

Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto Para Todos?

Ken Hardman*

Introdução

Ao longo dos tempos a actividade física tem sido, sob diversas formas, um elemento relevante em todas as culturas. Na sua vertente formal e institucional de educação –“educação física”- tem sido considerada uma importante componente do processo educativo, gozando de uma presença sustentada principalmente no conceito Aristotélico de “equilíbrio harmonioso”. Os últimos anos do século XX têm fornecido evidências médicas inequívocas sobre os benefícios da actividade física, moderada ou vigorosa, para a saúde. A sua vertente comportamental é menos investigada, mas atribuem-se-lhe geralmente influências positivas no estilo e qualidade de vida, nos atributos psico-sociais, etc. Parecem, por isso, existir razões de peso que justificam a prática de actividade física. No entanto, apesar desta presença histórica e da aceitação pública generalizada da necessidade de actividade física, à medida que o próximo milénio se aproxima, a educação física não é vista como uma prioridade para os decisores políticos, na maioria dos sistemas escolares. A sugestão do ministério Sueco da Educação em 1990 de que a educação física deveria perder o seu estatuto de disciplina obrigatória nas escolas secundárias é um exemplo ilustrativo da natureza séria desta ameaça. Tal não aconteceu, mas o simples facto de se colocar tal hipótese, num país com uma tradição notável de educação física escolar foi um acontecimento alarmante.

Exige-se hoje aos professores de educação física que justifiquem a inclusão da educação física nos currícula escolares. A educação física foi empurrada para uma posição defensiva. Está a sofrer uma diminuição da carga horária, um controlo orçamental que se traduz na insuficiência de recursos financeiros, materiais e pessoais, tem um estatuto e consideração baixos e é cada vez mais marginalizada e desvalorizada pelas autoridades. É interessante verificar que, apesar de em vários contextos culturais a educação física gozar de uma grande popularidade entre os jovens de idade escolar, estes caracterizam-na como uma disciplina de baixo estatuto e vêem-na

* Universidade de Manchester

direccionada para a recreação, divertimento e, como um intervalo nas “disciplinas de sala de aula”. Não é, por isso, tomada a sério pelos alunos – não é respeitada nem valorizada pelo seu aspecto educativo.

Paradoxalmente existe abundante documentação reconhecendo a necessidade essencial de educar os jovens no sentido de reconhecer a importância de uma vida activa e do papel da actividade física neste processo, assim como encorajar as crianças a participarem no desporto. A Carta da UNESCO da Educação Física e Desporto (1978) foi uma das primeiras declarações internacionais destes princípios. A Carta afirma que uma das condições essenciais para o exercício dos direitos humanos é a liberdade de “desenvolver e preservar as capacidades físicas, intelectuais e morais, e que o acesso à educação física e desporto deve, conseqüentemente, ser assegurado e garantido para todos os seres humanos” (UNESCO, 1978, p.3). O Artigo 1 da Carta refere “o direito fundamental do acesso à educação física e desporto” com liberdade, para todas as populações, de terem um desenvolvimento individual “garantido, tanto no sistema educativo como noutros aspectos da vida social” através de “...plenas oportunidades ...para praticar educação física e desporto” (p. 5). No Artigo 2, as entidades nacionais são exortadas a promover e desenvolver a educação física e desporto: “...Todo o sistema educativo geral deve atribuir o espaço e importância necessários à educação física e desporto, de forma a estabelecer um equilíbrio e reforçar os laços entre as actividades físicas e as outras componentes da educação” (p. 6). O Artigo 4 defende que os profissionais responsáveis pela educação física e desporto devem ser devidamente qualificados, possuindo “níveis adequados de especialização” (p. 7). No Artigo 5, os governos e outras autoridades públicas, escolas e entidades privadas importantes são chamadas a unir-se numa abordagem coordenada para planear e fornecer instalações e equipamentos para a educação física e desporto (p. 8). Os Artigos 6, 7 e 8 procuram que a investigação, distribuição da informação e documentação, os media, as autoridades públicas e as entidades não governamentais especializadas contribuam para promover, influenciar positivamente e encorajar a educação física e desporto (pP. 8-9). No entanto, durante as duas décadas desde que estes argumentos de defesa surgiram, alguns governos nacionais têm proposto, e continuam a propor a retirada da educação física do curriculum. Na melhor das hipóteses a disciplina ocupa um lugar vago no curriculum escolar em muitos países, não é aceite a par com as disciplinas académicas, aparentemente superiores, que promovem o desenvolvimento intelectual das crianças. A educação física escolar parece estar ameaçada em todas as regiões do mundo.

A nossa intenção é a) analisar a dimensão das preocupações sobre o estado actual da educação física com exemplos retirados de vários continentes; b) analisar a oposição entre a educação física e desporto para todos, por um lado, e o desporto de alta competição, por outro e c) apresentar sugestões sobre a forma como a educação física escolar pode ser apoiada no futuro e conseqüentemente, através de políticas e programas conjuntos, reduzir as ameaças potenciais para o movimento do desporto para todos.

Situação e Estatuto da Educação Física

1. África

Geralmente no continente africano a grande maioria dos programas desde a escola básica à universidade são “inadequados e casuais” (Ajisafe, 1997, p. 24). Ajisafe (1997) refere a atribuição inadequada de carga horária, a inadequação das instalações, a não aplicação de métodos pedagogicamente consistentes de construção dos currículos, a falta de professores de educação física qualificados e, muitas vezes, desinteressados, a pobreza, o desemprego, a instabilidade política, a pessoalização do poder, as políticas tribais e a corrupção, como factores que contribuem para a situação da educação física em África. Nos países onde o islamismo é a religião dominante, a educação física e o desporto são associados aos malefícios de jogo e do álcool, e os professores de educação física são considerados como agentes satânicos que jogam em vez de se dedicarem à oração e adoração (Kamiyole, 1993, p. 29-31).

Muitas destas características são evidentes na **Nigéria**, apesar dos esforços para melhorar a aplicação da educação física, e no **Quênia**, onde é “...uma disciplina sem significado académico” (Wamukoya e Hardman, 1992, p. 30). Alguns directores têm as aulas de educação física nos horários apenas para efeitos de inspecção; com apenas dois inspectores para controlar a educação física em todo o país tais aulas são uma raridade.

A situação é menos grave na **África do Sul**, mas os relatórios salientam as discrepâncias entre a carga horária atribuída oficialmente e a sua implementação e conteúdo, uma falta grave de especialistas formados em educação física, deficiência ou inexistência de instalações. Nalgumas províncias a educação física para os 10-12 anos é de “apenas 30 minutos por semana, e muitas vezes não existe EF para os alunos do 12.º ano, em que esse tempo é aproveitado para as disciplinas académicas na preparação dos exames finais.” (Katzenellenbogen, 1995, p. 10). Jenne (1997) relata experiências numa escola da câmara e refere as turmas grandes (60 a 70 alunos por turma), “sem ginásio, sem campos de desportos e quase nenhum equipamento” (p. 28), as crianças não têm equipamento e nunca tinham tido aulas de educação física; Os professores não manifestam interesse pela disciplina e a participação nas actividades desportivas extra-curriculares é mínima devido a problemas económicos e de transportes.

1. América do Norte

São também abundantes os problemas da educação física nos **Estados Unidos**, onde a educação física não é nem uma disciplina obrigatória, nem tem um curriculum padronizado em todo o país e, por isso, nem todas as crianças participam necessariamente nos programas de educação física. Educação física diária de qualidade nalgumas escolas contrasta com programas inadequados noutras. Mais de 50% dos estados ou não têm obrigatoriamente educação física nas escolas secundárias, ou têm-na apenas

durante um semestre. Graham (1990) chamou a atenção para a existência de numerosos professores de educação física que estão a ser obrigados a tornarem-se professores de condução, de estudo orientado nas salas de castigo, ou a passarem para lugares nas escolas básicas.

Os inúmeros exemplos das pressões a que os professores de educação física são submetidos são resumidas pela declaração de Mo MacKendrick, anterior presidente da CAHPERD (1996), que referia que, no **Canadá**, a educação física “está sob um forte ataque” defronta-se com a necessidade de “competir para obter uma carga horária dentro do curriculum escolar”, é ensinada por professores generalistas com preparação inadequada, e “os cortes orçamentais têm um impacto negativo na carga horária e recursos necessários para ensinar um programa de educação física de qualidade” (p. 2).

Desde 1980, a incidência da obesidade no Canadá aumentou 50% nas crianças entre os 6-11 anos e 40% nas crianças dos 12-17 anos. Os factores responsáveis são a pouca importância dada pelos Ministros Provinciais de Educação ao valor e necessidade de educação física (alguns conselhos escolares não têm sequer educação física na sua lista de disciplinas, e estão a cortar os supervisores, consultores e líderes curriculares). A tendência para uma “vida passiva” é agravada pela retirada de especialistas de educação física das escolas básicas, a redução dos orçamentos provinciais para a recreação, e os planos do governo federal de eliminar o Programa de Condição Física do projecto *Health Canada*. Apenas 847 das 15 000 escolas têm programas QDPE reconhecidos pela CAHPERD (Alexander, 1997). As restrições resultaram no facto de apenas 12% dos estudantes terem educação física diária, muitas escolas não cumprem sequer os mínimos estabelecidos pelos conselhos escolares.

