uma visão mais completa do corpo docente e dizem respeito à média de idade que o corpo docente apresenta, trinta e cinco anos; à média dos anos de serviço, doze anos; à média dos anos de leccionação efectiva, dez anos; e, por último, à média de leccionação no mesmo Estabelecimento de Ensino que é de cinco anos.

Uma outra medida que estava sendo implementada na Região Autónoma dos Açores que extinguiu as antigas Áreas Escolares, com o objectivo de aumentar o Desenvolvimento Educativo, foi o agrupamento de Escolas com a designação de Básica Integrada. Neste sentido, perguntamos aos docentes se concordavam ou não com o novo modelo que estava sendo implementado. Encontramos apenas vinte por cento que discordavam ou ainda possuíam muitas dúvidas sobre a qualidade e a eficácia do novo modelo. Mas como já esperávamos, a grande maioria, cerca de oitenta por cento do pessoal docente concorda com o novo modelo uma vez que é próximo do modelo de agrupamento vertical utilizado no Continente Português e que em muito melhorou a articulação entre os vários ciclos de ensino.

Sem qualquer margem para dúvidas, foi uma medida arrojada, apesar das várias resistências que o modelo encontrou, como também, por ser um modelo diferente de todos os que no passado existiram. Este modelo apresentou algumas lacunas que inicialmente foram registadas no decorrer da implementação do mesmo. Assim, solicitamos alguns aspectos positivos e negativos do novo modelo, conforme abaixo mencionamos.

Por um lado, segundo os inquiridos, o novo modelo permitiu uma maior aproximação, interligação, compreensão e partilha de conhecimento entre os vários níveis de ensino; deu uma maior autonomia e maior ligação entre os vários ciclos havendo a possibilidade de rentabilizar melhor os recursos materiais e humanos; aumentou e melhorou a interligação entre as Escolas e os docentes dos vários ciclos do modelo utilizado; fomentou a socialização e diminui a burocracia e melhorou o conhecimento e a articulação dos conteúdos nos diversos ciclos de ensino. Por outro lado, também segundo os inquiridos e apesar dos benefícios, o 1.º Ciclo do Ensino Básico continua a ficar esquecido pelo órgão executivo; para alguns docentes houve a perda de autonomia pedagógica, financeira e de representatividade.

Naturalmente, como não poderia deixar de ser, pela nossa forte e directa ligação com o desporto, e em particular com a disciplina de Educação Física, foi nosso interesse saber qual a opinião dos docentes do 1º Ciclo e da Educação Pré-Escolar no que concerne ao apoio dado à disciplina de Educação Física. Assim, foram questionados se a medida foi a mais acertada ou não; deste modo, concordam com o apoio prestado na disciplina de Educação Física oitenta e três por cento dos inquiridos e apenas dezassete por cento não aprovam a forma utilizada. Contudo, não podemos esquecer que na Região Autónoma dos Açores, tal medida está sob a responsabilidade directa da Secretaria Regional da Educação e Ciência (SREC), através da Direcção Regional da Educação (DRE).

Neste contexto, foi, igualmente, importante conhecermos alguns aspectos positivos e negativos relativos ao apoio prestado na disciplina de Educação Física. Por um lado, tal apoio foi fundamental para uma melhor formação e desenvolvimento físico, mental e desportivo das crianças; a disciplina de Educação Física deveria ser leccionada conforme a disciplina de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, sendo uma medida fundamental a presença de alguém especializado nessa área, porque muitos docentes não tiveram este tipo de formação específica.

Por outro lado, no entendimento de alguns docentes, o apoio não resulta, pois continuam a ser os docentes titulares de turma a fazerem todo o trabalho; o actual modelo, por vezes, leva ao atrito entre colegas e deveriam ser os docentes de Educação Física a ministrarem as aulas, pois são eles que possuem a especialização adequada.

Outro aspecto muito importante da nossa pesquisa era o de conhecer, tendo em conta o meio escolar em que os docentes estão inseridos, como os mesmos consideram a actividade físico-desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, noventa e três por cento dos docentes (oitocentos e quarenta docentes), ou seja, a grande maioria considera-a fundamental para a formação das crianças.

Conforme ficou demonstrado, anteriormente, a actividade física possui uma importância marcante para os docentes participantes no estudo. Deste modo, e tendo por base o meio escolar no qual os mesmos desempenham as respectivas funções e com o conhecimento dessa realidade escolar, encontramos como formas de ocupar os intervalos das actividades lectivas a prática de jogos, muitas vezes, electrónicos, de uma forma livre e também conversas entre os alunos. Porém, este é um dado preocupante para nós investigadores na área do desporto. O contributo da disciplina de Educação Física para a educação é realizado, segundo Lopes (2000), na medida em que se ocupa do desenvolvimento de aptidões e habilidades motoras, e do ensino de possibilidades de organização do tempo livre que contribuem para a satisfação pessoal e para a saúde.

Mota e Sallis (2002) destacam o papel relevante que a Escola tem no sentido de aumentar a participação de crianças e jovens na prática de actividade física. Com efeito, torna-se necessário perceber como e quando esse processo é desenvolvido, em que medida é efectivamente garantido pela própria estrutura curricular e qual a relação entre a instituição Escola e outros agentes de referência educativa, como por exemplo a família. Salientamos, ainda, o papel importante que a Escola pode ter nos padrões de actividade e comportamentos.

Nos dias de hoje, tanto o Património Cultural como o Património Lúdico têm sido objecto de estudo nas mais diversas áreas científicas. Desta forma, não poderíamos deixar de questionar a sua importância, como também, as várias formas para o seu resgate e valorização. Assim sendo, a Escola apresenta-se como o local indicado para a aquisição dos conhecimentos. Nesta perspectiva foi importante consultar os docentes sobre o papel da Escola em encontrar soluções e mecanismos para o resgate do Património Lúdico Açoriano. Deste modo, noventa e três por cento dos docentes, ou seja, a grande maioria dos inquiridos, afirma que a Escola deve encontrar soluções para tal resgate e apenas sete por cento diz que não deveria ser a Escola a responsável por esta temática.

