

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EUROPA: VÁRIAS CONCEÇÕES

Mário Bonança¹, João Regino¹, João Martinho¹, Ricardo Carreira¹, Adilson Marques²

¹ Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa

² Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa

Correspondência: Adilson Marques; Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002 Cruz Quebrada, Portugal; telefone: (00351) 214149100; email: amarques@fmh.ulisboa.pt

Submetido para publicação em 26 de novembro de 2013.

Aceite para publicação em 4 de janeiro de 2014.

Resumo

Uma conceção pode ser definida como uma estrutura de referência que guia a ação do professor nas suas decisões curriculares. O presente trabalho procura sistematizar as diferentes conceções de Educação Física, considerando a sua evolução histórica. Foram consultados artigos redigidos a partir de 1990 e que sintetizassem a evolução das conceções de Educação Física do passado até ao presente. A grande diversidade de conceções surge de um conjunto de diferenças ideológicas resultantes da herança cultural de cada país ou região, bem como dos valores e crenças de cada professor, resultantes do seu processo de profissionalização. Por outro lado, a escolha de determinada conceção tem como base dar resposta às tendências sociais, repensando, desta forma, a função da disciplina no currículo escolar. Assim, atualmente, a atenção da Educação Física começa a direcionar-se para a valorização do “bem-estar” e “promoção de estilos de vida ativos”.

Palavras-chave: Conceções; professores; Educação Física; Europa.

PHYSICAL EDUCATION IN EUROPE: DIFFERENT CONCEPTIONS

Abstract

A conception can be defined as a reference structure that guides the action of the teacher in his curricular decisions.

Thus, the present work looks for systemize the different conceptions of Physical Education, considering its historical evolution, Were consulted articles written from 1990 and that they abridged the evolution of the conceptions of Physical Education of the past until present.

The great diversity of conceptions appears of a set of resultant ideological differences of the cultural inheritance of each country or region, as well as the values and beliefs of each teacher resulting from his professionalization process. On the other hand, the choice of determined conception has as base to give reply to the social trends, rethink, in such a way, the structure and function of disciplines in the pertaining to school curricula. Thus, at present, the attention of the Physical Education starts to value the concepts of “welfare” and the “promotion of active life styles”.

Keywords: Concepts; teachers; Physical Education; Europe.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), um pouco por todo o mundo, tem evoluído à medida que as influências sócio-culturais, económicas e ideológico-políticas têm contribuído para dar forma aos sistemas educativos nacionais, através de um processo de assimilação e adaptação (Hardman, 2009). Por outro lado, apesar dos impactos da globalização, parece não se verificar um consenso geral quanto ao significado do termo “Educação Física”, assim como as suas funções (Naul, 2003). As razões para esta diversidade não são apenas culturais, uma vez que em primeiro lugar depende da definição do termo “conceção”. Deste modo, Crum (1994) entende como conceção de EF o conjunto de crenças dos professores implicadas na identidade e função da EF como disciplina escolar. Em segundo lugar, a diversidade de concepções está relacionada com a estrutura e função que é atribuída à disciplina no currículo escolar, o que significa dar resposta a quatro grandes questões: a questão de justificação, a questão heurística, a questão instrumental e a questão inovação (Crum, 1994).

Assim, uma revisão sobre a diversidade de concepções de EF existentes na Europa deve procurar traçar o panorama da evolução das concepções ao longo dos tempos, apontando as questões fundamentais, o modo como foram operacionalizadas e as principais críticas e debilidades. Deste modo, o objetivo deste trabalho consiste em perceber as razões que têm levado às divergências nas concepções utilizadas para o ensino da EF. A estrutura do trabalho desenvolve-se em três pontos, deixando perceber uma lógica de sucessão de fases entre os diversos pontos. O primeiro ponto designado de raízes históricas remete para a origem das concepções e a forma como elas se foram desenvolvendo na Europa. O segundo ponto representa um corte com as concepções anteriores, apresentando, também, os motivos para as inconsistências entre as reformas estabelecidas e as práticas efetivas. Por último, o terceiro ponto lida com as tendências mais recentes da disciplina, de forma a dar resposta às tendências sociais.