As ameaças à situação da educação física foram agravadas pela Dívida Nacional crescente de 550 milhões de dólares, um fenómeno que desencadeou reformas educativas baseadas na realidade económica. A iniciativa de reforma em **Alberta** excluiu a educação física do seu “programa básico de educação”. O projecto de alterações curriculares do Ministro da Educação de **Manitoba** constituiu uma ameaça à educação física ao reduzi-la, nos níveis Sénior 1-4, à “condição de suplementar ou opcional, marginalizando e enfraquecendo assim a sua capacidade de funcionar na escola” (Johns, 1995, p. 15). O “projecto” serviu para reforçar a opinião de que na Província de Manitoba, assim como em muitas outras províncias do Canadá “...a educação física, como disciplina escolar, nunca foi considerada como tendo um contributo significativo para o desenvolvimento do indivíduo” (Johns, 1995, p. 15). Na província de **New Brunswick** o número de especialistas de educação física a tempo inteiro nas escolas elementares anglófonas foi reduzido em 60% entre 1992 e 1995, esta redução foi acompanhada pela eliminação do único posto de consultadoria em educação física e saúde (Tremblay et al., 1996, p. 5). New Brunswick é um excelente exemplo da distância entre a política proclamada oficialmente e a prática. Um inquérito nas escolas básicas da província revelou que a carga horária da educação

física era em média de 55,9 minutos por semana, o que representa pouco mais de metade das linhas de orientação provinciais (100 minutos) e cerca de um terço da recomendação nacional (150 minutos). O mesmo inquérito concluiu que as grandes barreiras à educação física de qualidade eram a “formação insuficiente”, “falta de acesso aos especialistas” e “não existência de programas em vigor” (Tremblay et al., 1996, pp. 5-6).

2. *Ásia*

Em muitos países **Asiáticos** a “inferioridade” da educação física em relação a outras disciplinas académicas é, também, um facto generalizado. Na cultura **Chinesa** tradicional a actividade física é vista como apropriada apenas para as classes trabalhadoras. O desenvolvimento intelectual assume tradicionalmente uma maior importância: “...aqueles que trabalham com o cérebro dominam e aqueles que trabalham com os músculos são dominados” (Li, 1989, p. 71). Sob o risco de “...Todas as pessoas ...serem dominadas, a não ser que sejam académicos” (Ye, 1991, p. 182), não é surpreendente que na cultura Chinesa os pais reforcem a valorização do desempenho académico. Para além disso, apesar de se verificar uma crescente incidência da obesidade em consequência de um estilo de vida sedentário, “outros factores endémicos impedem a emergência de um olhar mais positivo sobre a educação física e o desporto” (Lindner, 1998, p.31).

O sucesso escolar e o emprego são as principais prioridades em **Hong Kong**. A prioridade nos horários escolares vai para “...o Inglês, o Chinês, o Putonghua, a matemática, a informática e as ciências” (Johns, 1996, p. 12). A consideração pela educação física é tão baixa que as aulas são frequentemente canceladas. Não é raro que seja pedido aos professores de educação física que “cedam as suas aulas, de modo a que os professores das outras disciplinas possam utilizar esse tempo extra para a preparação para os exames” (Johns, 1996, p. 13). Na melhor das hipóteses parece que “...a educação física escolar é tolerada mas não suficientemente promovida, de modo a ser considerada como um contributo benéfico para o desenvolvimento e saúde das crianças de Hong Kong (Johns, 1996, p. 14). Talvez esta negligência esteja na origem dos baixos níveis de actividade das crianças de Hong Kong, um aumento da tendência para a obesidade e sinais de deterioração da saúde (Johns, 1996, p. 14).

No **Japão**, a percentagem dos alunos activos e a condição física geral da população diminuiu nos últimos 10 anos, enquanto que os indicadores de obesidade (na ordem dos 120+% do peso corporal médio) apresentam um aumento geral, com excepção das raparigas adolescentes, onde se verifica uma diminuição da incidência da obesidade devido à moda de seguir o exemplo ocidental das modelos magras (Katsumura, 1998, pp. 2-3). Ironicamente, apesar de reconhecer as consequências tão negativas de um estilo de vida sedentário, as mais recentes reformas curriculares introduzidas pelo Ministério da Educação Japonês, incluem reduções na carga horária da educação física escolar.

Na **Malásia** Rashid (1994) refere a prioridade dada à componente curricular intelectual tal como as línguas, as ciências e a matemática, sendo a educação física muitas vezes dada por professores não qualificados, especialmente nas escolas básicas e secundárias. Esses professores são chamados "...professores de comando à distância que dão a bola, ...se sentam debaixo de uma árvore ou ficam na sala dos professores...No fim da hora o professor apita e os alunos voltam para a sala de aula" (Rashid, 1994, p. 10). Semelhante problema é evidente nas **Filipinas**, onde Bercades (1998) e Gonzalo (1998) atestam que a educação física é ensinada por professores não especializados, que não têm formação adequada e que funcionam com falta de equipamento, instalações e espaço. É também usual o cancelamento das aulas devido ao mau tempo ou à prioridade concedida às disciplinas intelectuais.

4. Austrália

As ameaças ao estatuto da educação física escolar na Austrália são também endêmicas. Após as reformas curriculares nos anos 80, a educação física sofreu um abaixamento do estatuto e perda de carga curricular em vários estados. Duas conferências em 1991, *Australian Physical Education in Crisis* (Geelong) e *Junior Sport – Time to Deliver* (Camberra) chamaram a atenção para os problemas e preocupações acerca da situação da educação física e desporto escolares. As questões levantadas por estas duas conferências levaram o governo federal a promover uma avaliação sob a égide do Senado. As suas conclusões sobre o estado da educação física e desporto foram publicadas em Dezembro de 1992. Esta avaliação detectou graves reduções na educação física nas escolas de todo o país. Apesar da não contestação da sua importância, uma falta de empenhamento político para tratar dos problemas associados à necessidade de uma educação física de qualidade, conduziu a uma situação grave na forma como é implementada (The Parliament of the Commonwealth of Australia, 1992).

Uma vez que a educação é uma responsabilidade Estadual, o governo Federal não tem poderes para intervir. Um editorial no *Healthy Lifestyles Journal* (ACHPER, 1994) afirmava que praticamente nada se tinha alterado desde a avaliação promovida pelo Senado. Várias iniciativas foram sufocadas devido a investimentos insuficientes: o programa em Vitória foi considerado como uma medida de "tapa-buracos" (Turnbull, 1994, p. 24). Na Nova Gales do Sul, de acordo com Dene Moore (1993), Director Executivo da Confederação do Desporto Australiano (CAS) "Os programas de EF...são tão inadequados que estão abaixo dos Padrões do Terceiro Mundo" com "...a educação física escolar...em declínio há 15 anos". O Departamento de Educação da NGS é criticado pelas suas políticas: "...Independentemente do que dizem, a realidade é que a educação física simplesmente não existe" (p. 19). Para além disso, Williams (1996) assegura que "...gastamos uma fortuna num punhado de atletas de elite através da AIS e uma ninharia na saúde e condição física da maioria das crianças aus-

talianas...”, para mais “...a saúde e condição física das crianças vêm, como que envergonhadas, nas últimas prioridades” com “...a educação física muitas vezes desvalorizada nas escolas” (p. 4). Com tal marginalização da actividade física nas escolas, não é surpreendente verificar que a Fundação Nacional do Coração referencie um declínio nas habilidades motoras e na condição física e um aumento da gordura corporal (1 em 3 têm peso a mais) e aumento do colesterol no sangue – um em cada dois indivíduos (Williams, 1996b). Na **Austrália do Sul** um inquérito acerca dos padrões de participação concluiu que muitos alunos do 8º ano não têm educação física e 34% das raparigas do 10º ano não praticam qualquer actividade física (Turnbull, 1994, p. 24).

5. Europa

Enquanto que nalguns países europeus, principalmente da Europa central e oriental, se têm registado alguns desenvolvimentos encorajantes no que diz respeito à carga horária da educação física, esta parece estar agora sob maior ameaça do que no início da década. Um inquérito (1996) da Associação Europeia de Educação Física (EUPEA) revelou que apenas 3 países têm duas horas por semana de educação física a nível primário e secundário (6-18 anos) e apenas 9 dos 25 países inquiridos têm duas horas por semana para o grupo dos 6-12 anos. Na maioria dos países os professores da escola primária têm uma formação inadequada em educação física, e nota-se na escola primária uma desvalorização do desenvolvimento e aprendizagem motoras. O inquérito concluiu que, na maioria dos países o controlo de qualidade era insuficiente e que a tomada de decisões a nível político e educativo estava a cargo de pessoas pouco interessadas na qualidade da educação física desenvolvida (Loopstra and Van der Gugten, 1997).