Assim, em relação ao resgate do Património Lúdico Açoriano, foi solicitado aos docentes formas de como seria possível operacionalizar tal resgate: promovendo e dinamizando intercâmbios entre a comunidade local e a Escola; realizando exposições com o objectivo marcante de cultura da terra e intercâmbios desportivos; valorizando a colaboração da família, aproveitando o saber dos avós e dos habitantes locais mais idosos; incentivando, promovendo e desenvolvendo os jogos tradicionais/populares onde toda a comunidade tenha acesso e incentivando os docentes a contemplar os costumes e as tradições nas planificações das actividades extra-curriculares.

A procura dessa diversidade pode ser conseguida através de variadas formas, pois entendemos que a Escola exerce um papel de primordial importância para a construção e/ou a preservação da nossa identidade. Recorremos aos objectivos propostos por Patrício (1992a:184) para uma melhor compreensão da transmissão cultural:

- ⇒ Permitir e promover a formação cultural das crianças e dos jovens;
- ⇒ Promover o processo de personalização, pela criação de condições institucionais favoráveis à livre escolha de certas actividades culturais e desportivas por parte das crianças e dos jovens;
- ⇒ Ocupar educativamente os tempos livres dos jovens;

- ⇒ Promover a educação moral e cívica das crianças e dos jovens por meio da oferta de oportunidades educativas propiciadas pela escola, e escolhidas livremente por aqueles, para além das actividades curriculares;
- ⇒ Criar condições de satisfação e felicidade aos actores do drama escolar, sobretudo aos alunos e professores, permitindo-lhes fazer livremente e com exigência própria e comum de qualidade algo de que gostem profundamente.

Pensamos que a Escola deveria aproveitar o património cultural, em toda a sua extensão, no seu projecto educativo. A verdadeira ligação da Escola ao meio não se traduz apenas naqueles aspectos mais eruditos da cultura, ao património físico da cidade, mas também aos jogos populares.

O entendimento que muitos educadores têm no papel da Escola e da respectiva missão é um factor adicional de bloqueio. Ora vejamos. O discurso facilitista de que a Escola, mais do que um local de trabalho, de esforço e de superação, de ser um ambiente agradável, não constrangedor, facilitador das aprendizagens, respeitando as carências e personalidades dos alunos não é um contexto organizacional estimulante para o desporto. Constantino (2006) vai mais longe e afirma que, nesta Escola, o desporto será sempre um método de lazer, de jogo, de actividade física e de prazer lúdico.

Hoje em dia, com as alterações na população que chega à instituição Escola e com as mudanças operadas nas sociedades contemporâneas, põe-se em causa como a mesma poderia mudar para se tornar mais atractiva, possibilitando, deste modo, uma melhor compreensão da forma como os docentes encaram as dificuldades no actual panorama da educação: aumentar os meios tecnológicos para facilitar o acesso dos alunos aos desafios da sociedade actual; reduzir o número de reuniões e diminuir a burocracia, enfatizar cada vez mais o tempo de relação docente/discente; dinamizar e incentivar os docentes a irem ao encontro das necessidades e preferências dos alunos, pois "cada criança é única"; promover a ocupação dos tempos livres dos alunos com actividades de carácter lúdico-pedagógico e equipar as escolas com material adequado às exigências das crianças em idade escolar,

principalmente de equipamentos lúdicos desportivos. De acordo com Constantino (2006), a Escola, em relação a várias aprendizagens sociais, perdeu atractividade e protagonismo, principalmente, no modo como aborda a disciplina de Educação Física e o desporto, à qual esteve sempre subjacente uma questão de natureza ideológica e doutrinária, e que se prende com as perspectivas com que os responsáveis educativos e os professores equacionam essa relação.

No que diz respeito às Instalações Desportivas pelas diversas Escolas da região, observamos que apenas quarenta e três Escolas possuem um Mini Ginásio, o que corresponde a apenas vinte e três por cento; trinta possuem Salas Devolutas, dezasseis por cento; ou seja, somente em trinta e nove por cento das Escola na Região Autónoma dos Açores é possível a leccionação da Disciplina de Educação Física em dias de chuva e/ou mau tempo.

Para aumentar a nossa preocupação no que se refere à prática motora necessária em crianças e jovens em idade escolar, e segundo dados do Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica, em média, setenta por cento do ano lectivo chove e/ou há mau tempo. Assim, e para agravar tal situação, em vinte e cinco Escolas que visitamos, treze por cento, não existe qualquer instalação para a prática da disciplina de Educação Física.

Hoje, o problema da formação da criança e do jovem já não é um problema de exclusividade da Escola. A globalidade da educação faz surgir a óbvia necessidade de um entendimento integral das aquisições e práticas, independentemente das instâncias onde são vividas e dos agentes que as mediatizam. Temos a devida consciência, como nos relembra Constantino (1994), que hoje as crianças e os jovens sentem a necessidade de praticar desporto dentro e fora da Escola.

Essa necessidade, segundo Lopes (2000), não resulta de um motivo de ordem exclusivamente orgânico ou de despesa energética, resulta sobretudo pela panóplia de motivos que caracterizam a procura social do desporto, e que fazem desta prática a primeira entre quantas são objecto de organização social. Porém, as instalações desportivas escolares – sua dimensão, estrutura,

localização e características –, de acordo com Branco (1994), surgem como um factor fulcral quando se problematiza o acto educativo. Bento (1997a) refere que sem um domínio cultural e social não haveria muitas formas do desenvolvimento motor e, consecutivamente, não disporíamos das correspondentes categorias de experiências e vivências. Segundo o mesmo autor, o desporto é assim um código cultural específico para a interpretação e realização dos sentidos das acções motoras dos homens, é instrumento de uma configuração humanizante da vida, é parte não menor da arte da vida.

O desporto encerra uma oferta de potencialidades que sugerem o seu aproveitamento útil ao serviço da luta contra o sedentarismo. Dispensar tal contributo seria, em nossa opinião, um erro estratégico de custos sociais elevados. Segundo Constantino (1999), essa luta também tem um novo tempo, onde a aparência física e a forma ganhou acrescida relevância social e sinalizam uma relação diferente com o corpo. Os estilos de vida saudáveis ganham espaço na agenda política e cultural das sociedades contemporâneas.