Consultou-se literatura em língua portuguesa, inglesa e francesa, tendo como critério de seleção artigos redigidos a partir de 1990 e que sintetizassem a evolução das concepções de Educação Física do passado até ao presente.

RAÍZES HISTÓRICAS: A ORIGEM DAS CONCEÇÕES

As formas primitivas de EF, considerando estas como um processo sistematizado e possuídas de uma intenção, remontam ao século XVIII. De facto, é por esta altura que surgem os dois grandes fundadores da pedagogia das atividades físicas – Guths Muths e Pestalozzi. Contudo, apesar das ideias de ambos serem divergentes quanto à sua forma de classificação, ambos partem dos fundamentos do racionalismo de Rousseau. Para Dufour (1992), enquanto Guths Muths utiliza uma classificação genérica das atividades físicas, baseada na natureza, assumindo posteriormente contornos nacionalistas, Pestalozzi tem como base uma classificação anatómica, abstrata e científica. Não obstante, ambos deram um grande contributo para o desenvolvimento da EF, sobretudo influenciando as conceções futuras.

Mais tarde, no século XIX, opõem-se três conceções na Europa: o *Turnen* alemão; a ginástica medicinal sueca e os Jogos, de origem inglesa (Dufour, 1992; Naul, 2003). O *Turnen* alemão, desenvolvido por Jahn, baseava-se numa ideia de fortalecimento do corpo e aperfeiçoamento da disciplina, inspirando-se nos conceitos tradicionais de nacionalismo. Por outro lado, na Suécia, a ginástica medicinal de Ling permanece fiel aos princípios científicos puros e objetivos (Dufour, 1992), assentando num método composto por movimentos artificiais, analíticos, racionais, simples e localizados (Marques, 2004). No reino Unido, os Jogos ingleses, baseados em métodos de educação apoiados no desporto foram introduzidos por Arnold. Esta conceção, apesar de uma maior resistência inicial na sua aceitação, assumiu grande relevância na transição para o século XX. Curiosamente foi sob os regimes fascistas vigentes na Alemanha, Espanha e Itália, que esta conceção se destacou, fundamentando-se no culto da virilidade e na construção do carácter político (Hardman, 2008; Naul, 2003). Para Marques (2004), na Europa, e em diferentes regiões, começavam-se a assumir diferentes conceções de EF, sobretudo no período de transição de séculos, o que se deve, essencialmente, em nome de dois grandes valores supremos: o conceito de nacionalismo e o de saúde. Deste modo, por esta altura sentiu-se uma maior influência das conceções britânica e sueca (Marques, 2004).

Por outro lado, o processo de assimilação internacional das três conceções europeias foi precursor do desenvolvimento de novas conceções “naturais” da ginástica e do *Turnen*, como sejam os casos do surgimento da Escola Austríaca de Ginástica Natural, introduzida por Gaulhofer ou o método “natural” proposto por Hébert (Dufour, 1992; Naul, 2003).

Segundo Naul (2003), até ao início de 1960, as conceções de EF, parecem demonstrar algumas similaridades transculturais na Europa Ocidental, sobretudo no grande propósito da disciplina, assim como nos seus objetivos e estruturas. Neste sentido, os benefícios da disciplina eram percebidos como parte do desenvolvimento físico, da aprendizagem psicossocial e da construção do carácter, associados a cinco grandes áreas (ginástica, desportos, jogos, natação e atividades ao ar livre). Essencialmente, a importância atribuída a cada uma destas áreas variava de país para país de acordo com a sua herança nacional.