A recente tendência na **Suécia**, onde a carga horária curricular sofreu uma redução de 20%, em relação ao valor anterior a 1994 (500 horas), tem sido causa para alarme na **Noruega**. Aqui, entre alguns professores de educação física noruegueses, há o receio do “fantasma Sueco”. O receio foi induzido pelas deliberações do ministério Sueco da Educação (1996) sobre a hipótese de retirar a educação física do curriculum escolar no final do Ensino Secundário. Apesar do seu estatuto de disciplina nuclear, na **Noruega**, os professores de educação física consideram que ela é vista com um estatuto de inferioridade em relação a outras disciplinas e que os professores com responsabilidades de gestão raramente a consideram uma questão pedagógica importante: “...os Directores... dificilmente sabem o que se passa – é ginástica -, os alunos gostam, tratem disso” (Karhus, 1992, p. 2). Na **Finlândia**, as reformas curriculares reduziram a intervenção governamental e deixaram a responsabilidade das questões curriculares às escolas. Esta é uma receita para potenciais variações a nível local e levou à diminuição da quantidade de educação física obrigatória (as escolas apenas têm que obedecer a mínimos estipulados). Professores de educação física estão cépticos e temem que o futuro seja dominado por uma perspectiva de “en-

treter os meninos” no qual os princípios “...não interessam, desde que os miúdos se divirtam” (Tuohimaa,1993, p. 4).

Uma investigação do Conselho de Desportos Escocês sobre a organização e fundamentação do desporto da **Escócia** revela a imagem de “...escolas sem especialistas de educação física que poderiam detectar e desenvolver...talentos desportivos”, funcionando numa “cultura que relegou a EF para um estatuto extra opcional, em vez de constituir uma parte fundamental do desenvolvimento de todas as crianças” (Scotland on Sunday, 1997, p.21). Na **Inglaterra e País de Gales**, foi imposto pelo governo em 1989 um curriculum em que a educação física surge como uma disciplina obrigatória para os alunos dos 5-16 anos, tal aconteceu pela primeira vez na história. No entanto, investigações recentes sugerem que o tempo realmente atribuído à educação física nas escolas secundárias públicas está em declínio, com 75% das escolas “...dando menos de duas horas por semana para os alunos de 14 anos ou mais” (The Daily Telegraph, 22 Março 1995, p. 6). A razão principal para a redução da carga horária da educação física no curriculum é a sua marginalização progressiva, devida à prioridade dada às disciplinas “principais” do curriculum (Inglês, matemática e ciência) e os estudos tecnológicos. Um aumento da literacia e numeracia estão agora à cabeça das prioridades da política educativa do governo, incluídas numa agenda que prevê a exclusão da educação física do conjunto disciplinas obrigatórias nas escolas primárias (alunos dos 5-11 anos) em Inglaterra e no País de Gales.

Noutras zonas da Europa **ocidental**, verificou-se a redução de horas destinadas à educação física na **Áustria**, na **Holanda** (nas escolas primárias, onde Van Oudenaarde (1995) relata também que a “natação escolar foi cancelada” (p. 9), e nas escolas vocacionais não existe educação física). Recentemente, (Setembro de 1998) uma sugestão do Ministério da Educação **Português** poderia ter também resultado em reduções na carga curricular da educação física, tanto nas escolas básicas como secundárias, com a possibilidade ainda da perda de estatuto de disciplina nuclear, se não tivesse havido expressões de preocupação a nível internacional e nacional, que levaram o ministério a abandonar essa possibilidade. A **França** parece ter uma situação mais saudável, em que é atribuída oficialmente à educação física nos três primeiros ciclos do ensino primário cinco tempos lectivos por semana. No entanto, Bonhomme (1992) assegura que a recomendação oficial não é implementada na maioria das escolas, com base na inexistência de recursos humanos e físicos suficientes. Refere que 72% das Escolas Primárias têm menos de duas horas por semana de educação física. Existem também relatórios de inadequação de qualidade e de aplicação nas escolas. Na **Bélgica** têm-se registado ameaças ao estatuto da educação física no sistema escolar desde os anos 60. As constantes ameaças à educação física têm resultado em condições de trabalho desfavoráveis e oportunidades de carreira limitadas para os professores (Carreiro da Costa e Pierron, 1977, p. 244). Na **Alemanha** (re)unificada, Naul (1992) refere que a disciplina é hoje considerada de menor importância na educação escolar.

Na **Europa central e oriental** (onde a re-orientação do conceito de educação física – ideias de humanismo, democracia e liberdade – trouxe elementos de liberalização) apesar do encorajamento governamental da educação física como disciplina obrigatória registam-se alguns desenvolvimentos negativos nas escolas **Checas e Eslovacas**: a gestão das escolas mostra pouco interesse e desvaloriza a sua contribuição para o desenvolvimento geral dos alunos, e os professores de educação física são considerados inferiores, menos capazes e menos habilitados (Antala, Sedlacek e Sykora, 1992). Na **Hungria**, Andersen (1996) afirma que "...a maioria das crianças em idade escolar conhece pouco dos valores e práticas da educação física" e que os homens húngaros têm uma saúde fraca "porque não receberam instrução de condição física nos seus anos de formação" (Andersen, 1996, p. 41).

Os **países mediterrânicos** apresentam os mesmos problemas dos seus vizinhos. Na **Grécia** onde, apesar do seu estatuto de disciplina obrigatória e sujeita a avaliação, a sua existência "não é real" (Asteri, 1995, p. 6). Muitas escolas têm instalações mínimas para a educação física ou não as têm de todo, e frequentemente com mau tempo as aulas são canceladas. Os professores de educação física nas escolas primárias são uma raridade nas quais "...as aulas de EF não existem" (Asteri, 1995, p. 7).

Embora no **Chipre** a educação física esteja plenamente instituída, o seu "...lugar, concepção e implementação, ... em muitas escolas, está em contradição com o seu reconhecimento oficial" (Yiallourides, 1998, p. 41). As aulas de educação física são postas de lado quando é necessário tempo para a leitura, a matemática, as revisões, os testes, e outros trabalhos intelectuais. O curriculum de base alargada, recomendado nas escolas básicas e secundárias, não é aplicado devido à limitação de interesses e formação dos professores, a falta de instalações, especialmente cobertas, (a natação quase nunca é abordada porque nenhuma escola tem piscina). Cerca de 82% dos jovens de 11 anos são considerados com "baixa condição física". O envolvimento dos alunos em actividades físicas na escola é baixo, levando à conclusão que a educação física é considerada como tendo pouca importância e é pouco encorajado pelos pais (muitos consideram-na uma perda de tempo). Os professores de educação física nas escolas primárias e secundárias são olhados pelos professores das disciplinas académicas como "tendo um estatuto inferior; o seu trabalho prático não é completamente valorizado" (Yiallourides, 1998, p. 37). Tais fenómenos negativos verificam-se também em **Malta**. Pulis (1994) refere que o padrão da educação física atingiu uma "situação particularmente baixa nas escolas primárias" (p. 10) e que muitos "directores das escolas... não se incomodam muito com o que se está a passar na EF" (p. 40). Nas escolas secundárias a carga horária da EF é 4,7% do curriculum total nos dois primeiros anos, reduzindo para 2,95% nos anos 3 a 5. Esta percentagem inadequada é agravada pela deficiência das instalações, com manutenção insuficiente e pequena dotação orçamental para a educação física. Nos cursos de formação inicial, alguns professores não passam por unidades básicas de educação física (Pulis, 1994, p. 130).

6. Situação Geral – um balanço

Um levantamento sobre a situação da educação física a nível mundial (Wilcox, 1996) abrangendo a África, América Latina, América do Norte/Caráíbas e a Oceania serve para resumir a situação geral. Este levantamento salientou os desafios que os professores da educação física enfrentam: baixo estatuto, falta de relevância cultural, crise de identidade, sentido de profissionalismo em deterioração, falta de uma liderança visionária, incapacidade de “dar a volta por cima” das profundezas do prestígio educacional. Cerca de 70% das respostas colocavam a educação física no fundo da “tabela das disciplinas” com baixa geral de auto-estima da profissão. As instalações e sua manutenção forma consideradas insuficientes (62% das respostas), cepticismo acerca do valor académico da educação física (77%) e um pessimismo partilhado no que diz respeito ao futuro (70%) foram os factores comuns a nível mundial. Considera-se que o desporto de competição mobiliza muito maiores recursos (67% das respostas da Europa e Oceânia) e que o desempenho desportivo de elite se tornou um foco primordial (72% na Oceânia). A incapacidade da educação física em transmitir uma mensagem relevante para as várias instâncias (a comunidade em geral, os profissionais, os políticos, os líderes individuais, organizacionais e corporativos) foi claramente expressa na maioria das respostas. A nível regional, os recursos inadequados, o baixo estatuto e a luta entre um programa igualitário de educação física e o desporto de elite foram as maiores preocupações na Europa. A região da América do Norte/Caráíbas identificou a ausência de uma liderança visionária, de uma identidade profissional e do baixo estatuto da educação física, como questões problemáticas.