No entanto, imputar à Escola uma certa responsabilidade é comum na maioria dos países da Europa, tanto para explicar o respectivo valor desportivo, como para explicar o índice de sedentarismo entre as crianças e jovens em idade escolar. Contudo, devemos ter muitas cautelas em virtude de tudo indicar um problema mais profundo, ligado a estilos de vida e a valores de natureza civilizacional, do que a uma questão estreitamente escolar.

No últimos anos, para agravar ainda mais a situação, a Escola tem sido invadida por um conjunto de valores ideológicos, procurando que se cumpram, para além da sua função histórica de ensinar, objectivos de inclusão social, arrastando-a, como refere Constantino (2006), para uma lógica de verdadeiro descompromisso social quanto ao carácter prático e utilitário dos saberes e competências que deve fornecer aos que a frequentam. Nesta perspectiva, a educação, a prática e a competência desportivas devem ser entendidas como contributo para a formação do homem.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Actualmente, o desporto é um produto da sociedade que o concebe, sendo esta uma verdade que não necessita de grande argumentação nem fundamentação sociológica. No entanto, o paradigma civilizacional mudou: passou de um modelo alicerçado sobre o livro, a escrita, para um outro baseado sobre a imagem, a sensação, o imediato, a oralidade. Desta forma, o desporto não ficou imune a esta mudança, que nos obriga a sermos capazes de formular as perguntas necessárias e a incentivar todos quantos organizam, preparam, dirigem ou praticam a actividade desportiva, a procurar as respostas que os tempos de mudança intensa e de incertezas impõem.

As mudanças que se estão a actuar nas sociedades contemporâneas, a evolução tecnológica, a emergência de sociedade de informação e do crescente papel dos peritos e especialistas e o crescimento das organizações e entidades desportivas, desenvolvem-se de maneiras e formas complexas, porém, mais diversificadas do que no passado.

Em nosso entender, o desporto na sua pluralidade não poderá mais viver à sombra de frases de efeito rápido e de resultados escassos. Não poderá aceitar o que não tem comprovação experimental, não poderá manter teses e interpretações que o quotidiano desmente. Assim, manter este tipo de orientação é o caminho mais curto para desacreditar e desvalorizar o desporto.

Torna-se necessário dar às crianças e aos jovens o direito de praticar desporto, devendo a sociedade e as instituições, a ela ligadas, criar condições económicas, sociais e políticas conducentes ao exercício deste direito, contudo, de uma forma organizada e controlada.

Perante este cenário, entendemos ser possível tecer algumas considerações finais. De todo este trabalho resultou algumas ideias centrais de Contributo para uma Política de Desenvolvimento do Desporto na Escola a partir do Património Lúdico Açoriano.

Face à participação das dezanove Câmaras Municipais existentes na Região Autónoma dos Açores (cem por cento de participação), dos vinte e oito

agrupamentos de Escolas (cento e oitenta e oito estabelecimentos - noventa e um por cento), ao nosso enquadramento teórico, à metodologia de recolha da informação e face à interpretação encetada, concluímos que:

As Câmaras Municipais na Região Autónoma dos Açores começam a entender o papel que desempenha o desporto como um instrumento estratégico de desenvolvimento da população local, bem como do próprio Concelho;

As Autarquias Açorianas não possuem um Pelouro único para o desporto, sendo responsável por esta matéria, na quase totalidade dos casos, os Presidentes ou Vereadores, os quais desenvolvem o seu trabalho em regime de tempo integral, para além de que não são detentores, em noventa e cinco por cento dos aferidos, de habilitações académicas relacionadas com a Educação Física e o Desporto;

Na Região, noventa e cinco por cento das Câmaras Municipais são proprietárias de Instalações Desportivas, sendo que as mesmas, na sua maioria, são equipamentos vocacionados para a prática do Futebol, modalidade onde recai o maior investimento autárquico. Contudo, é notória, ainda em pequena escala, uma mudança de políticas e de estratégias no que concerne à construção de novas instalações para a prática de outras actividades desportivas;

Em relação à Política Desportiva Municipal, nenhuma das dezanove autarquias da região possui um Plano de Desenvolvimento Desportivo estruturado. O investimento feito nesta área tem como via principal o apoio financeiro, através de contrato-programa e/ou protocolos de cooperação, às equipas do concelho que disputam competições a nível nacional e regional;

Relativo à promoção e organização de actividades desportivas dirigidas a grupos específicos da população, apenas cinquenta e oito por cento das

Câmaras Municipais o fazem. Na promoção, organização e/ou apoio as actividades de carácter lúdico-desportivo, setenta e nove por cento das Câmaras se envolve neste tipo de iniciativa;

Para as Autarquias e seus responsáveis é bem claro que hoje o desporto é fundamental em qualquer sociedade, sendo fulcral para a valorização da saúde física e mental, como promoção da cidadania e ocupação dos tempos livres de toda a população. Todavia, também têm a noção de que é de todo o interesse criar mais e melhores condições de acesso para a prática desportiva, tendo em conta uma melhoria da condição física de toda a população do Concelho;

Relativamente ao corpo docente que desempenhou a sua actividade, no ano lectivo 2004/2005, na Região Autónoma dos Açores, era, maioritariamente, do sexo feminino, casado, natural do Arquipélago dos Açores, com uma média de trinta e cinco anos de idade, do Quadro de Nomeação Definitiva, com uma média de dez anos de leccionação efectiva em que cinco dos quais no mesmo Estabelecimento de Ensino;

O modelo introduzido na região para aos Estabelecimentos de Ensino, ou seja, Escola Básica Integrada, tem a concordância de oitenta por cento do pessoal docente, sendo esta uma medida corajosa e com aspectos muito positivos;

O apoio à Disciplina de Educação Física, conforme está legislado na região, é mais uma medida acertada. Porém, o futuro demonstra que a mesma deverá ser repensada tendo como objectivo a Escola, a disciplina de Educação Física e, principalmente, os alunos. Desta forma, oitenta e três por cento dos inquiridos consideram que a leccionação da disciplina deverá ser da total responsabilidade de um docente com habilitação académica na área;

A disciplina de Educação Física, enquanto vertente pedagógica do desporto, deve ser vista como um espaço onde a cultura motora pode ser desenvolvida,

utilizando-se para isso a riqueza antropológica proporcionada pelos jogos tradicionais, verdadeiras idiossincrasias açorianas;