Para Naul (2003), no final da década de 1960, iniciou-se na República Democrática Alemã um processo de promoção do desporto e de formar os elementos necessários para uma EF que suportasse o espírito desportivo. Por outro lado, a divisão política e ideológica entre a Europa de Leste e a Europa Ocidental, no mundo pós-guerra, exacerbou as complexidades de adaptação, intercâmbio e assimilação (Hardman, 2008). Não era apenas um período de políticas conflituosas, mas também de duas concepções de EF contrastantes, sendo que na Europa de Leste, começara a desenvolver-se uma concepção de socialização acrítica para o desporto enquanto na Europa Ocidental surge uma concepção mais pedagógica do movimento (Crum, 1994). Contudo, a superioridade ideológica de leste foi incorporada na luta pela supremacia no campo desportivo para que o desenvolvimento de sistemas de elite no desporto fosse suportado pela EF escolar, passando, assim, a assistir-se a uma década de “desportivização” (Hardman, 2008; Naul, 2003).

Simultaneamente a este processo de “desportivização” assistiu-se, na Holanda, ao surgimento de uma nova concepção designada de “*personal-interactive movement education*” (Crum, 1994; Naul, 2003).

UMA ÉPOCA DE TRANSIÇÃO NAS CONCEÇÕES

A partir de 1980 e com base nas críticas em torno do desenvolvimento do desporto na sociedade em geral como uma redução tecnológica do ser humano, verificou-se uma desconstrução do modelo desportivo (Naul, 2003). Para vários autores (Council of Europe and Sport, 2002; Hardman, 2007; Naul, 2003), os anos 80 são marcados por três importantes fenómenos que levaram a disciplina a repensar a sua função: os cortes financeiros, o aumento do desemprego dos profissionais de EF e as reduções nas cargas horárias destinadas à disciplina. Assim, e de acordo com Crum (1994) apenas socorrendo-se de uma concepção sócio-crítica, é que a disciplina pode dar uma justificação plausível para a sua relevância no currículo, tanto no presente como no futuro, servindo-se de um instrumento heurístico. Segundo esta concepção, a escola é vista como uma agência de inovação e transformação cultural (Crum, 1994; Marques, Martins, & Santos, 2012), a qual poderá fazer face ao acompanhamento dos valores da sociedade pós-moderna, os quais se têm refletido nos estilos de vida modernos (Naul, 2003). Assim, as escolas em geral, e a EF em particular são solicitadas a dar resposta aos problemas de ordem política, social, económica e ambiental que as sociedades estão a enfrentar. Estas solicitações foram materializadas em reformas educativas (Carreiro da Costa, 2005). Contudo, ao analisar a forma como são definidas as políticas, e com especial ênfase na EF, importa atender a vários níveis de operação, incluindo a interferência política a um nível macro e a sua resposta por parte das instituições a nível micro, sobretudo na interação estabelecida entre alunos e professores (Fisher, 2003).

De facto, ao nível macro tem-se assistido a uma tentativa de se caminhar para o desenvolvimento individual através da noção de “pessoa educada fisicamente” (Hardman, 2009), que as-

senta os seus pressupostos na conceção sócio-crítica de Crum. No entanto, apesar desta abordagem mais centrada no aluno, os efeitos da “desportivização” continuam remanescentes (Bronikowski, 2011; Council of Europe and Sport, 2002) como demonstram os conteúdos curriculares e os tempos dedicados aos mesmos (Hardman, 2007, 2009). Segundo este autor, a primeira grande preocupação centra-se no desenvolvimento das habilidades desportivas específicas, num quadro de atividades dominadas pelos jogos desportivos, ginástica e atletismo.

Por outro lado, para vários autores (Carreiro da Costa, 2005; Fisher, 2003), a relação entre as políticas e as práticas necessitam de ser contextualizadas nas escolas e pelas expectativas geradas pelos professores, verificando-se várias inconsistências entre as reformas educativas e as práticas efetivas.