Pode duvidar-se que os vários “instantâneos” nacionais mencionados fornecem uma imagem global distorcida da educação física nas escolas. A “verdade dos factos” está provavelmente num nível menos negativo. Qual é a realidade? Sem dúvida que existem exemplos de programas com uma implementação positiva e boas práticas de educação física. Da mesma forma, afirmações idealizadas e por vezes uma retórica politicamente inspirada podem mascarar a verdade. Apesar da documentação oficial sobre princípios, políticas e objectivos, a implementação no terreno põe a nu a realidade das situações, que está muitas vezes afastada das ideologias e das políticas nacionais. É evidente que, qualquer que seja a situação, existem preocupações comuns generalizadas.

O Debate Desporto/Educação Física: Questões e Preocupações

As ameaças detectadas à educação física escolar deveriam ser uma fonte de grave preocupação para todos os protagonistas do movimento de “Desporto para Todos”, porque sem o estabelecimento dos necessários fundamentos dentro dos programas de educação física, a participação em acti-

vidades relacionadas com o desporto é natural que sofra, especialmente nos locais onde os agentes e instalações não estão disponíveis. Apesar do louvável e desejável crescimento de oportunidades para os jovens participarem em desportos na comunidade, para a maioria dos jovens as escolas proporcionam o principal, e muitas vezes único, acesso a uma instrução de qualidade no desporto e outras actividades físicas. A investigação (De Knop, De Martelaer e Van Heddegem, 1998) revela que os jovens que participam nas actividades escolares participarão também mais provavelmente em actividades desportivas nos clubes. Logo, as ameaças à educação física são também ameaças ao movimento do desporto para todos.

O desporto é socialmente reformulado através da acção humana e, conseqüentemente, deve ser considerado como um fenómeno em mudança. A segunda metade do século XX testemunhou a “desportivização” da sociedade, sintetizada numa variedade de actividades desportivas em expansão. A ideia da influência socializadora do desporto está intimamente ligada com os desenvolvimentos das escolas privadas (internas) Inglesas no século XIX. A promoção da participação em massa ocorreu na década de 50, após a qual, o desporto para todos emergiu como uma política significativa de lazer. O modelo para o desenvolvimento do desporto de elite moderno foi lançado na antiga União Soviética e foi adoptado e/ou adaptado de várias formas nos países do antigo bloco socialista. Nos países “ocidentais”, com predomínio da economia de mercado, os êxitos na conquista de medalhas foram assumidas como iniciativas prioritárias no âmbito do desenvolvimento dos sistemas de desporto de elite. Tal conduziu à concentração de oportunidades em poucos, à custa da negligência de muitos. Em relação à utilidade do desporto como veículo de participação de massas, a profissionalização do desporto resultou numa maior prioridade dada a representação de elite (com a concomitante atracção dos patrocínios) à custa dos participantes mais ocasionais. Surgiram empresas comerciais ou mesmo negócios da bolsa, enquanto os clubes mais pequenos e o desporto para os jovens luta pela sobrevivência. Paralelamente assistiu-se nos últimos anos a uma proliferação das dimensões de utilização do desporto – testemunhe-se a sua utilização como um instrumento de marketing e o rápido crescimento do turismo desportivo –, existem também indicações claras da mudança de valores. Nalgumas escolas do Reino Unido descobriram que, para além do modelo tradicional de *fair play*, é necessário introduzir um código de conduta desportiva como resposta ao declínio dos padrões de desportivismo, nas competições inter-escolas, sob a influência dos níveis mais altos do desporto.

As alterações no desporto têm sido também acompanhadas por mudanças nas atitudes governamentais e prioridades políticas. O desempenho no desporto é cada vez mais visto como um indicador do bem-estar nacional e tem papel importante na criação e promoção de uma identidade nacional. O êxito do Campeonato do Mundo de Futebol de França, conseguido por uma equipa etnicamente cosmopolita de jogadores, foi erguido

pelos media como sendo indicativo do paradigma da união de grupos étnicos e unindo a população com um identidade nacional (Francesa). Encontram-se numerosos exemplos ligando o desporto e o patriotismo em ambientes nacionais ideológica, política e economicamente diferentes. Talvez se verifique que o “Desporto” (na sua vertente altamente competitiva), que concentrou a mente política a nível federal na Austrália: um investimento inicial de 289 milhões de dólares na preparação para 80 medalhas nos Jogos Olímpicos de Sidney, acompanha o virtual “encerramento da educação física” (Nauright, 1995, p. 5) na Austrália do Sul. É evidente que a conclusão do levantamento promovido pelo Senado sobre o estado da Educação Física e do Desporto – que apontava para uma valorização da educação física -, se perdeu na euforia do “Sidney 2000”: “Medalhas, medalhas, medalhas...o sistema é uma fábrica de produção de atletas de elite... Tanto dinheiro dos contribuintes a ser gasto em tão poucos, à custa da maioria” (Butler, 1996).

Não admira que relações entre a educação física e o desporto de lazer por um lado, e o desporto de alto nível, cada vez mais profissionalizado, por outro, sejam incómodas. Quando se permite que o desporto adulto competitivo de alto nível domine os programas nacionais, é a tentativa de produzir uma equipa nacional com êxito que muitas vezes domina os maiores interesses e tem todos os recursos disponíveis. Em muitos países há uma continuada falta de reconhecimento e apoio público e ajuda governamental aos programas de desporto para todos. Apesar de alguns estados investirem no desporto de participação de massas (instalações, programas de formação de treinadores, apoio aos clubes e associações, com vista a facilitar a satisfação individual e divertimento, a coesão e integração na comunidade, as melhorias na saúde e condição física), os apoios financeiros adequados não são a maioria das vezes mobilizados.

Aqueles de nós que pretendem unir a educação física e o desporto devem aceitar que muitos educadores continuam profundamente preocupados com a possibilidade de serem demasiado associados ao desporto de alto nível, devido a alguns dos seus excessos e aspectos negativos: exploração das crianças e jovens, utilização de drogas para melhorar o desempenho com efeitos secundários nefastos a longo prazo, violência dentro e associada a alguns desportos, corrupção, efeitos das pressões excessivas a nível comercial e/ou político. Para além disso, é utilizado o argumento de que existe um efeito de “cima para baixo”, pelo qual os apoios ao desporto de elite desenvolvem, alegadamente, os outros níveis, contrariando a noção de que o continuum conseguido por uma base alargada da pirâmide desportiva, seja capaz de produzir mais atletas de alto nível no seu vértice. O êxito ou fracasso no desporto internacional parece ter pouco efeito na taxa de abandono juvenil. Os investimentos do governo na conquista das medalhas para exibir a nível internacional não garante a obtenção do êxito desejado, embora este seja mais provável do que em situações em que, de todo, não se faz qualquer investimento.

No interesse de um alargado bem-estar público é necessário reconhecer as limitações da actividade orientada para a *performance*, como veículo de promoção da actividade física. Deve encorajar-se as pessoas a pensar no exercício físico como uma forma agradável de actividade recreativa que, para além disso, tem importantes motivações extrínsecas de melhoria da qualidade de vida. Isto implica estratégias a longo prazo, uma vez que envolve a criação de novas crenças e hábitos que contrariam hábitos existentes. A participação deve ser promovida por razões que estão para além do desempenho competitivo. É, neste aspecto, relevante, a investigação de Van Pelt et al. (1995), que concluiu que, para as crianças de 9-11 anos, a participação no desporto se devia a razões sociais e não ao elemento competitivo. Os motivos para a participação devem ser individualmente significativas e, também, valorizadas a nível social. Estes factores são apoiados pelo estudo de De Knop (1996), realizado em 11 países Europeus, onde o problema de abandono da prática desportiva foi evidenciado, principalmente nas raparigas adolescentes. Para os jovens não é apenas a relevante qual a actividade (e a sua forma de transmissão), mas também o ambiente que envolve a actividade deve ser atractivo e apelativo. A diminuição do número de praticantes quer em actividades do desporto escolar quer do sistema desportivo é um indicador da incapacidade da educação física escolar para transmitir mensagens convincentes, ou é um problema de políticas e estratégias desportivas nacionais, ou ambas.