A actividade físico-desportiva, para noventa e três por cento dos docentes, é considerada como fundamental para a formação das crianças em idade escolar. Contudo, as Escolas na região não aproveitam o potencial educativo dos jogos tradicionais, nem na disciplina curricular Educação Física nem noutras actividades curriculares ou extracurriculares;

A Região Autónoma dos Açores tem particularidades culturais que a diferenciam de outras regiões de Portugal. Existem particularidades lúdicas que se consubstanciam em jogos com um elevado poder educativo e como meio conducente ao desenvolvimento de aprendizagem que a Escola poderia e deveria aproveitar para o desenvolvimento das suas actividades diárias, tanto curricular com extracurricular;

Os docentes estão cientes da importância cultural destas práticas lúdicas com a utilização dos jogos tradicionais e de todo o Património Lúdico Açoriano. Noventa e três por cento afirma que a Escola é o local ideal para a aquisição de conhecimentos e que a mesma deve encontrar soluções para o resgate desse Património;

As Escolas, de uma forma geral na região, não possuem espaços específicos para que a Educação Física possa potenciar a educação através das práticas motoras mais tradicionais. Apenas quarenta e três Escolas possuem um Mini-Ginásio, o que corresponde a vinte e três por cento, e trinta Escolas possuem uma Sala Devoluta, derivado à redução do número de alunos. Deste modo, no universo de Escolas participantes no estudo, apenas setenta e três Escolas, relativas às cento e oitenta e oito que estavam em funcionamento no ano lectivo 2004/2005, ou seja, trinta e nove por cento, possuem um espaço coberto para a leccionação da disciplina de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M.** (1996). Corpo presente. In Miguel Vale de Almeida (organizador). *Corpo Presente. Treze reflexões antropológicas sobre o corpo*. Oeiras: Celta Editora, pp. 1-22
- ALONSO, M.** (1998). Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. *Dissertação de Doutoramento*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- ANTUNES, A.** (1994). A Orgânica da Administração Pública Desportiva Regional na Região Autónoma dos Açores. Trabalho elaborado para a disciplina de Direito, no âmbito do *Mestrado Europeu em Gestão do Desporto*. Lisboa: FMH/UTL.
- ANTUNES, A.** (1996). Contributo para a História do Dirigente Desportivo Açoriano – O Dirigente Desportivo da Ilha Terceira em 1996. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: FMH/UTL.
- ARAÚJO, J.** (1984). Clubes Desportivos, sua Importância, Função e Organização. *Revista Horizonte*, vol. I, n.º 2.
- ARAÚJO, J.** (1997). Desporto Português, que fazer? *Ciclo de Conferências para Dirigentes Desportivos*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- BARTOLOMEIS, F.** (1984). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A.; COSTA, A.; MACHADO, F. & NEVES, M.** (1991). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- BENTO, J.** (1988). Para um desporto referenciado à saúde. In Jorge Bento e António Marques (editores) *Desporto Saúde e Bem-Estar – Actas das Jornadas científicas Desporto, Saúde e Bem Estar*. Porto: FCDEF/UP, pp. 17-26
- BENTO, J.** (1991). *Desporto, Saúde e Vida - Em defesa do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENTO, J.** (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras.
- BENTO, J.** (1996). *Contributo para o entendimento da função e da necessidade de formação do dirigente desportivo*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

-
- BENTO, J.** (1997a). Desporto Cidade Natureza. Introdução ao Tema. In Lamartine P. da Costa (editor) *Meio Ambiente e Desporto*. Porto: FCDEF/UP, pp. 94-102
- BENTO, J.** (1997b). *Um Olhar do Norte*. Porto: Campo das Letras.
- BENTO, J.** (1997c). O Desporto como elemento de renovação da Escola à luz da problemática da integração. In Manuel Ferreira Patrício (organizador) *Formar Professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- BENTO, J.** (1998). *Desporto e Humanismo – O Campo do Possível*. Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- BENTO, J.** (1999). Contexto e Perspectivas. In Jorge Bento, Rui Garcia e Amândio Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspectivas e Problemáticas*. Lisboa: - Livros Horizonte, pp. 17-112.
- BENTO, J.** (2004). *Desporto. Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.
- BILHIM, J.** (1996). *Teoria Organizacional*. Lisboa: ISCSP.
- BILHIM, J.** (2002). *Questões actuais de Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: ISCSP.
- BLANCHARD, K. e CHESKA, A.** (2003). *Antropologia del Deporte*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- BÓIA, J.** (2003). *Educação e Sociedade – Neoliberalismo e os desafios do futuro*. Lisboa: Edições Silabo.
- BRANCO, P.** (1994). O Município e o Desporto – Contributo para a Definição de um Modelo Integrado de Desenvolvimento Desportivo, Centrado na Autarquia e Dirigido a Crianças e Jovens em Idade Escolar. *Dissertação de Mestrado*. Porto: FCDEF/UP.
- BRETON, D.** (2006). *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis: Editora Vozes, Lda.
- CABRAL, A.** (1991). *Jogos Populares Infantis*. Lisboa: Editorial Domingos Barreira.
- CABRAL, A.** (1998). *Jogos Populares Portugueses de Jovens e Adultos*. Lisboa: Notícias Editorial (3ª edição).
-

-
- CADIMA, A.** (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In *Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAILLOIS, R.** (1990). *Os Jogos e os Homens – A máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia.
- CAMACHO, A.** (1989). Considerações sobre o Estatuto dos Distritos Autónomos das Ilhas Adjacentes. *Açorianidade e Autonomia – Páginas Escolhidas*. Ponta Delgada: Marinho Matos Brumarte.
- CAMPOS, V.** (s/d). *Sobre o Descobrimento e Povoamento dos Açores*. Odivelas: Editora Europress Coleções Europamundo.
- CANÁRIO, R.** (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R.** (1994). ECO: Um Processo Estratégico de Mudança. In *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANDEIAS, A.** (1994). *Educar de outra forma, a escola n.º1 de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARDOSO, A.** (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- CARVALHO, A.** (1976). A Função Social do Clube. *Revista Treino Desportivo*, n.º6.
- CARVALHO, A.** (1978). *Cultura Física e Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Compendium.
- CARVALHO, A.** (1994). *Desporto e Autarquias Locais*. Porto: Campo das Letras.
- CARVALHO, A.** (1997). *O Dirigente Desportivo Voluntário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CARVALHO, A.** (1998). *Desporto Popular*. Porto: Campo das Letras.
- CAVACO, C.** (1996). Turismo e Ambiente. *Turismos e Lazer*. *Estudos para o planeamento regional e urbano*, n.º45. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos de Lisboa/Universidade de Lisboa.
-

