

O CENÁRIO BELGA E O ESTADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS COMUNIDADES *FLAMANDE, FRANÇAISE E GERMANOPHONE*

THE BELGIAN SCENARIO AND THE STATE OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL IN COMMUNITIES *FLAMANDE, FRANÇAISE AND GERMANOPHONE*

Made Miranda Júnior ¹

Resumo: O objetivo deste texto foi documentar nossa experiência vivenciada através dos vários contatos realizados junto às atividades acadêmicas e extensionistas da Universidade de Liège, no campo do ensino da Educação Física. Foi relatado o estado desta área do conhecimento nas comunidades flamenga, francesa e germanófona da Bélgica, a partir da análise de documentos científicos e da interatividade proporcionada pelas atividades do estágio de doutorado sanduíche da CAPES. Observou-se que a Bélgica faz parte dos países considerados com índices de desenvolvimento de Primeiro Mundo e que o governo dá muita autonomia para as três comunidades que formam o Estado. A reforma das leis belgas, de 1970, deu garantia constitucional de liberdade, bem como a igualdade de educação para as minorias ideológicas e filosóficas de cada lado da fronteira linguística. Hoje há um serviço externo de avaliação da eficácia escolar feito pela Inspeção Escolar e pelo Escritório de Aconselhamento Pedagógico, que durante uma visita, verifica as condições da organização, o funcionamento e a política de gestão de qualidade interna. Contudo, os especialistas da área têm afirmado que a Educação Física Escolar não é de alto nível, pois as pesquisas mostram que ela não tem conseguido atingir todas as metas previstas.

Palavras-chave: Bélgica. Educação. Educação Física.

Abstract: The purpose of this study was to report our experience lived through the various contacts we made with the extension and academic

¹ Professor Doutor em Educação; PUC/GO; UEG/ESEFFEGO.
E-mail: madejr@ig.com.br

activities of the University of Liège in teaching physical education. It was reported the state of knowledge in this area communities Flemish, French and German in Belgium from the analysis of scientific documents and the interactivity of the activities of the doctoral internship sandwich CAPES. It was observed that Belgium is part of the considered countries with development indices of the First World and the government gives a lot of autonomy to the three communities that make up the State. The Belgian law reform of 1970 gave constitutional guarantee of freedom and equality of education for ideological and philosophical minorities on either side of the border linguistics. Today there is an outside evaluation of school effectiveness made by the School Inspection by the Office of Counseling and Educational checks during a visit to the conditions of the organization, operation and management policy of internal quality. However, experts in the field have stated that physical education is not high school level, because research shows that it has failed to achieve all the goals envisaged.

Keywords: Belgium. Education. Physical Education.

Introdução

Este texto foi organizado a partir de nossa participação no Programa de Doutorado Sanduíche da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Brasil (PDSE/CAPES/BR), após o estágio de intercâmbio entre o Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e o *Service Intervention et Gestion en Activité physiques et sportives du Département des Sciences de la motricité de la Université de Liège*, na cidade de Liège, Bélgica, no período de setembro a dezembro de 2012. O objetivo proposto foi documentar nossa experiência vivenciada através dos vários contatos realizados junto às atividades acadêmicas e extensionistas da Universidade de Liège, no campo do ensino da Educação Física e da convivência social e cultural na cidade de Liège. Mais especificamente, procuramos relatar o estado desta área do conhecimento nas comunidades flamenga,

francesa e germanófono desse país, a partir dos documentos científicos que lá estudamos e da interatividade que as atividades do estágio nos propiciaram. Neste propósito, a análise que fazemos começa por uma descrição mais ampla do contexto do desenvolvimento do país e flui para a contextualização da Educação Física Escolar num recorte temporal e localizado espacialmente ao sul do país, junto à comunidade valonesa da região de Liège. Assim, elegemos alguns aspetos caracterizantes desse processo observacional para estruturar as informações que pudemos abstrair da realidade na qual estivemos inseridos: aspectos históricos, culturais e políticos da Bélgica; a educação da Bélgica; a Educação Física Escolar na Bélgica; a voz dos especialistas sobre a Educação Física nas escolas belgas.