Parceria entre a Educação Física e o Desporto para Todos: Orientações Futuras

1. Papel e Reformulação da Educação Física

Apesar da afirmação de Roberts (1983) de que "...a escolaridade formal provoca pouco impacto a curto prazo e muito menos a longo prazo, no lazer da maioria dos jovens" (p. 184), as escolas são o principal agente institucional fora da família com potencial considerável para influenciar significativamente as vidas dos jovens, e a educação física pode desempenhar um papel fundamental na formação de atitudes positivas em relação à actividade física regular, desde os níveis básicos à excelência. Cabe, no entanto, à educação física aplicar as estratégias mais eficazes para promover a actividade física dos jovens que será continuada na idade adulta. Nalguns países os programas de educação física proporcionam experiências que servem meramente para reforçar o desporto competitivo orientado para a *performance*, limitando assim as opções de participação, em vez de expandir os horizontes. Esta é uma concepção limitada e injustificável do papel da educação física. Neste contexto, não é de surpreender que o interesse dos alunos na educação física diminua ao longo da escolaridade e que os jovens se tornem menos activos nos últimos anos. Se a educação física pretende

desempenhar um papel útil na promoção de um estilo de vida activo e funcionar como “ventre” do desporto, deve ultrapassar as concepções baseadas na *performance*, nos resultados, na habilidade ou na aptidão física.

Reconhece-se em geral que a actividade física pode influenciar positivamente a saúde física e psico-social em todos os estádios do ciclo da vida, desde a infância à terceira idade. Logo, parece razoável sugerir que a educação física deveria ter um papel a desempenhar durante toda a vida, ou seja criar uma “pessoa fisicamente educada” desde o nascimento à morte, e assim estar de acordo com os direitos fundamentais do Artigo 1 da Carta da UNESCO de Educação Física e Desporto (1978). As pessoas fisicamente educadas podem ser descritas como tendo adquirido habilidades culturalmente padronizadas que lhes permitem o envolvimento numa variedade de actividades físicas, que podem ajudar a manter níveis de aptidão física relacionada com a saúde, ao longo de toda a vida, participam regularmente em actividades físicas porque é agradável e compreendem o seu contributo para um estilo de vida saudável. No entanto, se a educação física pretende ter um papel relevante e significativo na educação geral, na promoção da saúde, no desporto e qualidade de vida num leque de actividades ao longo da vida, então o enquadramento e os referenciais actuais deveriam ser alargados.

Na sociologicamente denominada “sociedade pós-moderna”, a auto-realização tornou-se um “imperativo” cultural no processo de individualização. A tecnologia assegura a comunicação à distância sem proximidade física, assim como a procriação pode ocorrer sem relação sexual. Com este pano de fundo regista-se o reaparecimento da cultura do movimento corporal, que resultou numa diferenciação interna do desporto. A emergência da ideia do “desporto para todos” implicou um alargamento dos limites do desporto tradicional da maximização do resultado e da competição para preencher um leque de novas funções (prazer, divertimento, aventura, sensação física, recreação e saúde), uma das suas consequências foi baixar os patamares de participação. Os sub-sistemas culturais do movimento (ciclistas de montanha, patinadores em linha, praticantes de monoesqui, etc.) desenvolveram-se por e através da chamada “sociedade da excitação” (Schulze, 1992), envolvendo grupos de pessoas com diferentes necessidades e expectativas e caracterizada pela abundância de oportunidades. Nas escolas, os professores de educação física são confrontados com as crianças da “sociedade da excitação”, que foram expostas à individualização e que se caracterizam pelo não envolvimento e transitoriedade. Para estas crianças os conteúdos tradicionais da educação física têm pouca relevância no contexto do seu estilo de vida. Em geral, as mudanças na cultura do movimento, especialmente a dos jovens, não penetrou nem influenciou ainda os programas oficiais de educação física. Existem discrepâncias consideráveis entre o que ocorre nas aulas de educação física e o que se passa no movimento cultural fora da escola (Crum, 1998). Para a socialização com vista à participação na actividade física ao longo da vida,

o curriculum de educação física escolar precisa de ser reavaliado no que diz respeito tanto aos seus objectivos fundamentais como aos processos pedagógicos que podem ser mais eficazes. Existe a necessidade de, ao estruturar um curriculum relevante, reconhecer a importância da cultura jovem contemporânea, a diferenciação da cultura desportiva e dos ambientes desportivos, uma maior atenção ao que se procura, assim como aos necessários pré-requisitos para acolher as pessoas fisicamente educadas.

A tendência de alteração de padrões de actividade física e do conceito de corpo, têm implicações para o desenvolvimento de futuros curricula de educação física. No mínimo, qualquer reformulação da educação física deve prever estratégias que incluam **conceitos de Corpo Próprio**, promovam a **Saúde e Bem-Estar** e a **Educação Moral**, os quais em conjunto contribuirão para o **Enriquecimento da Qualidade de Vida**, e estimularão a socialização com vista a uma prática regular de actividades físicas, orientada para aqueles valores. Qualquer reestruturação deve, no entanto, reconhecer as diversidades locais e culturais, as tradições, assim como as diferentes condições sociais e económicas e incorporar uma variedade de aspectos relacionados com o desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo na sociedade.

a) Conceito de Corpo Próprio

Alguns investigadores (e.g. Sonstroem, 1984; Sonstroem e Morgan, 1989; Gruber, 1985) assinalaram resultados positivos do envolvimento em programas de exercício físico na auto-estima. A educação física pode contribuir para apoiar as crianças a desenvolverem um núcleo íntimo e estável de auto-estima, que é independente dos talentos ou dificuldades. A educação física deve ser utilizada para atrair as pessoas para a alegria e prazer da actividade física, (ou seja, participar no exercício por si próprio), e conseguir o desenvolvimento através de conceitos práticos do Corpo e de Si próprio que, por sua vez através da competência adquirida, irão afectar as percepções de auto-adequação, auto-confiança, auto-estima e auto-realização e fomentar o auto-desenvolvimento.

b) Bem-estar saudável

O crescente interesse, especialmente nas nações economicamente mais desenvolvidas, pelo exercício relacionado com a saúde e aptidão física, levou a uma maior atenção ao corpo e à aptidão física. À medida que a imagem e conceito corporal desempenham um papel cada vez mais importante na psicologia da estabilidade pessoal, com vista a um *Bem-estar Saudável*, deve desenvolver-se uma capacidade racional apropriada para estabelecer os fundamentos de auto-cuidado com o funcionamento do corpo. Se desejamos que os programas de exercício direccionados para a saúde sejam eficazes, necessitamos de compreender as atitudes e percepções dos jovens sobre as questões da saúde, aptidão física e exercício. Os indivíduos devem

ser ajudados a adoptar uma filosofia de “aptidão física para toda a vida”, ou “estilo de vida activo” centrado na compreensão da sua relevância e individualidade. Qualquer ênfase no bem-estar saudável e educação da aptidão física não deve, no entanto, ser considerada como um substituto de um programa integrado de educação física, que tem, ou deve ter, objectivos intrínsecos mais vastos.

c) Educação Moral

A educação moral, (o apoio do conhecimento e compreensão e desenvolvimento emocional, que são condições necessárias para um pensamento crítico em questões morais e na realização de julgamentos morais racionais, que se traduzem num comportamento intencional apropriado), tem sido associada à educação física e desporto. Pode defender-se que a actividade física se destina unicamente a inculcar muitas das virtudes morais desejadas (tais como o desportivismo, honestidade, perder ou ganhar com estilo). Os professores de educação física e profissionais do desporto podem desenvolver ou comprometer a educação moral. Um núcleo central de preocupações deve incluir: discussão dos valores morais, enaltecimento de um comportamento moralmente digno de elogio, condenação de grandes transgressões dos valores morais, personificação de um comportamento fortemente moral nas actividades e reflexão realizadas, e reflexão sobre as atitudes dos alunos e estilo de comunicação. São, no entanto necessários maiores esforços e mais recursos para aumentar o seu impacto. A estes deve juntar-se a investigação para apoiar e identificar os melhores métodos pedagógicos, com vista à obtenção de maior êxito, uma vez que a metodologia pedagógica é um factor crucial e não uma matéria disciplinar em si própria.

d) Enriquecimento da Qualidade de Vida

A educação é, em todas as comunidades, um meio de atingir uma qualidade de vida mais rica. A educação física, nas escolas, e o desporto, na comunidade alargada, podem dar um contributo para além da aptidão física para toda a vida e dos códigos de conduta socialmente aceites e respeitados. A iniciação de uma actividade física dirigida para um objectivo transmite hábitos que podem proporcionar a compreensão do seu significado na cultura, o seu poder de transformação para desenvolver uma maior apreciação, e contribuir para o desenvolvimento da cultura. Pode, através da participação em actividades significativas produzir a compreensão e, conseqüentemente, uma escolha mais informada acerca de “O quê” e “Como” fazer na vida, assim como facilitar a compreensão acerca da promoção do bem-estar do indivíduo. Os jovens necessitam de adquirir habilidades físicas fundamentais e competência no movimento para apreciar um estilo de vida activo. Devem ser apetrechados de habilidades de gestão do seu estilo de vida, que

os mantenha em reflexão sobre as suas necessidades de actividade. Estas aquisições precisam de ser reforçadas ao longo da vida. Para além disso, como Drewe (1997) afirma, argumentos práticos tais como o desenvolvimento de estilos de vida mais activos e saudáveis e/ou o desenvolvimento de objectivos de lazer ao longo da vida não são suficientemente fortes para dar à educação física o apoio que ela necessita. Pode fazer-se uma melhor defesa através de argumentos intrínsecos, ou seja a justificação da educação física e desporto como actividade **educacional** – fomentadora de “conhecimento prático” (p.17) por si própria. O ensino e aprendizagem do conhecimento prático (e a sua obtenção) são “intrínsecos do que significa ser educado” (p. 18).