Deste modo, importa ter em atenção o que se passa a nível micro, essencialmente em contexto de sala de aula, uma vez que são os professores os grandes responsáveis por tudo o que sucede no interior da mesma, sendo aqueles que no fundo tomam as decisões. Todavia, apesar do currículo fornecer uma estrutura teórica, assim como as respetivas orientações relativamente aos conteúdos de ensino, os professores possuem uma grande liberdade no momento das suas planificações (Carreiro da Costa, 2005). Ainda para o mesmo autor, apesar das forças externas, tais como os movimentos sociais, as decisões legislativas e as políticas governamentais poderem influenciar o processo de inovação curricular, o mesmo apenas se poderá considerar completo quando os professores decidirem seguir essas mesmas orientações. Assim, os valores e o significado pessoal que os professores possuem acerca da disciplina, constituem-se como uma forte influência na forma como estes interpretam os programas de EF, tomam as suas decisões curriculares, bem como selecionam os parâmetros e critérios de avaliação (Carreiro da Costa, 2005; Marques *et al.*, 2012).



TENDÊNCIAS MODERNAS

As tendências sociais verificadas nas últimas décadas, ao nível dos estilos de vida dos jovens têm revelado que o estado da sua saúde, assim como o nível de atividades físicas praticadas têm diminuído (Hardman, 2007). Face a esta problemática que se tem vindo a sentir nos estilos de vida modernos, têm surgido várias alterações ao nível das políticas e reformas educativas, passando a enfatizar-se uma educação para a saúde, em que os conceitos de “bem estar” e de “estilos de vida saudáveis” adquiriram maior preponderância (Daugjerg, Kahlmeier, Racioppi, Martin-Diener, Martin, et al., 2009; Daugjerg, Kahlmeier, Racioppi, Martin-Diener, Martin, et al., 2009; Hardman, 2007, 2009; Marques et al., 2012; Tinning, 2005). Por outro lado, importa ter em conta que os estilos de vida são uma construção social, variando de acordo com os valores sociais e com as circunstâncias materiais (Tinning, 2005). Para o mesmo autor, torna-se importante reconhecer que a educação é um processo que ocorre durante toda a vida, e que as aprendizagens para além

da escola, são significativas para a adoção de estilos de vida ativos para a vida futura de cada cidadão. Com efeito, muito é esperado por parte da EF, em termos do seu potencial impacto nas escolhas e hábitos de vida futuros.

Deste modo, se a EF deverá ter como papel a promoção de estilos de vida ativos que perdurem durante toda a vida, necessita de mudar as suas interpretações baseadas em critérios de desempenho. Assim, os respetivos currículos e a sua divulgação necessitam de ser conceitualizados em relação ao que se passa fora da escola (Hardman, 2007), tornando-se necessária uma mudança nas rotinas profissionais, bem como a modernização dos seus conteúdos (Bronikowski, 2011). Igualmente, as reformas educativas que têm vindo a ser implementadas, assentes numa perspetiva de educação para a saúde, têm-se refletido nos currículos escolares, passando-se a enfatizar a promoção de estilos de vida ativos, assim como o desenvolvimento do “bem estar”. Este facto, é corroborado pelos estudos de Hardman (2007, 2009), em que a percentagem destes conteúdos nos respetivos currículos varia entre 17% e 35%, nas várias regiões da Europa.

Por outro lado, e de acordo com Hardman (2007), existe uma necessidade de reconhecer a importância de uma cultura contemporânea jovem; assumir as diferenças entre cultura desportiva e desporto; assim como os pré-requisitos necessários para fomentar o desenvolvimento de pessoas educadas fisicamente, para a estruturação de currículos relevantes. Ainda para o mesmo autor, para a adoção de estilos de vida ativos e que sejam perpetuados, torna-se necessário que os conteúdos curriculares sejam relevantes e significativos para os alunos. De facto, os conteúdos presentes no currículo tornam-se um fator muito importante, na medida em que se assumem como vitais para o desenvolvimento de atitudes positivas e negativas face à EF (Tinning, 2005).

Perante isto, Bronikowski (2011) considera que uma abordagem interessante para todos os envolvidos, seria o modelo *Health(a)ware*, desenvolvido em 2006. Este modelo é constituído por quatro módulos organizados em grupos temáticos: o módulo *Body & Bodies*, módulo *Body & Time*, o módulo *Body & Measures* e o módulo *Body & Environment*.