Desenvolvimento

A abordagem que propomos para a análise e discussão dos aspectos dos elementos contemplados neste estudo parte da compreensão de que as culturas formam uma rede de significados normalmente muito particulares de cada contexto de vida. Isso reforça a ideia de que, para se fazer comparações entre a Educação Física Escolar que acontece nas várias partes do Brasil e de outras partes do mundo, a exemplo da realidade belga, não podemos ignorar os aspectos constitutivos de cada realidade. Assim como escreveu Pérez Gómez (2001, p.17), “a cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou de dependência individual”. Neste caso, o leitor, ao fazer sua reflexão, seja comparação ou de uma prospecção para sua realidade, deverá atentar-se para as diferenças situacionais que estão presentes nos dados descritos, seja pela história, cultura, política, etnia, geografia, clima, economia ou outros. Contudo, se os resultados da realidade observada forem coincidentes com os resultados pretendidos por nossa sociedade, precisaremos estar

atentos para que isso seja processado pela “cultura da mudança” e não pela mera “mudança de cultura”, como bem destacou Tavares (1991), em seu livro. Ou seja, podemos aprender com outros países novas formas de desenvolver melhor nossa Educação Física e esportes, mas não é conveniente copiá-las tal como são. Usaremos nossas próprias pesquisas e a criatividade para desenvolver novas formas de trabalho mais adequadas à situação local de nosso próprio país. Chaui (1997, p. 288) disse: “Em sentido antropológico, não falamos em cultura, mas em culturas, no plural, pois a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social”. Isso impele a aprofundar estudos sobre o conceito “cultura”, ampliando o campo de visão a respeito da abrangência de seu real significado. Também sugere que o estado da Educação Física Escolar da Bélgica seja um reflexo de sua historicidade e dos processos de transformação que essa nação tem enfrentado ao longo do tempo.

Aspectos históricos, culturais e políticos da Bélgica

O nome “Bélgica” teve sua origem no nome de tribos valentes que viviam na parte norte de Gallia Bélgica, e foi dado pelos Romanos pouco antes da Era Cristã, quando da conquista de Július César. Durante a Idade Média, o país foi dividido nos feudos de Condado de Flandres (na costa), o Ducado de Brabante e o Principado de Liège, ao longo do rio Mosa. No período de 1337 a 1453, durante a Guerra dos Cem Anos, a Bélgica foi palco de várias batalhas na Europa. Em 1792, logo após a Revolução Francesa, a França invadiu e anexou os Países Baixos austríacos (incluindo a Bélgica) ao Império de Napoleão. Em 1815, esses Países Baixos foram reunidos à Holanda, após a batalha de Waterloo. Finalmente, em 1830, o povo belga se revoltou contra a dominação holandesa e conquistou sua independência. A partir de 1850, o país iniciou um dinâmico desenvolvimento industrial (química)

e econômico (comércio), pela exploração do carvão e do aço até então muito abundante na região de Liège. Durante a segunda metade do século XIX, a Bélgica estava entre as grandes economias mundiais, tendo um Produto Interno Bruto (PIB) comparado ao dos Estados Unidos, na época (EMBAIXADA, 2012).

Durante a primeira grande Guerra Mundial (1914), a Bélgica se manteve neutra, mas quando foi invadida pela Alemanha, que queria atacar as defesas do exército francês pelos flancos, ela reagiu e conseguiu manter desocupada uma pequena parte de seu território (ao Norte de Ypres), ficando ao lado dos exércitos britânico e francês. No período pós-guerra, a Bélgica, sob o reinado de Albert I, obteve grande prestígio internacional. Em 1940, novamente a Bélgica foi invadida pela Alemanha e, durante os quatro anos de ocupação, a população lutou para sobreviver, tal qual aconteceu em outros países ocupados, como Dinamarca, Noruega, França e Holanda (EMBAIXADA, 2012).

Após a segunda guerra mundial, cerca de 87 mil belgas foram acusados de traição, crimes de guerra ou de terem ajudado o inimigo de alguma forma. Aproximadamente 4 mil pessoas foram condenadas à morte e executadas. Após esse evento, a Bélgica se tornou um dos primeiros países a trabalhar pela unificação da Europa, abrigando em Bruxelas várias instituições europeias, entre elas a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) (EMBAIXADA, 2012).