2. Parceria entre a Educação Física e o Desporto

A tendência para reduzir a educação física na escola, em conjunto com o contínuo declinar da actividade física em casa, contribuem para o desenvolvimento de padrões de estilo de vida sedentária que continuam durante a idade adulta – ao longo de toda a vida. As crianças estão a perder hábitos de exercício, da mesma forma que os adultos, nos países industrializados e economicamente desenvolvidos. O gasto de energia das crianças caiu nos últimos 50 anos (Durnin, 1992) e o exercício vigoroso entre a maioria das crianças é mínimo (Armstrong e Welsman, 1997). A venda de jogos e brinquedos aumentou 31% na década de 90 e prevê-se um aumento de 29% para 2000. A venda de jogos electrónicos subiu (cerca de 49% no Reino Unido), no mesmo período que se registou uma redução (cerca de 12,5%) das vendas de equipamento de jogos de exterior (Newson, 1996). Existem talvez mais crianças a sofrer de Lesões de Esforço Repetitivo (“pulso de rato”) do que “cotovelo de tenista” ou “joelho de futebolista”. Os jogos electrónicos de simulação dão oportunidade de jogar um grande leque de jogos competitivos, andar de bicicleta de montanha, nadar ou fazer canoagem sem sair do sofá. As consequências negativas são evidenciadas pela incapacidade de “proporcionar às crianças hábitos de exercício apropriado, que transportem para a vida adulta, para se manterem em forma e saudáveis” (Sharp, 1977, p. 22). A necessidade de promover um estilo de vida activo e saudável nas crianças e jovens é grande. Em muitos países, cada vez mais crianças e jovens estão expostos a uma grande variedade de comportamentos e males sociais, que põem a sua saúde e estilo de vida em risco. Isto é cada vez mais evidenciado em relatórios, não só se verificando o declínio dos níveis de actividade, aumento da obesidade e aumento dos riscos de uma vida sedentária, mas também de uma má auto-imagem, alimentação inadequada, problemas familiares, tensão, maiores taxas de abandono, violência dos jovens, aumento no consumo de tabaco, álcool e drogas na população jovem.

Na Europa prevêem-se mudanças demográficas (diminuição da percentagem de jovens) e é natural que o número de filiados em clubes reduza. Este processo está já em curso, com menor incremento da população jovem, o

que se reflecte na alteração dos padrões de lazer, à medida que as novas tecnologias competem pela atenção dos potenciais participantes. As alterações socio-económicas têm também influência no voluntariado, que tem sido o grande suporte tradicional dos clubes: mulheres trabalhadoras, horários flexíveis, actividades de lazer de carácter tecnológico realizadas em casa (vídeo, jogos de computador), etc. Para além disso, as alterações socio-psicológicas têm também um impacto nos padrões de comportamento de lazer: a pressão dos pares está a reduzir a importância dos adultos como agentes de socialização, tendo como consequência que os desportos formais organizados se tornem secundários em relação às actividades desportivas informais, não organizadas, e os jovens andam de “loja em loja” para descobrir o que procuram. Se combinarmos estes factores “podem levar a uma atitude mais orientada para o consumo, individualista, hedonista e, no entanto, menos envolvida em relação ao desporto” (De Knop et al., 1998, p.20). É por isso essencial, ao lidarmos com tais desenvolvimentos, que todos os agentes (escolas, juventude, clubes desportivos e federações, departamentos governamentais, pais) cooperem numa abordagem visando o desporto para a juventude, que seja capaz de lidar com as altas taxas de desistência entre os jovens de 14-15 anos, a falta de treinadores qualificados, a diminuição de voluntários, etc., aumentem a competição e proporcionem uma experiência de melhor qualidade do que até agora (De Knop et al., 1998, pp. 20-21).

A educação física desempenha um papel central nas vidas dos jovens. O desporto escolar procura desenvolver a criança através do desporto, um papel funcional que deveria alargar-se para além da idade escolar, pela vida adulta. A actividade desportiva sob o controlo do curriculum da educação física escolar pode ter uma função cada vez mais importante para: a) ajudar a estabilizar a vida das crianças, ao estabilizar um leque de valores úteis e contrariar os aspectos da privação cultural; b) estabelecendo hábitos que têm um papel vital na infância e mais tarde nos padrões de exercício e aptidão física relacionados com a saúde, e c) aumentar o divertimento e prazer globais (Sharp, 1997). Consequentemente, os movimentos que existem nalguns países para proporcionar desporto e actividade física fora das escolas, no pressuposto de que isto constituiria alternativa a um programa legítimo de educação física, devem ser combatidos. De facto, alguns dados apontam para o facto de alguns jovens considerarem o ambiente dos clubes “intimidante” e “não acolhedor” (Sports Council for Wales, 1993).

A palavra-chave para o futuro, considerando os interesses mútuos da educação física e desporto para todos, é a **parceria**. No entanto, qualquer parceria entre a educação física e o desporto tem de se basear na igualdade, com um programa comum para o desenvolvimento individual. A dificuldade em conseguir estas parcerias tem sido a falta de confiança no programa do parceiro (por exemplo escolas/clubes, professores/treinadores). O desafio será desenvolver catalizadores que protejam a integridade de todos os parceiros (Campbell, 1998). Uma verdadeira parceria deveria conseguir partilhar valores e obter concordância acerca dos respectivos papéis e

responsabilidades. Uma variedade de instituições pode proporcionar oportunidades para os jovens praticarem desporto, fazem-no muitas vezes numa perspectiva muito restrita, estas deveriam ser coordenadas e orientadas para o benefício de todos. Muitos professores de educação física são, igualmente, treinadores desportivos qualificados e experientes. Por este motivo estão estrategicamente bem posicionados para influenciar o maior número de jovens com práticas positivas, e informação acerca das vantagens de praticarem actividade física. Seria mesmo possível, nalgumas situações, os clubes funcionarem nas escolas, onde existem instalações desportivas e pessoal especializado, tal poderia trazer benefícios mútuos para os alunos, para a escola, para a comunidade e para o desporto. Adultos devidamente seleccionados poderiam trabalhar em conjunto com os professores a nível curricular ou extra curricular, MAS deveriam ser devidamente qualificados e experientes e deveriam estar plenamente conscientes do seu papel de “educadores”. O desenvolvimento, para além da experiência inicial, adquirida através de uma introdução à actividade física e ao desporto, poderia ser alargada de forma equilibrada e progressiva, seja através da escola ou da comunidade, promovendo práticas positivas e significativas de actividade desportiva. A melhoria da excelência desportiva deve estar associada com a promoção da actividade física para todos, para alcançar uma sociedade menos sedentária.

Como complemento da Carta da UNESCO da Educação Física e Desporto, poder-se-ia desenvolver e implementar uma “Carta de Parceria para a Educação Física Escolar e o Movimento do Desporto Para Todos”. Para começar, a Carta definiria a) uma filosofia, uma visão e uma declaração de princípios comuns; b) colaboração para criar melhores oportunidades para todas as pessoas de todas as idades; c) compreensão e reconhecimento da contribuição particular de cada um para as vidas das pessoas; d) aceitação de que o cruzamento entre a actividade de cada um dos sistemas é mutuamente benéfica; e) exploração de meios de comunicação entre si, a nível local e promoção de valores fundamentais para a comunidade em geral. Esta Carta foi lançada em Julho de 1998 pela Associação Britânica de Consultores e Formadores em Educação Física (BAALPE). Mas, a anteceder a implementação desta “Carta de Parceria” deveria ser realizado um levantamento do grau de cumprimento da Carta da UNESCO para a Educação Física e Desporto, junto das nações-membro. E ainda, uma averiguação sobre o cumprimento a nível nacional da Carta de Desporto do Conselho da Europa. Foi publicado recentemente um relatório da situação no primeiro país a ser inquirido – a Suíça – e estão actualmente a ser compilados dados sobre o segundo país – o Reino Unido.

3. Iniciativas de Colaboração Institucional

O Artigo 10 da Carta da UNESCO para a Educação Física e Desporto de 1978 focava a cooperação internacional como um “pré-requisito para a promoção universal e equilibrada da educação física e desporto” dando às

organizações intergovernamentais ou não-governamentais nacionais, internacionais, e regionais “uma maior proeminência à educação física e desporto a nível da cooperação internacional bi-lateral e multi-lateral”, indicando que tal colaboração irá “encorajar o desenvolvimento da educação física e desporto através do mundo” (p. 10). Há já algum tempo (referência Hardman 1993, 1994, 1995, 1996) que tenho defendido a existência de um núcleo de pressão internacional coordenado para a defesa da educação física durante toda a vida. Um fórum poderoso que integre organizações e entidades tais como a ICSSPE, ICHPER-SD, FIEP, ISCPES, IFAPA, IAPESGW, e inclua grupos poderosos tais como as Associações Médicas, de Saúde e Educação, não poderá ser ignorado pelos políticos.