-
- CHIAVENATO, I.** (1997). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Makron Books (5ª Edição).
- CHIAVENATO, I.** (1998). *Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Atlas (Edição Compacta, 5ª Edição).
- CHIAVENATO, I.** (2002). *Construção de Talentos*. Rio de Janeiro: Editora Campus Lda.
- COELHO, M.** (1989). Currículo e Metodologia no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Dissertação de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CONSTANTINO, J.** (1990). *Políticas de Desenvolvimento Desportivo nas Autarquias*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- CONSTANTINO, J.** (1991). O Desporto como meio do uso cultural do tempo livre. O papel dos municípios. In Jorge Bento e António Marques (editores) *A Ciência do Desporto e a Prática Desportiva*. Vol. 1 - Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. Porto: FCDEF/UP, pp. 117-118.
- CONSTANTINO, J.** (1993a). O Desporto e a Cultura do Tempo Livre. In Jorge Bento António Marques (editores) *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem*. Porto: FCDEF/UP, pp. 131-144.
- CONSTANTINO, J.** (1993b). *Critérios, Textos e Orientações de Política Desportiva*. Lisboa: Câmara Municipal de Oeiras.
- CONSTANTINO, J.** (1995). *A Gestão do Material em Instalações Desportivas*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- CONSTANTINO, J.** (1996). *O Papel do Município de Oeiras no Desenvolvimento Desportivo Local*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- CONSTANTINO, J.** (1997). Comportamentos e Novas Práticas Desportivas. *Revista O Desporto*, nº2/Nov. Ano I – Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- CONSTANTINO, J.** (1998). *Desporto e Municípios*. São Vicente: C. M. São Vicente.
- CONSTANTINO, J.** (1999). *Desporto, Política e Autarquias*. Lisboa: Livros Horizonte.
-

-
- CONSTANTINO, J.** (2002). *Um novo rumo para o desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CONSTANTINO, J.** (2006). *Desporto Geometria de Equívocos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CORREIA, A.** (1998). Qualidade dos Serviços de Desporto. In António Marques, António Prista e Alfredo Faria Júnior (editores) *Educação Física: Contexto e Inovação*. Porto: FCDEF/UP, pp. 231-236.
- CORREIA, A.** (1999). *Estratégia das Federações Desportivas. Estudo das Principais Federações Portuguesas no Ciclo Olímpico de 1993 a 1996. Dissertação de Doutoramento*. Lisboa: FMH/UTL.
- CORREIA, E.** (1994). *Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores.
- CORREIA, J.** (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- CORTESÃO, L.** (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? - Reflexão sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, A.** (1993). Cultura Desportiva e Cultura Industrial. In Jorge Bento António Marques (editores) *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem*. Porto: FCDEF/UP, pp. 41-50.
- COSTA, F. C.** (1978). *Esboço Histórico dos Açores*. Ponta Delgada: Instituto Universitário dos Açores.
- COSTA, F. C.** (1989). *Enologia dos Açores* (vol. 1). Lagoa: Câmara Municipal da Lagoa.
- COTTA, A.** (1980). *La Sociétés Ludique. La vie envahie par le jeu*. Paris : Bernard Grasset.
- CRESPO, J.** (1976). *O Desenvolvimento do Desporto em Portugal. Um Acto Político*. Lisboa: Edição ISEF.
- CRESPO, J.** (1978). Para uma Sociologia da Cultura. O Associativismo Desportivo em Portugal. *Ludens*. Vol. 1, nº4, Julho.
-

-
- CRESPO, J.** (1990). Os Jogos Tradicionais em Portugal. Os Caminhos da Investigação. In Mário Cameira Serra (organizador) *Actas das Jornadas de Reflexão – Os Jogos Tradicionais em Portugal*. Guarda: IPG e DGD.
- CUNHA, L.** (1997). *Economia e Política de Turismo*. Lisboa: McGraw-Hill.
- DE KNOP, P.** (1990). Deporte para Todos y Turismo Activo. *Boletín de Información y Documentación*. Málaga: Unisport Ed.
- DE KNOP, P.** (1992). Nuevas Tendencias en el Turismo Deportivo. In *Actas do Congresso Científico Olímpico*. Málaga: Unisport Ed.
- DE KNOP, P.; STANDEVEN, J.** (1996). Sport Tourism: A new area of Sport Management. In *Actas do 4º Congresso Europeu de Gestão do Desporto*. Montpellier: EASM
- DELORS, J.** (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa.
- DRUCKER, P.** (1997a). *Inovação e Gestão*. Lisboa: Editorial Presença (4ª edição).
- DRUCKER, P.** (1997b). *Organização sem Fins Lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.
- DRUCKER, P.** (1999). *Sobre a Profissão de Gestão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- DRUCKER, P.** (2000). *Desafios da Gestão para o século XXI*. Lisboa: Editora Civilização.
- DRUCKER, P.** (2003). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Actual Editora.
- DRUCKER, P. e NAKAUCHI, I.** (1999). *Tempos de Desafios Tempos de Decisões*. Lisboa: Difusão Cultural.
- DUMAZEDIER, J.** (1994). *A Revolução Cultural do Tempo Livre*. São Paulo: Studio Nobel/SESC.
- DURKHEIM, E.** (1968). *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse*. Paris : PUF.
- DURKHEIM, E.** (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ELIAS, N.** (1999). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editora 70.
-