Em 1830, assim que foi criada a Assembleia Constituinte, a Bélgica adotou o regime político Monarquia Parlamentar Constitucional e Hereditária. Ainda hoje o conceito inicial desse regime é mantido, mesmo com todo o desenvolvimento que o país obteve. Nesse modelo de Monarquia o Rei é considerado o chefe dos belgas; logo, não precisa se expressar publicamente sobre seus pontos de vista. A ideia formada sobre o soberano é que ele reina os belgas e não a Bélgica, logo, considera-se que o atual rei Albert II está à frente de uma sociedade e não de um território (PRIMEIRO MINISTRO, 2005).

Internamente, o domínio político da Bélgica é marcado pela oposição entre os flamengos, que estão posicionados geograficamente mais ao norte do país, e os valoneses, que estão ao sul. Existe uma relação um pouco polarizada entre essas duas comunidades, em função dos valores históricos, culturais e econômicos, mas as medidas constitucionais e criativas do governo, dando autonomia para se desenvolverem, têm dado resultados pacíficos dentro do que se espera para uma unidade de governo. Hoje a Bélgica tem uma população de aproximadamente 10,5 milhões de habitantes e está entre os 15 maiores PIBs do mundo. Dados da Organização das Nações Unidas indicam que o país possui um dos mais elevados padrões de vida do mundo, levando em consideração a expectativa de vida média de 79,6, sendo 76,5 para homens e 82,9 para mulheres. (EMBAIXADA, 2012).

A educação da Bélgica

A Bélgica faz parte dos países considerados com índices de desenvolvimento de Primeiro Mundo. A classificação dos países em primeiro, segundo e terceiro mundo faz parte da Teoria dos Mundos, desenvolvida inicialmente pelo chinês Mao Tsé-tung, durante o período da Guerra Fria. Segundo a Teoria dos Mundos, o Primeiro Mundo é o nome usado para designar um conjunto de países capitalistas de economias desenvolvidas. São considerados países de Primeiro Mundo aqueles com características comuns, como economias fortalecidas, altos índices de industrialização e elevado nível tecnológico, além de suas populações apresentarem indicadores sociais elevados, como boa qualidade de vida, bons rendimentos, baixos níveis de analfabetismo e boa expectativa de vida, entre outros (DRM, 2012).

Genuinamente, em países de Primeiro Mundo, a democracia tende a ser praticada, uma vez que o Estado sofre reivindicações dos cidadãos e as reconhece, buscando executá-las. Dessa forma, a União

Europeia (EU), para ter uma economia desenvolvida e fortalecida, com uma população economicamente ativa inserida, especialmente nos setores secundário e terciário, com mão de obra qualificada e tecnologias em todos os segmentos e atividades, tem buscado programar as medidas educacionais capazes de atender a essa demanda. Em 2002, os ministros responsáveis pela educação e pela formação nos países da UE e a Comissão Europeia colocaram a si próprios vários objetivos para o decênio: atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, em escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância de seus sistemas e instituições de educação e de formação; garantir que os sistemas de educação e de formação, na Europa, sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido de sua diversidade; assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter seu reconhecimento efetivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem; garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida; abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, acadêmicos e investigadores de outras regiões do mundo (COMISSÃO EUROPEIA, 2002).

Assim, o desenvolvimento da educação e da formação no contexto da UE está fundamentado em sistemas diferentes que partilham de objetivos comuns. Esses objetivos comuns têm guiado as reformas e fomentado o progresso em cada país. Nesse contexto, a educação da Bélgica está dividida em 4 redes de ensino: a) A rede de ensino oficial (público), organizada e financiada pela e para a comunidade francesa. b) A rede de ensino oficial (público) subsidiada e não confessional (não religiosa) para a Comissão Comunitária Francesa (CoCoF), Escola

comum e Províncias. c) A rede de ensino livre (particular), de subsídio livre, para as escolas da **Federação de Instituições Independentes (FELSI)** e d) A rede de ensino livre (particular), confessional, inspirada por uma denominação particular (católica, protestante, judaica, islâmica e ortodoxa). (FWB, 2012).