Por fim, já se começa a sentir a necessidade de a EF se mover na direção de uma perspetiva mais holística. Deste modo, para Bronikowski (2011), esta deve ser flexível na medida que combina as melhores práticas do passado com as melhores práticas e iniciativas modernas, preparando os alunos para os mais diversos desafios numa dinâmica de mudança das condições culturais e sociais.

CONCLUSÃO

A escolha de uma conceção de EF é um processo que não assenta somente nas políticas educativas, sendo importante ter em atenção o que se passa a nível micro, sobretudo a influência que as crenças e valores dos professores detêm no ensino da EF. Assim, ao longo dos tempos, o ensino da EF tem-se caracterizado pelo surgimento de diversas conceções, refletindo em parte a herança cultural do próprio país, bem como as tendências sociais. No século XIX surgiram três grandes

conceções que influenciaram decisivamente a forma de ver a EF. No período de transição de séculos verificou-se um predomínio da conceção medicinal sueca e da conceção britânica baseada nos desportos. Mais tarde, as diferenças ideológico-políticas entre a Europa Ocidental e a Europa de Leste exacerbaram o desporto, reduzindo a ação humana a uma mera tecnologia. O predomínio desta conceção tornou-se alvo de inúmeras críticas, nomeadamente no seu carácter seletivo. De forma a dar resposta à situação verificada, a EF deve ser entendida como um projeto de inovação e transformação cultural que tem por finalidade dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura de toda a vida (Marques *et al.*, 2012). Por outro lado, dados os problemas de obesidade e de sedentarismo verificados, começam a surgir várias políticas que têm levado a disciplina a repensar a sua função, passando esta a assumir-se como uma promotora de estilos de vida ativos que perdurem para toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronikowski, M. (2011). Transition from traditional to modern approaches to teaching Physical Education. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives* (pp. 105-121). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-277). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Council of Europe and Sport. (2002). *Proposals for national, regional and local action plans and possible pan-European programmes to improve the quality and quantity of Physical Education and sport for children and young people in the member states of the Council of Europe*. 16th Informal meeting of European sports ministers, Warsaw, Poland. Council of Europe, Strasbourg.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport Sciences in Europe 1993. Current and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Daugjerg, S., Kahlmeier, S., Racioppi, F., Martin-Diener, E., Martin, B., Oja, P., & Bull, F. (2009). Promotion of physical activity in the European region: content analysis of 27 national policy documents. *Journal of Physical Activity and Health*, 6, 805-817.
- Dufour, W. (1992). *50 ans D'éducation Physique en Europe*. Paper presented at the Conférence Européenne organisée par le SNEP, Paris.
- Fisher, R. (2003). Physical Education in Europe: policy into practice. In K. Hardman (Ed.), *Sport Science Studies* (pp. 137-152). Berlin: ICSSPE.
- Hardman, K. (2007). *Current situation and prospects for Physical Education in the European Union*. Brussels: European Parliament.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in Europe. In G. Klein & K. Hardman (Eds.), *Physical Education and Sport Education in the European Union*. (pp. 3-14). Paris: Éditions Revue.
- Hardman, K. (2009). A review of the global situation of Physical Education in schools. *International Journal of Physical Education*, 46(3), 2-21.
- Marques, A. (2004). O Percurso da educação física na França e na Alemanha. Análise comparativa. *Boletim SPEF*, 19, 22-25.
- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspetivas. Implicações práticas. *Boletim SPEF*, 36, 79-88.
- Naul, R. (2003). Concepts of Physical Education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Sport Science Studies* (pp. 35-52). Berlin: ICSSPE.
- Tinning, R. (2005). Active lifestyles and the paradoxical impact of education & sport. In J. Diniz, F. Costa & M. Onofre (Eds.), *AIESEP 2005 world congress. Active lifestyles: the impact of education and sport* (pp. 41-56). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.