-
- ELIAS, N.** (2001). *A Política e a História*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- ELIAS, N., DUNNING, E.** (1992). *Em Busca da Excitação*. Lisboa: Difusão Editorial.
- FARIA, A., SOBRAL, F., CONSTANTINO, M., SARDINHA, L., CARVALHO, M.** (2006). *Desporto Português – Do Estado do Problema ao Problema do Estado*. Lisboa: Livros Horizontes.
- FEIJÓ, O.** (1992). *Corpo em Movimento. Uma psicologia para o Esporte*. Rio de Janeiro: Shape Editora.
- FEIO, N.** (1985). *Portugal Desporto e Sociedade*. Lisboa: Direcção Geral da Comunicação Social.
- FEIO, N.** (1990). Da Necessidade de Urbanizar os jogos para um Desenvolvimento Harmonioso dos Cidadãos. In Mário Cameira Serra (organizador) *Actas das Jornadas de Reflexão - Os Jogos Tradicionais em Portugal* - IPG e DGD.
- FÉLIX, J.** (2002). Contributo para uma renovação da Escola. A importância das actividades físicas e outras práticas de lazer associadas à Cultura Popular para a construção de uma Escola de Cultura. *Dissertação de Doutoramento*. Porto: FCDEF/UP.
- FERNANDES, F.** (1998). Desenvolvimento Desportivo. Levantamento e Análise da Situação e do Nível Desportivos na Região Autónoma da Madeira. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: FMH/UTL.
- FERNANDES, J.** (1997). Cultura de Escola. Cultura de Rua. Que ideia de Cultura?. In Manuel Ferreira Patrício (organizador) *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, M.** (2000). *Mudança e inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.
- FILHO, A.** (1993). *Ecologia, Cultura e Turismo*. São Paulo: Papirus.
- FORKIN, JEAN-CLAUDE** (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas : De Boeck & Lacier (2ª edição).

-
- FRANCO, A.** (1995). Emigração, Cultura e Modo de Ser Açoreano. In Actas do Congresso do *I Centenário da Autonomia dos Açores*. Ponta Delgada: Coleção Autonomia – Jornal da Cultura.
- FRIEDMANN, G.** (1983). *O trabalho em migalhas*. São Paulo: Perspectiva.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A.** (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- GADOTTI, M.** (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. São Paulo: Artmed Editora.
- GARCIA, R.** (1995). Do tempo livre à ecologia - reflexões de e para o fim do século. Conferência apresentada nas *Primeiras Jornadas de Sociologia do Desporto*. Funchal: Universidade da Madeira.
- GARCIA, R.** (1998). Da Desportivização à Somatização da Sociedade. *Lição de Síntese apresentada a Provas de Agregação*. Porto: FCDEF/UP.
- GARCIA, R.** (1999). Da Desportivização à Somatização da Sociedade In Jorge Bento, Rui Garcia e Amândio Graça *Contextos da Pedagogia do Desporto – Perspectivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp.113-163.
- GARCIA, R.** (2000a). A Cultura Popular no contexto da Educação Física. In José Campello (organizador) *Traço Cultural, Interdisciplinaridade e Temas Geradores*. São Luís do Maranhão: Universidade Federal de São Luís, pp. 137-143.
- GARCIA, R.** (2000b). A Escola perante os Novos Valores Sociais. In *II Jornadas da Educação*. Escola: Educar para a Cidadania. Fafe.
- GARCIA, R.** (2002a). A Educação Física face ao desafio do tempo livre. In Emerson Garcia e Kátia Lemos (editores) *Educação Física e Esportes: temas actuais – VII*. Belo Horizonte: Editora Health e Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 191-213.
- GARCIA, R.** (2002b). A criatividade como expressão da diversidade cultural: uma perspectiva para (e pelo) desporto”. In Manuel Ferreira Patrício (organizador) *Globalização e Diversidade: A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora, pp. 203-209.
-

-
- GARCIA, R.** (2002c). Educação e Cidadania Europeia. *Povo de Fafe* (semanário). Suplemento Cultural.
- GARCIA, R.** (2003a). O Papel do Desporto no Novo Milénio. Conferência proferida no âmbito do *Conselho de Diretores das Escolas de Educação Física do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: (documento não publicado).
- GARCIA, R.** (2004). O idoso entre a ciência e a poesia. In Eunice Lebre e Jorge Bento (editores) *Professor de Educação Física: Ofícios da profissão*. Porto: FCDEF, pp. 189-212.
- GARCIA, R.** (2007). *Antropologia do Esporte*. Rio de Janeiro: Shape editora.
- GARCIA, R.** (s/d). *Desporto: Uma Perspectiva Cultural*. Porto: FCDEF/UP (Documento de circulação interna).
- GARCIA, R. e PEREIRA, L.** (s/d). Uma Reflexão sobre o Tempo livre: do Idoso à Escola. *Revista da Faculdade de Educação Física do Amazonas*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas (a aguardar publicação)
- GERVILHA, H.** (1993). *Posmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Editorial Dykinson.
- GIDDENS, A.** (1999). *Para Uma Terceira Via*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIDDENS, A.** (2000a). *Dualidade da Estrutura*. Lisboa: Celta Editora.
- GIDDENS, A.** (2000b). *As Consequências da Modernidade*. Lisboa: Celta Editora.
- GIDDENS, A.** (2000c). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2.^a edição).
- GIDDENS, A.** (2001). *O Mundo na era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença (3^a edição).
- GIROUX, H.** (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*. São Paulo: Artmed Editora.
- GLYPTIS, S.A.** (1991): Sport and Tourism Process. In C. P. Cooper (editor) in *Tourism Recreational and Hospitality Management*. London: Belhavern Press.
- GLYPTIS, S.A.** (1992). Leisure Lifestyle: Present and Future. In N. G. Norgan (editor) *Physical Activity and Health*. Illinois: Human Kinetics Publishers.
-