A educação básica está compreendida em dois níveis: a educação da infância, com o ensino para as crianças que já completaram 2,5 anos de idade. O ensino fundamental, para crianças que já atingiram os 6 anos de idade. O ensino secundário é dividido em três fases de dois anos cada. O primeiro grau, ou grau de observação, normalmente para alunos com idades entre 12 a 14 anos (máximo de 16 anos). O segundo grau, ou grau de orientação, normalmente para os alunos com idade entre 14 a 16 anos. O terceiro grau, ou grau de determinação, normalmente para os estudantes com idades entre 16 a 18 anos. O ensino secundário geralmente inclui quatro tipos de educação, Geral, Técnica, Artística e Profissional (FWB, 2012).

A educação superior da Bélgica segue as linhas do Decreto Bolonha, de 31 e março de 2004, desenvolvido pela Federação Valónia-Bruxelas. Ele padroniza as terminologias de licenciatura/bacharelado, mestrado, doutorado e mestrado avançado. Também integra todos os tipos de educação da Federação Valónia-Bruxelas (universidades, escolas, faculdades de artes) no mesmo sistema e mantém a mesma estrutura do ensino superior. Inclui o reforço de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através da promoção da experiência adquirida (FWB, 2012).

Em síntese, a educação dos belgas é regulada pelo governo e financiada, em sua maior parte, pelas três comunidades que formam o Estado: a flamenga, a francesa e a germanófona. As escolas fazem parte de um sistema unificado de cada comunidade, mas com poucas diferenças em suas estruturas de funcionamento. O governo dá muita autonomia

e restringe-se ao papel de decidir a idade de educação compulsória e financiar de forma indireta todas as comunidades.

A Educação Física Escolar na Bélgica

Após a reforma constitucional de 1970, pelo Ministro da Educação Nacional da Bélgica, foi dado um novo nível de autoridade e autonomia para as comunidades de fala holandesa, francesa e alemã do país. Essa responsabilidade confiada refletiu em mudanças Estruturais na Educação Física Escolar que era oferecida às comunidades. Basicamente, a reforma deu a garantia constitucional de liberdade, bem como a igualdade de educação para as minorias ideológicas e filosóficas de cada lado da fronteira linguística (VERHOEVEN; ELCHARDUS, 2000).

A comunidade de Flandres é composta por 58% dos belgas e sua Educação Física Escolar é legitimada por um Decreto Ministerial da Comunidade Flamenga, de 1990. Esse documento garante a importância e o lugar da Educação Física dentro do currículo da escola flamenga. Documentos semelhantes também foram elaborados pelas comunidades de língua francesa e alemã, em 1997; logo, esta análise terá maior concentração no perfil da comunidade flamenga, por representar a maioria da população belga (DEUTCHSPRACHIGEN, 2003).

O Decreto Ministerial flamengo obriga as escolas a oferecerem duas aulas de Educação Física, de 50 minutos cada, para todos os alunos de 6 a 18 anos de idade. Estas aulas devem ser preferencialmente em dias distintos da semana. Embora este seja o padrão também das comunidades francesa e alemã, observa-se que, na realidade, a quantidade de aulas semanais pode variar até cinco horas. A diferença depende do tipo de escola (oficial, católica, municipal ou provincial), do ano escolar do aluno e da programação específica de orientação dele dentro das escolas (ARNOUTS; SPILTHOORN, 1999).

A busca e a valorização pela qualidade levaram a escola de Flandres a estabelecer três níveis de domínios para orientar suas atividades em Educação Física: o desenvolvimento de competências motoras; o desenvolvimento de um estilo de vida seguro e saudável; e o desenvolvimento de um autoconceito positivo e social. Em Flandres, as escolas necessariamente devem atingir as marcas satisfatórias no que diz respeito aos testes de níveis. No início da década de 1990, foi fundado o Departamento de Desenvolvimento da Educação (DVO) da Comunidade Flamenga. Entre as atribuições desse departamento foi introduzido um sistema de verificação dos níveis de desempenhos finais a serem atingidos pelas escolas. As avaliações de verificações são idênticas para os meninos e para as meninas, mas dependem do tipo de ensino, por exemplo, educação técnica, profissional ou geral. Observam-se conhecimentos específicos, conhecimentos gerais, habilidades e atitudes relacionadas aos movimentos humanos que os jovens são capazes de dominar em sociedade. A não observação, por parte das escolas, dos padrões satisfatórios de aproveitamento de ensino pode resultar em diminuição de recursos financeiros ou em problemas para a imagem particular da escola (DVO, 1993a, 1993b).