Existem actualmente sinais positivos de que tal colaboração começa a existir através de parcerias em organismos verdadeiramente mundiais como o IOC, WHO, UNESCO e ICSSPE. Sob os auspícios da ICSSPE, o IOC concordou recentemente apoiar uma auditoria mundial sobre a situação e estatuto da educação física escolar e patrocinou em conjunto (ICSSPE/IOC) um Fórum Mundial sobre a educação física em 1999 em Berlim, e isto após o VII Congresso Mundial de “Desporto para Todos” em Novembro de 1998, em Barcelona, patrocinado pelo IOC em colaboração com a UNESCO, WHO e GAISF, do qual o tema central aborda os desafios educacionais globais. A ICSSPE coopera activamente com a WHO na promoção da *Vida Activa* através da educação física nas escolas. A nível regional/continental, a Declaração de Intenções feita pelo Fórum das Associações Europeias de Educação Física (EUPEA) na sua reunião de Madrid (1991) serve como outro exemplo da orientação a seguir. A Declaração adopta princípios políticos que incluem um curriculum de educação física escolar obrigatório, com carga horária e recursos suficientes, aplicada por professores devidamente qualificados na disciplina, assim como a promoção de formação em serviço para os professores, através de cursos, conferências e seminários. Esta Declaração poderia ser adoptada por outras organizações interessadas, a nível regional e global, tais como a Comunidade de Presidentes das Associações de Educação Física (infelizmente este organismo nem sequer reuniu na recente Comunidade e Congresso Internacional de Desporto e Ciência em Kuala Lumpur, Malásia) com vista à obtenção de um fórum geograficamente mais alargado para exercer uma pressão internacional concertada. Existe também aqui um papel para numerosos outras organizações nacionais, regionais e internacionais. Um exemplo foi o Fórum Mundial, que reuniu na Cidade de Quebec em 1995, que juntou professores de educação física e profissionais do desporto numa plataforma comum para partilhar ideias e ideais. O Fórum culminou com a formulação de uma série de recomendações acordadas, nas quais se defendia a causa da educação física e desporto a nível mundial, no sentido de partilhar interesses mutuamente benéficos. Talvez organizações internacionais como a GAISF, CSIT, FISpT, IANOS e TAFISA se devam unir com organizações profissionais e académicas relevantes para pressionar os governos a assegurar o devido

lugar para a educação física e o desporto nos currículos escolares, e assim promover os interesses mútuos da actividade desportiva desde a base até ao desenvolvimento da excelência no desporto.

Comentários Finais

Se a educação física pretende manter uma presença curricular na escola e, assim, promover e acolher a actividade física como base para a participação no desporto, então devem encarar-se algumas questões. Se pretendemos convencer individualidades relevantes da importância real da educação física, o empenhamento nesta tarefa essencial e a aplicação de um currículo de qualidade não são por si só suficientes. Será necessária a utilização de habilidades políticas, e a defesa da causa a nível local, nacional e internacional. Os políticos e os decisores, comissões, administradores, colegas de outras disciplinas e “clientes” devem ser pressionados e convencidos que a educação física é “uma actividade autenticamente educativa” (Kirk, 1987, p. 147). Para isto, talvez os interesses das crianças sejam melhor servidos através de uma associação mais eficaz e entre as escolas, alunos, pais, comunidades e agentes de educação, desporto e saúde, com a partilha autêntica de responsabilidades.

Muitas crianças e jovens, em particular aqueles com pais interessados, aprendem habilidades físicas e participam em actividades físicas e desportivas fora da escola. Infelizmente muitas crianças, estima-se que mais de 40 milhões, não têm acesso a programas desportivos na sua escola ou na comunidade. As escolas através da educação física são a mais importante via de contactar regularmente e influenciar uma grande percentagem das crianças do mundo. A escola é a entidade institucional mais respeitada, com o potencial para transmitir positivamente atitudes e comportamentos para uma audiência constituída por todas as crianças e jovens, independentemente do sexo, idade, habilidade, etnia ou estatuto socio-económico. A educação física escolar é vital para todos os aspectos do crescimento e desenvolvimento (físico, social e emocional) normal das crianças e jovens. Para além disso, ela promove um efeito natural de imunização contra muitas doenças características de um estilo de vida sedentário e estabelece o fundamento de habilidades para uma participação para toda a vida.

Embora se verifique uma preocupação crescente com a saúde e qualidade de vida, muitos decisores na área da educação não conseguem reconhecer o papel da actividade física e o seu contributo. Alguns líderes da educação têm uma percepção limitada de que o principal papel das escolas é educar os alunos apenas na área intelectual. Não conseguem reconhecer a ligação importante entre a actividade física, a saúde e a vitalidade, por um lado, e o desempenho académico por outro. Já que se espera que as escolas ensinem os alunos a ter vidas produtivas, estas deveriam comprometer-se a promover estilos de vida activos através de uma educação física de qualidade.

A vontade de promover o desporto e a educação física deve reflectir-se em declarações políticas governamentais claras e não apenas em declarações ideológicas de retórica. A política estratégica racional a adoptar é a de promover a inclusão na educação física e no desporto. A obtenção de um sistema social auto-regulado implica a inclusão de todas as pessoas. Ao traduzir este objectivo para o pleno estabelecimento do desporto como um sistema social da sociedade, isto implica que todos os sectores da comunidade deveriam ter acesso ao desporto e à recreação física (Hartmann-Tews, 1998, p. 2). O Desporto para Todos e em particular a educação física, deve ser reconhecida como a base fundamental da pirâmide inclusiva de participação. Como Malina (1996) desvendou, ao monitorizar vários indicadores de actividade física, as crianças participam mais regularmente nas actividades físicas, fora da escola e depois de terminarem a escolaridade, quando esse hábitos de prática de actividade física são desenvolvidos na escola.

Os sistemas de enquadramento da educação física e do desporto são específicos de cada país. Existem semelhanças, diferenças e variações na orientação do processo e do produto, com base nos valores e normas politico-ideológicos, socio-culturais e económicas e o ambiente ecológico. Consequentemente, a política e a prática são, frequentemente “localizadas” e não “globalizadas”. No entanto, qualquer que seja o contexto, a defesa da educação física e do desporto é uma tarefa para todos os praticantes, administradores, e pedagogos da investigação. A redefinição dos conceitos de educação física em conjunto com a reformulação da educação física e desporto para todos apresenta desafios, que podem apenas servir para melhorar o serviço prestado. Para além disso, contribuirão para alargar as oportunidades para o envolvimento na actividade física a todos os grupos e sub-grupos culturais, ao longo da vida, assim como a todas as sociedades nos quatro cantos do mundo. A natureza e qualidade de aplicação do curriculum de educação física escolar é fundamental para o futuro não só da disciplina nas escolas, mas também do movimento de desporto para todos, uma vez que os dois estão intimamente ligados. Os seus defensores têm que se assegurar que a educação física pode reclamar um estatuto mais elevado, ser merecedora de uma maior carga horária e de recursos humanos, materiais e financeiros adequados. Estes desafios não devem ser ignorados pela investigação académica, que nos últimos anos fez progressos significativos a esclarecer os “mistérios” dos processos de aprendizagem e socialização em diferentes contextos culturais e inter-culturais. Existem também desafios que, para citar o Relatório de 1994 sobre Actividade Física e Saúde do *United States Surgeon General*, deveria dar-se à educação física a mesma atenção que é dada a outras políticas e práticas que afectam a população em geral. Esta análise é mais do que um balanço da situação e estatuto actual de educação física e das ameaças potenciais ao movimento do desporto para todos, é um apelo internacional para a acção.