-
- GODINHO, M.^a** (1997). Desporto e Autarquias. Levantamento e Análise do Desporto Promovido pelas Autarquias na Região do Algarve. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: FMH/UTL.
- GOMES, P. e GRAÇA, A.** (2001). *Educação Física e Desporto Escolar Novos Desafios, Diferentes Soluções*. Porto: Edição dos autores e FCDEF/UP.
- GOMES, V.** (1986). *Regionalização e Descentralização Desportiva*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GONÇALVES, A.** (1992). *Questões de Antropologia Social e Cultural*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- GONÇALVES, A.** (2002). *O recreio e o lazer na reabilitação urbano*. Lisboa: Temas de Turismo.
- GONÇALVES, M.** (2000). A actividade lúdico-desportiva em alunos do 2º/3º ciclo no espaço de recreio escolar. Estudo de Caso Escola EB 2,3 Irene Lisboa. *Dissertação de Mestrado*. Porto: FCDEF/UP.
- GONZÁLEZ, P.** (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- GUEDES, M. G.** (1990). Os Jogos Tradicionais Portugueses: Motricidade e Desenvolvimento. In *Os Jogos Tradicionais em Portugal*. Viseu: IPG/DGD.
- GUEDES, M. G.** (s/d): *Jogos Tradicionais Portugueses. Estudos e Investigação*. Lisboa: Instituto Nacional dos Desportos, nº 2.
- HANDY, C.** (1991). *Deuses da Gestão*. Lisboa: Edições CETOP.
- HANDY, C.** (1997). *A Era da Transformação*. São Paulo: MAKRON Books do Brasil Editora.
- HANDY, C.** (1998). *A Era do Paradoxo*. Lisboa: Edições CETOP (2ª edição)
- HARGREAVES, A.** (1994). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G.** (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HOMEM, T.** (1997). O Movimento Associativo Desportivo no Concelho de Aveiro. Caracterização Organizativa e funcional dos seus elementos estruturantes: clubes, dirigentes, sócios, técnicos e praticantes. *Dissertação de Mestrado*. Porto: FCDEF/UP.
-

-
- HUIZINGA, J.** (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- JUREMA, J.** (1999). O Universo Mítico-Ritual do Povo Tukano. Análise centrada nas actividades lúdicas. *Dissertação de Doutoramento*. Porto: FCDEF/UP.
- JUREMA, J. e GARCIA, R.** (2002). *A Amazônia entre o Esporte e a Cultura*. Manaus: Editora Valer.
- KEMMIS, S.** (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KILPATRICK, W. H.** (1978). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Edições Melhoramento.
- KISHIMOTO, T.** (1994). *O jogo, a criança e a educação*. São Paulo: Pioneira.
- KISHIMOTO, T.** (1995). *A Educação Infantil no Japão. Grandes Políticas para os pequenos*. Campinas: Papyrus (3ª edição).
- KISHIMOTO, T.** (1999). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez (3ª edição).
- KROEBER, A. L.** (1993). *A Natureza da Cultura*. Lisboa: Edições 70.
- LAPLANTINE, F.** (1993). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- LEITE, C.** (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEVI-STRAUSS, C.** (2000a). *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70.
- LEVI-STRAUSS, C.** (2000b). *Raça e História*. Lisboa: Editorial Presença.
- LIMA, J.** (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, M.** (1991). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Editorial Presença (9ª edição).
- LIMA, M.** (1995). *Inquéritos Sociológicos. Problemas e Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- LIMA, T.** (1981). *A alta competição: Desporto de dimensões humanas?* Lisboa: Livros Horizonte.
- LIPOVETSKY, G.** (1983). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

-
- LIPOVETSKY, G.** (1989). *O Império do Efêmero*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LIPOVETSKY, G.** (1994). *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LOPES, V., MAIA, J. e MOTA, J.** (2000). *Aptidões e Habilidades Motoras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LOVISOLO, H.** (2000). *Atividade Física, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: Sprint.
- MARQUES, A.** (1993). Desporto, Arte e Estética. Fronteiras e Espaços Comuns. In Jorge Bento António Marques (editores) *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem*. Porto: FCDEF/UP, pp. 31-40
- MARTINS, M.** (1994). Espaços Educativos e Percursos de Formação. In *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARTINS, R. S.** (1989). Os Processos Criativos e as Origens do Povoamento. In *Oceanos*. Lisboa.
- MAUSS, M.** (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- MAUSS, M.** (1972). *Manual de Etnografia*. Lisboa: Editorial Pórticos.
- MEIRIM, J.** (2005). *Lei de Bases do Desporto*. Coimbra: Coimbra Editora.
- MENESES, A.** (1994). Aspectos da História dos Açores. In *O ensino da Expansão Portuguesa numa Perspectiva Europeia*. Porto: Associação de Professores de História e Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses.
- MENESES, A.** (1995). A Administração dos Açores e as Suas Raízes. In *Actas do Congresso do I Centenário da Autonomia dos Açores*. Ponta Delgada: Coleção Autonomia – Jornal da Cultura.
- MINTZBERG, H.** (1995). *Estruturas e Dinâmicas das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MOREIRA, A.** (2001). Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
-

-
- MORGADO, J.** (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORIN, E.** (1996). *Os Problemas do Fim de Século*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MORIN, E.** (1998). *Um ano Sísifo: diário de um fim de século*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MORIN, E.** (1999a). *Os sete saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E.** (1999b). *As Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MOTA, J.** (1990). Educação Física e saúde. Que finalidade? In Jorge Bento e António Marques (editores) *Desporto Saúde e Bem-Estar*. Porto: FCDEF/UP, pp. 305-310.
- MOTA, J.** (1992). *Educação e Saúde. Contributo da Educação Física*. Oeiras: Câmara Municipal Oeiras.
- MOTA, J.** (1997). *A Actividade Física no Lazer. Reflexões sobre a sua Prática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MOTA, J. e APPELL, H.** (1995). *Educação da Saúde. Aulas suplementares de Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MOTA, J. e APPELL, H.** (2002). *Actividade Física e Saúde. Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e no Adolescentes*. Porto: Campo das Letras.
- MOTHÉ, D.** (1997). *L'Utopie du Temps Libré*. Paris: Éditions Esprit.
- NEGRINE, A.** (1994). *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Prodil.
- NETO, C.** (1994). A Família e a Instituição dos Tempos Livres. *Ludens*, Vol. 14, nº1, Jan/Mar.
- NETO, C.** (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Lisboa: UTL/FMH.
- NETO, C.** (1997). *Jogo e desenvolvimento da Criança*. Lisboa: UTL/FMH.
- NEVES, C.** (1995). Os Açores no Contexto do País e da União Europeia e os Desafios da Viragem do Século. In *Actas do Congresso do I Centenário da*

Autonomia dos Açores. Ponta Delgada: Coleção Autonomia – Jornal da Cultura.

NIZA, S. (1992). Em Comum Assumimos uma Educação Democrática. *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

NÓVOA, A. (1988). Inovação para o Sucesso Escolar. *Aprender*, n.º 6.