O serviço externo de avaliação da eficácia escolar é feito pela Inspeção Escolar e pelo Escritório de Aconselhamento Pedagógico. Durante uma visita de inspeção, uma equipe verifica as condições da organização, o funcionamento e a política de gestão de qualidade interna. São observados os recursos financeiros, infraestruturais e humanos através do exame de documentos escolares, como provas, agendas, notas e planejamentos, entre outros. Também são realizadas entrevistas com pessoas significativas, como diretores de escolas, professores, pais e alunos. Esse esquema de avaliação usado em Flandres baseia-se no modelo CIPO (Contexto, Entrada, Processo e Saída). O Gabinete de Aconselhamento Pedagógico, por outro lado, é a

instância autorizada a apoiar as escolas para melhorar os pontos fracos observados pela inspeção escolar. (ARNOUITS; SPILTHOORN, 1999; LOUWET, 2002).

Em Flandres, o DVO definiu a terminologia utilizada para indicar os objetivos dos níveis de desempenho finais da Educação Física como sendo os “domínios de movimento”, incluindo jogos, dança, natação, ginástica, defesa pessoal e atividades na natureza. No ensino primário, as competências desenvolvidas são a independência em situações de movimento “*childoriented*”, noção de corpo, de perigo etc.; a coordenação motora grossa, com habilidades de movimentos básicos, jogos, movimentação rítmica e expressiva ao ar livre e na água; exploração da coordenação motora fina; e a aprendizagem baseada em problemas. Na primeira série do ensino médio (12-14 anos), os domínios são uma continuação dos objetivos na educação primária. Na segunda série (14-16 anos), e na terceira (16-18anos) os alunos devem aplicar sozinhos e com os outros as habilidades aprendidas e também em contextos ou situações específicas, sendo capazes de realizar discernimentos com eficiência e criatividade (DVO, 1993a, 1993b).

A voz dos especialistas sobre a Educação Física nas escolas belgas

Apesar da importância da Educação Física Escolar ser legalmente reconhecida na maior parte do mundo, sua implementação efetiva não parece atender plenamente às necessidades dos alunos. Esse questionamento foi feito por Hardman e Marshall (1999) e ICSSPE (1999), após terem realizado um levantamento mundial sobre o estado e *status* da Educação Física Escolar. Nesse ínterim, Daems e Leysen (1995), De Knop et al. (2004a, 2004b) e Pieron (2000) destacaram também, em seus estudos, que esse questionamento se aplica nas escolas das comunidades flamenga e valonesa. Eles alegaram que, na realidade,

o tempo curricular é insuficiente para contemplar os benefícios plenos da Educação Física nas escolas. Há também indisponibilidades de instalações para a prática das aulas, os recursos financeiros estão aquém das necessidades das escolas, o número de pessoal devidamente qualificado não corresponde à expectativa e recursos destinados à Educação Física são desviados para outras disciplinas escolares de caráter mais teórico. A maior crítica que tem caído sobre as escolas se refere ao desenvolvimento, nos alunos, da aquisição de um estilo de vida saudável e fisicamente ativo, papel considerado de muita importância pelo Decreto Ministerial da Comunidade Flamenga, de 1990.

Conforme De Knop et al. (2005), os programas de Educação Física desenvolvidos nas escolas belgas de fato apresentam grande variedade e diversidade, mas os conteúdos oferecidos estão longe de atingir os parâmetros ideais. Tal fato vem sendo observado pela dificuldade dos professores de aprender a lidar com as crianças nos diferentes aspectos da cultura do movimento, ou seja, nos jogos, esportes, dança, *fitness* e cultura. Isto implica que o trabalho da Educação Física deve desenvolver nas crianças as competências relacionadas com o movimento para agirem convenientemente em nossa sociedade e ajudá-las a se tornarem críticas em relação ao contexto cultural do movimento. Nos últimos anos, a ênfase dada às aulas de Educação Física passou dos aspectos motores ou de aptidão física para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação à atividade física.