Bibliografia

- Ajisafe, M.O., (1997). Some hints on the status of P.E. and sports in Africa. *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 23, pp. 24-26.
- Alexander, D., (1997). Quality daily Physical Education. We must *strengthen* our battle!. *CAHPERD Journal*, vol. 63, no. 1, Spring. p. 30.
- Andersen, D., (1996). Health and physical education in Hungary: a status report. *ICHPER•SD Journal*, Vol.XXXII, (2), Winter. pp. 40-42.
- Antala, B., Sykora, F., and Sedlacek, J., (1992). Topical problems of physical education in schools in Czechoslovakia. *British Journal of Physical Education*, 23, (4) pp. 20-22.
- Armstrong, N., and Welsman, J., (1997). *Young people and physical activity*. Oxford, Oxford University Press.
- Asteri, D., (1995). News from the nations. Greece. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. pp. 6-7.
- BAALPE, (1998). Charter for physical education & sport for young people. BAALPE.
- Bercades, L.T., (1998). *Personal communication*. October.
- Bonhomme, G., (1992). *The training of physical education teachers in France*. Paper, SCOPE Conference, 'The Training of Physical Education Teachers - The European Dimension'. University of Warwick, 27-29 November.
- Butler, M., (1996). *Personal communication*.
- CAHPERD and AAHPERD (1995). *A global vision for school physical education*. World Forum on Physical Activity and Sport, Quebec City, Quebec, Canada, May 21-25.
- Campbell, S., (1998). The Prince Philip Lecture. Physical education matters. In: *The British Journal of Physical Education*, 29 (1), Summer. pp. 15-17.
- Carreiro da Costa, F., and Pieron, M., (1997). Teaching the curriculum: policy and practice in Portugal and Belgium. In: *The Curriculum Journal*, 8(2), Summer. pp. 231-247.
- Crum, B., (1998). Changes in modern societies - consequences for PE and school sport. In: *F.I.E.P. Bulletin*, 68 (2). pp. 5-12.
- Evans, J., (1990). *Sport in schools*. Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- De Knop, P., (1996). European trends in youth sport: a report from 11 European countries. In: *European Journal of Physical Education*, 1(1). pp. 36-45.
- De Knop, P., De Martelaer, and Van Heddegem, L., (1998). *Child-centred youth sport organised by municipal authorities, sport clubs and schools. The perspective of children, parents and youth sport leaders*. Preliminary Report.
- De Knop, P., Wylleman, P., Theeboom, M., De Martelaer, K., Van Hoecke, J., and Van Heddegem, L., (1998). *The role of contextual factors in youth's participation in organised sport*. Unpublished paper, June.
- Drewe, S., (1997). An intrinsic argument for the inclusion of physical education in the curriculum. *CAHPERD Journal*, vol.63, no.2, Summer. pp. 17-18.
- Durmin, J.V.G.A., (1992), Physical activity levels past and present. In: Norgan, N., (Ed.). *Physical Activity and Health*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 20-27
- Editorial, (1994). *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 41(2).
- Editorial, (1997). Scots can be sporting heroes. *Scotland on Sunday*, 16th February. p. 21.
- Gonzalo, L.L., (1998). *Personal communication*. October.
- Graham, G., (1990). Physical education in U.S. schools, K-12. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, (2). pp. 35-39.
- Gruber, J.J., (1986). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19. pp. 30-48.

- Hardman, K., (1993). Physical education within the school curriculum. In: Mester, J., (Ed.), *'Sport sciences in Europe 1993'- current and future perspectives*. Aachen, Meyer and Meyer Verlag. pp. 544-560.
- Hardman, K., (1994). Physical education in schools. In: Bell, F.I., and Van Glyn, G.H., (Eds.), *Access to active living*. Proceedings of the 10th Commonwealth & International Scientific Congress. Victoria, Canada, University of Victoria. pp. 71-76.
- Hardman, K., (1995). World crisis in physical education: a bird's eye view in international context. In: Varnes, J.W., Gamble, D., and Horodyski, M.B., (Eds.), *Scientific and pragmatic aspects of HPER•SD*, Gainesville FL, University of Florida. pp. 78-81.
- Hardman, K., (1996). *The fall and rise of physical education in international context*. Symposium Paper, Pre-Olympic and International Scientific Congress, Dallas, Texas, 9-14 July.
- Hardman, K., (1998). *School physical education: current plight and future directions in international context*. Paper presented at the 11th Commonwealth and International Scientific Congress, Kuala Lumpur, 3-8 September.
- Hartmann-Tews, I., (1998). *Sport for All!? Variations of inclusion in Germany, France and Great Britain*. Paper presented at 11th ISCPES Biennial Conference, Leuven, Belgium, 8-13 July.
- Jenne, K., (1997). Spreading physical education to Cape Town schools. *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 23, pp. 28-29.
- Johns, D., (1995). Moving to the margins: physical education another disposable program? *CAHPERD/ACSELPD Journal*, 61 (2), Summer. pp. 15-19.
- Johns, D.P., (1996). Hong Kong children at risk: the challenge to school physical education. *CAHPERD/ACSEPLD Journal*, 62, (3), Fall. pp. 12-14.
- Kamiyole, T.O., (1993). Physical educators' albatross in African societies. *International Journal of Physical Education*, XXX, (2). pp.29-31.
- Karhus, S., (1992). *The Norwegian school system and physical education in the national curriculum guidelines in the secondary school*. Paper, SCOPE Conference, 'The Training of Physical Education Teachers - The European Dimension'. Warwick University, 27-29 November.
- Katsumura, T., (1998). *Report on physical education in school and physical activity of children and adolescents in Japan*. Unpublished paper. Esbjerg, Denmark, WHO Meeting: "Active Living". 24-27 May.
- Katzenellenbogen, E., (1995). News from the nations. South Africa. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. pp. 9-10.
- Kirk, D., (1987). *The Orthodoxy of rational-technocracy and the research practice gap: a critique of an alternative view*. Unpublished Paper, Department of Human Movement Studies, University of Queensland.
- Li, Z.S., (1989). Controversy of intercollegiate athletics. *Gengshu Scientific Research of Sports and Physical Education*, 2. pp. 68-71.
- Lindner, K.J., (1998). Physical education and sport science in Hong Kong. In: *ICSSPE/CIEPSS Bulletin*, 24, May. pp. 31-32.
- Loopstra, O., and Van der Gugten, T., 1997. Physical education from a European point of view. EU-1478.
- MacKendrick, M., (1996). Active living + quality daily physical education = the perfect solution. *CAHPERD Journal*, 62,(1). p. 2.
- Malina, R.M., (1996). Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67 (3) Supplement. pp. 48-57.
- Moore, D., (1993) cited in: Hayes, J., and Zeller, F., Unfit for life. In: *Fitness and Training*.
- Naul, R., (1992). German unification: curriculum development and physical education at school in East Germany. *British Journal of Physical Education*, 23 (4), Winter. pp. 14-19.

- Nauright, J., (1995). *Aussie 2000 - policies for medals*. Unpublished Paper, Kuwait Olympic Centre, Kuwait, May.
- Newson, E., (1996), cited in Sharp, C., (1997). Children first. In: *The British Journal of Physical Education*, 28 (4), Winter. pp. 21-24.
- Pulis, P.L., (1994). *The structural organisation of physical education in Maltese state secondary schools*. Unpublished M.Ed. Dissertation, University of Malta, Malta.
- Rashid, S., (1994). *The physical education curriculum in Malaysia*. Unpublished Paper, University of Manchester, May.
- Roberts, K., (1983). *Youth and leisure*. London, Routledge.
- Schulze, G., (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt, Campus.
- Sharp, C., (1997). Children first. In: *The British Journal of Physical Education*, 28 (4), Winter. pp. 21-24.
- Shehu, J., (1996). Implementation of Nigerian secondary school physical education curriculum: observations and suggestions. *ICHPER•SD Journal*, XXXII, (2), Winter. pp. 17-20.
- Sonstroem, J.J., & Morgan, W.P., (1989). Exercise and self-esteem: rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21. pp. 329-337.
- Sports Council for Wales, (1993). *Children's sports participation, 1991/92*. Cardiff, Sports Council.
- The Daily Telegraph, (1995). *PE takes a back seat, say heads*. 22 March.
- The Parliament of the Commonwealth of Australia, (1992). *Physical and sport education*. A report by the Senate Standing Committee on Environment, Recreation and the Arts. Canberra, Senate Printing Unit, Parliament House.
- Tremblay, M., Pella, T., and Taylor, K., (1996). The quality and quantity of school-based physical education: a growing concern. In: *CAHPERD Journal*, 62 (4). Pp. 4-7.
- Turnbull, J., (1994), Still a state of crisis. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, Summer. p. 24.
- Tuohimaa, O., (1993). Finnish physical education. At the crossroads? *Motion. Sport in Finland*, 2. pp. 40-42.
- UNESCO (1978), *Charter for Physical Education and Sport*. Paris, UNESCO.
- Van Oudenaarde, E., (1995). News from the nations. *Bulletin of IAPESGW*, 5 (1), January. p. 9.
- Van Pelt, H., Van Hove, E., Carpentier, N., and Van Gils, J., (1995). *Learning research. Sport experiences among children*. Antwerp, UIA.
- Wamukoya, E.K., and Hardman, K., (1992). Physical education in Kenyan Secondary Schools. *British Journal of Physical Education*, 23 (4), Winter. pp. 30-33.
- Wilcox, R., (1996). *Shared skepticism and domestic doubts: globalization, localization, and the challenges to physical education in the world today*. Paper presented at the Pre-Olympic Scientific Congress, Dallas, Texas, 9-13 July.
- Williams, G., (1996a). "Let's get more physical". In: *The Sydney Morning Herald*, Wednesday, 10 January. p. 4.
- Williams, G., (1996b). 'TV and computer games take their toll'. In: *Sydney Morning Herald*, Monday, 15 January. p. 16.
- Ye, L., (1991). *The general education system in the People's Republic of China*. Unpublished Manuscript, East China Normal University.
- Yiallourides, G., (1998). *Factors influencing the attitudes of 9-14 year old Cypriot pupils towards physical education*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Manchester, Manchester, 1998.