NÓVOA, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

ORTEGA y GASSET (1987). A Origem Desportiva do Estado. *Antologia de Textos*. Lisboa: MEC/DGD, Coleção Desporto e Sociedade.

OURIQUE, A. (1999). Introdução Legislativa Desportiva nas Regiões Políticas em Portugal - O Caso dos Açores. *Monografia de Pós-Graduação em Direito Regional*. Lisboa: U. Lisboa/Faculdade de Direito e U. Açores/Departamento de Economia e Gestão.

PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

PAÇO, A. (1971). *Maravilhas de Viana. Monografia do Alto Minho*. Viana do Castelo: Edição do Autor.

PARASKEVA, J. (2000). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: Edições Asa.

PATRÍCIO, M. (1992a). A Escola Cultural, a Reforma Educativa e a Reestruturação Curricular. *Escola Cultural*, n.º 1, Vol. 2.

PATRÍCIO, M. (1992b). *A Pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto: Porto Editora.

PATRÍCIO, M. (1993a). *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

PATRÍCIO, M. (1993b). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

PATRÍCIO, M. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.

-
- PATRÍCIO, M.** (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora.
- PAZ, C.** (1977). *Racionalização e Escolhas em Matéria de Política Desportiva*. Lisboa: Edição MEC/DGD.
- PEREIRA, A.** (1998). Considerações Acerca da Relação Corpo e Desporto numa Perspectiva Ecológica. *Dissertação de Mestrado*. Porto: FCDEF/UP.
- PEREIRA, A.** (2004). Para uma Visão Fenomenológica do Corpo Contemporâneo. Contributo a partir do alpinismo e das ginásticas de academia. *Dissertação de Doutoramento*. Porto: FCDEF/UP.
- PERSONNE, J.** (2001). *Nenhuma Medalha Vale a Saúde de Uma Criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PETRUS, A.** (2003). Novos Âmbitos em Educação Social. In *Profissão: Educador Social*. São Paulo: Artmed Editora.
- PIAGET, J.** (1998). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- PIMENTEL, J.** (1998). Caracterização Organizacional e Funcional dos Serviços de Desporto das Autarquias do “Grande Porto”. Concelhos do Porto, Matosinhos, Gondomar, Vila Nova de Gaia e Maia. *Dissertação de Mestrado*. Porto: FCDEF/UP.
- PIRES, G.** (1993a). Situação Desportiva – Parte I. *Ludens*, vol. 13, nº2, Abr/Jun.
- PIRES, G.** (1993b). A organização faz organização da organização. *Ludens*, vol. 13, n.º3/4, Jul/Dez.
- PIRES, G.** (1994). A Organização do Futuro: 10 Megatendências. *Revista Horizonte*, vol. XI, nº 61, Mai/Jun.
- PIRES, G.** (1995). *Desporto, Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa: UTL/FMH.
- PIRES, G.** (1996). *Desporto e Política. Paradoxos e Realidades*. Funchal: O Desporto.
- PIRES, G.** (1998a). Da Mudança, Sociedade e Desporto. Da Sociedade Agrícola à pós Industrial. *Lição de Síntese apresentada a Provas de Agregação*. Porto: FCDEF/UP.
-

-
- PIRES, G.** (1998b). *Teoria das Organizações. Apontamentos do 1º Mestrado em Gestão Desportiva*. Porto: FCDEF/UP (documento não publicado).
- PIRES, G.** (2003). *Gestão do Desporto. Desenvolvimento Organizacional*. Porto: APOGESD.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.** (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2ª edição).
- REIS, N.** (2001). *Região Autónoma dos Açores. Caracterização da Situação Desportiva no Período da Autonomia – 1976/2000. Dissertação de Mestrado*. Porto: FCDEF/UP.
- RIBEIRO, A.** (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- RIVIÈRE, C.** (1995). *Introdução à Antropologia*. Lisboa: Edições 70.
- RODRIGUES, D.** (2001a). *A Educação e a Diferença*. In *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D.** (2001b). *Educação Inclusiva. As boas e as más notícias*. In *Perspectivas Sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.** (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Lisboa.
- ROLDÃO, M.** (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora.
- SACRISTÁN, J.** (2000). *O Currículo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- SANTOS SILVA, A.** (2001). *Da Família à Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, D.** (1982). *Obras Completas (3 vols.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SARMENTO, J. P.** (1997). *Sistema Desportivo em Final do Século. O Desporto*, n.º2/Nov. ano I. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- SEBARROJA, J.** (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.
- SERRA, M.** (1998). *Os Jogos Tradicionais – As Relações existentes entre as Práticas Lúdicas e as ocupações Agrícolas e Pastorais. Dissertação de Doutoramento*. Vila Real: UTAD.
- SERRA, M.** (2001). *O Jogo e o Trabalho. Episódios lúdico-festivos das antigas ocupações agrícolas e pastorais colectivas*. Lisboa: Edições Colibri.
- SILVA, T.** (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.
-

-
- SOARES, N e TOMÁS, C.** (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa.
- SOBRAL, F.** (1994). *Desporto Infanto-Juvenil. Prontidão e Talento*. Lisboa: Lisboa.
- SOUSA SANTOS, B.** (1996). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento (5ª edição).
- TENREIRO, F.** (1988). Distribuição da Actividade Desportiva. In *Antologia de Textos Desporto e Sociedade*. Lisboa: D.G.D.
- TERRÉN, E., HAMELINE, D. e BARROSO, J.** (2001). *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições Asa.
- TITIEV, M.** (2000). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (8.ª edição).
- TOFFLER, A.** (1999). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Colecção Edição Livros do Brasil.
- TOMLINSON, C., ALLAN, S.** (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- TOURAINÉ, A.** (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VALA, J.** (1995). A Análise de Conteúdo. In Augusto S. Silva e José M. Pinto (organizadores) *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- VAZ, A. e GARCIA, R.** (2002). *O Jogo do Pau em Fafe. Subsídios para um resgate cultural* (documento não publicado).
- VIEIRA, J.** (1997). *A Economia do Turismo em Portugal*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- VILAR, A.** (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.
- VILAR, A.** (1994). *Currículo e Ensino*. Porto: Edições Asa.
-

VYGOTSKY, L. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WARNIER, JP. (1989). *A Mundialização da Cultura*. Lisboa: Editorial Notícias.

ZABALZA, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. In *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.