Verbessem (1998) afirmou que a Educação Física Escolar em Flandres é, muitas vezes, vista como uma atividade não-intelectual, não-educativa, não-acadêmica e não-produtiva, cuja finalidade maior seria a de compensação dos rigores das sessões de aulas eminentemente teóricas. De Knop et al. (2005) também dizem que todos os dados sublinham a tese de que a Educação Física Escolar na Bélgica é vista como uma disciplina escolar prática, servindo de meio de socialização e/ou compensação

dos rigores das disciplinas de caráter mais teórico. Na comunidade de Flandres, um estudo de Daems e Leysen (1995) revelou que 63,4% de um grupo representativo de habitantes flamengos consideram a Educação Física Escolar uma disciplina menos importante. As mesmas pessoas consideraram disciplinas de maior *status* as línguas estrangeiras (87,6%), línguas nativas (85,9%), matemática (79,8%), ciências da computação (76,6%) e educação no sentido de responsabilidade pública (65,4%).

A maior preocupação dos professores de Educação Física tem sido com os meios para o desenvolvimento do estilo de vida mais ativo nas crianças e jovens. De forma mais concreta, trabalham os conhecimentos básicos de um estilo de vida saudável; as possibilidades do *fitness* e seus benefícios para saúde; e atitudes positivas para ser ativo. Há um entendimento (DE KNOP, et al., 2005) de que a escola representa o local mais adequado para a Educação Física atingir suas metas e que isto deve ocorrer dentro da realização de um bom programa, com o apoio da gestão das escolas e total envolvimento dos professores de Educação Física e dos demais professores. Sallis e Owen (1999) salientam que o envolvimento dos pais e da família também é de fundamental importância para que os objetivos da educação física escolar sejam atingidos. Acredita-se que a educação em saúde seja meta superior de todas as escolas e que o professor de Educação Física deve ter a iniciativa de compreender e influenciar os indivíduos de toda a comunidade para se envolverem efetivamente com essa problemática.

Para De Knop et al. (2005), um dos desafios mais importantes para a Educação Física Escolar do futuro provavelmente seja fazer uma ponte de dentro para fora da escola, criando nas pessoas a conscientização para a importância da atividade física. De Martelaer (2000) introduziu o ABC do tema Educação Física escolar resumindo em três palavras: o A de *accéder*, acesso ao movimento real, crescente e aberto para crianças e jovens; B de *bouncing*, a ênfase ao planejamento

de programas saudáveis, alegres e ativos; e C de *connectivité*, conexão das organizações com o tempo de lazer das pessoas. Nesse cenário a Educação Física Escolar da Bélgica tem investido em medidas concretas como: um sistema de trabalho interno mais cuidadoso com a qualidade (DE KNOP, 2004a); maiores investimentos em pesquisas científicas para comprovar se as metas da Educação Física estão realmente sendo cumpridas; proporcionar mais tempo de exercícios físicos para todas as modalidades de ensino; introduzir atividades do tipo “lição de casa” para estimular maior prática de atividades físicas e oferecer uma estrutura para que os pais dos alunos possam ficar convenientemente informados sobre a questão de um estilo de vida fisicamente mais ativo.

Para De Knop et al. (2005), a Educação Física belga tem buscado junto ao governo uma legitimação por via de Decreto. Espera-se conseguir maior reconhecimento, bem como as disposições decorrentes, como o *status* compatível com sua relevância; mais e melhores condições estruturais, materiais e de instalações; maior alocação de tempo dentro dos currículos escolares etc. Apesar da introdução de níveis de desempenho final nas três comunidades (Holandês, Francês e língua alemã) ter despertado as escolas para uma construção muito positiva da Educação Física Escolar, na Bélgica, em comparação com anos anteriores, os especialistas advertem que isto se constitui num primeiro passo para a gestão da Educação Física Escolar de qualidade. Esses níveis de desempenho final oferecem estímulos, mas sua implementação eficaz e eficiente ainda está vinculada por uma série de outras condições que precisam ser proporcionadas, carga horária nos currículos, melhores definições de conteúdos, carga horária para professores, melhor capacitação de professores, investimentos em pesquisas, espaços mais adequados, maior integração da sociedade etc. Em função desses e outros fatores, Knop e Pieron (2000), também citados por De Knop et al. (2005), declararam que a qualidade da Educação Física Escolar na Bélgica ainda não é de alto nível.

Considerações finais

O estado da Educação Física Escolar da Bélgica, observado *in loco* por um pesquisador brasileiro inserido em uma realidade bem diferenciada dos elementos constituintes de uma nação, sobretudo nos aspectos econômicos e educacionais, causa inicialmente certo deslumbramento em função das condições e da organização proporcionada para o trabalho pelos organismos públicos e privados. Os registros que fizemos tiveram como referências as observações ocorridas no curso de Educação Física da Universidade de Liège, com os alunos de primeiro e segundo anos, bem como as atividades extencionistas da universidade junto à comunidade e as escolas de Liège e algumas instituições de ensino das regiões de Embourg, Flémalle, Waremme e Soumagne, todas circunvizinhas de Liège. Grosso modo, a percepção que tivemos de dentro do contexto cotidiano das instituições de ensino que observamos foram relacionadas à aparência, ou seja, daquilo que de fato pudemos ver de nosso local de observação. Consideramos que: os professores são assíduos e pontuais; demonstram um alto grau de responsabilidade e consideração com os alunos; os professores invariavelmente trabalham dentro de uma planificação de ensino amplamente coletiva; a metodologia de ensino segue uma mesma tendência paradigmática; os alunos são extremamente disciplinados em relação aos horários, atenção aos professores e às tarefas propostas; os alunos invariavelmente desempenham papéis como organização de materiais disponibilizados para aulas, eles buscam os materiais e depois guardam os materiais com muita naturalidade, restringindo o foco dos professores nas atividades de ensino propriamente ditas; as disponibilidades de materiais, equipamentos e instalações para as aulas são muito suficientes, sofisticadas e normalmente específicas. Exemplificando, os ginásios esportivos dão segurança para explorar os movimentos; as bolas são apropriadas para as diversas faixas etárias;

os materiais são adaptados às necessidades de uso, resistentes, leves e sempre em bom estado de conservação. Há também um transporte de qualidade no país, que facilita a mobilidade de crianças e jovens pela escola em direção aos espaços apropriados para as aulas de Educação Física.

Contudo, há uma questão intrigante. Por que os especialistas da área da Educação Física vêm afirmando que o país não tem uma Educação Física Escolar de alto nível? Eles provavelmente afirmam isso porque se trata de um fato constatado no campo prático. Não se trata da realidade aparente que salta aos olhos, mas resultados de pesquisas realizadas sob rígidos critérios científicos. Algumas pesquisas têm mostrado que o reconhecimento da população em relação à Educação Física não é elevado; a aderência aos exercícios físicos e aos hábitos saudáveis aos alunos egressos das escolas não é otimista; o consumo de álcool e o tabagismo entre os jovens vêm aumentando. Todos esses dados são considerados preocupantes e fazem com que os agentes responsáveis pelo desenvolvimento educacional do país reavaliem o modo como a Educação Física vem agindo diante de sua proposta de intervenção na sociedade.

A síntese que fazemos nos remete à questão da objetividade. De fato, em realidades distintas, os parâmetros de desenvolvimento da Educação Física devem ser diferentes porque devem atender às necessidades e às demandas prioritárias e locais. A definição clara de metas, neste caso, torna-se o ponto de partida para o processo ser orientado, pois as metas deverão ser correspondentes à capacidade de execução daquele que as propõe. Daí em diante, o desenvolvimento da planificação precisa ser minuciosamente acompanhado, sob sérios critérios de avaliação e com suporte qualificado para as possíveis deficiências constatadas na prática. Chegamos, enfim, a um modelo administrativo de se pensar Educação e Educação Física. Esse

paradigma, por sua vez, está atrelado a um sistema político que um povo aceita para se submeter. Talvez nesse ponto se crie um círculo vicioso onde a Educação que se tem influencia na determinação da política que vai ser exercida e esta política, com seus políticos credenciados pelo povo, retribui dentro dos limites de sua competência para desenvolver a Educação de um país.

Referências

ARNOUTS, K. ;SPILTHOORN, D. Het bewegingsonderwijs in Vlaanderen: Actuele tendensen. **Movement education in Flanders: Current tendencies**. Tijdschrift voor Lichamelijke Opvoeding,183, 5, p.2-5, 1999.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ática, 1997.

COMISSÃO EUROPÉIA. **Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. ISBN 92-894-4268-9, 2002, p.39.

DAEMS, F.;LEYSEN, A. Leve de school? Weg met de school? Attitudes en verwachtingen inzake onderwijs in Vlaanderen. [**Attitudes and expectations regarding education in Flanders**]. Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid, p. 348-363, 1995.

DE KNOP, P; PIÉRON, M. Samenleving en sport. Beheer en organisatie van de sport in België . **Society and sport**. Management and organisation of sport in Belgium. Brussel: Koning Boudewijnstichting, 2000.

DE KNOP, P; THEEBOOM, M.; HUTS, K. Social quality of school physical education in Flanders. Sport , **Education and Society** (submitted), 2004b.

DE KNOP, P.; THEEBOOM, M.; HUTS, K.; DE MARTELAER, K.; CLOES, M. **The State of Physical Education in Belgium**. Vrije Universiteit Brussel (VUB). Université de Liège (ULg), 2005.

DE KNOP, P.; THEEBOOM, M.; DE MARTELAER, K.; VAN HOECKE, J.; HUTS, K. The quality of school physical education in Flanders. **European Physical Education Review**, 10, 1, p.19- 38, 2004a.

DE MARTELAER, K. Ontwikkelingen in de LO in Vlaanderen [Developments of school physical education in Flanders]. In: P. De Knop (Ed.) **Veertig jaar Sport en Vrijtijdsbeleid in Vlaanderen** (p.105-128). Brussel: VUB Press. 2000.

DE MARTELAER, K.; DE KNOP, P.; THEEBOOM, M.; LEBLICQ, S. Evaluatie van het proefproject: de flexibele opdracht van de leraar LO. [**Evaluation of the pilot project: the flexible assignment of the PE teacher**]. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap / VUB, 2002.

DEUTCHSPRACHIGEN G. Entwicklungsziele für den Kindergarten und Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Sekundarstufe [**Final attainment levels for kindergarten, elementary and first year secondary education**]. Eupen: Pädagogischen Dienststelle im Ministerium, 2003.

DRM. Dictionary of Revolutionary Marxism. MAO ZEDONG [**Old style: Mao Tsetung, or Mao Tse-tung**] (1893-1976). Disponível em: <<http://www.massline.org/Dictionary/MA.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

DVO. Algemene Uitgangspunten van de eindtermen [**Basis of the final attainment levels**]. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 1999a.

DVO. Voorstel eindtermen secundair onderwijs eerste graad [**Proposition final attainment levels for the first degree**]. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 1993b.

EMBAIXADA. EMBAIXADA DA BÉLGICA EM PORTUGAL. **A História da Bélgica**. Disponível em: <<http://www.diplomatie.be/lisbonpt/default.asp?id=25&mnu=25>>. Acesso em: 28 out. 2012.

FWB. FÉDÉRATION WALLONIE – BRUXELLES. **Sistema de Educação**. Disponível em: <<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=6>>. Acesso em: 30 out. 2012.

HARDMAN, K.; MARSHALL, J. **World-wide survey of the state and status of school physical education**. Manchester: Campus Print Ltd 1999.

ICSSPE/CIEPS. **Results and recommendations of the world summit on physical education**. Berlin, November 3-5, 1999.

LOUWET, G. Kwaliteitszorg en zelfevaluatie, sleutelwoorden van de pedagogische begeleidingsdienst [**Quality care and self evaluation, key words of the pedagogical counseling office**]. Brandpunt, 29, 5, p.167-168, 2002.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIÉRON, M. Société et Sport. Sport et enseignement [**Society and sport. Sport and education**]. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, 2000.

PRIMEIRO MINISTRO. A Bélgica, uma Monarquia Constitucional. Texto da **Chancelaria do Primeiro Ministro – Direção Comunicação Externo**. Tradução: Embaixada da Bélgica em Brasília e Consulado Geral de São Paulo – Setembro, 2005.

SALLIS, J.E.; OWEN, N. *Physical Activity & Behavioral Medicine*. California: Sage Publications, 1999.

TAVARES, M. das G.de P. **Cultura organizacional** - uma abordagem antropológica da mudança. São Paulo, Qualitymark, 1991.

VERBESSEM, W. *School moet sportinclusief denken* [**Schools must think sport inclusive**]. Sportlijn, 3, p.1, 1998.

VERHOEVEN, J.; ELCHARDUS, M. *Onderwijs. Een decennium Vlaamse autonomie* [**Education: A decade of Flemish**]. Brussel: Pelckmans, 2000.