



A Educação Física do tempo do ‘pensado’ ao tempo do ‘vivido’: um estudo empírico/exploratório sobre representações e práticas docentes

Lucinda da Conceição Rebelo Rodrigues¹, Antônio Camilo Teles Nascimento Cunha¹ e Evando Carlos Moreira^{2*}

¹Universidade do Minho, Braga, Portugal. ²Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Av. Fernando Correa da Costa, 2367, 78060-900, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

RESUMO. Este artigo tem por objetivo conhecer as representações e práticas dos professores de Educação Física, a lecionar em diferentes ciclos de ensino, relativamente ao movimento a partir do binômio ‘pensado’ (o movimento estruturado no currículo) e ‘vivido’ (aquele que é informal, não formal, de intencionalidade fenomenológica). Para isso, foram tomadas como referência dois paradigmas de abordagem do currículo e das práticas: A ‘Educação Física pensada’ – do currículo formal; e a Educação Física – a que vamos chamar de ‘vivida’ – vivida pelo ato espontâneo do brincar, do jogar, do experimentar, do contexto, da circunstância. O grupo (amostra) de estudo foi constituído por 10 professoras (5 do 2º ciclo e 5 do 3º ciclo). Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, sendo depois feita uma análise qualitativa/conteúdo aos dados. Os resultados revelam visões similares e complementares sobre a problemática.

Palavras-chave: educação física; movimento pensado; movimento vivido; escola.

The Physical Education from the time of the thought to the time of the lived: an empiric/exploratory study about representations and teacher’s practice

ABSTRACT. The present paper aimed to know the representations and the practices of Physical Education teachers, who teach in different cycles of teaching, related to the movement from the binomial ‘thought’ (the movement structured in the curriculum) and ‘lived’ (the one that is informal, not formal, of phenomenological intention). To do so, two paradigms of curriculum and practice approach were taken as reference: the ‘Physical Education thought’ – of formal curriculum; the Physical Education – here called as *lived* – lived by the spontaneous act of the game, the play, the experiencing, the context, the circumstance. The group (sample) of study was constituted by 10 teachers (5 of the 2nd cycle and 5 of the 3rd cycle). For data collection, we used a semi-structured interview; for data analysis, we used a qualitative/content analysis of the data. The results reveal similar and complementary views on the issue.

Keywords: physical education; thought movement; lived movement; school.

La Educación Física del tiempo del ‘pensado’ al tiempo del ‘vivido’: un estudio empírico/exploratorio sobre representaciones y prácticas docentes

RESUMEN. Se tiene como objetivo del presente trabajo conocer las representaciones y prácticas de los profesores de Educación Física, que enseñan en diferentes niveles de enseñanza, relativamente al movimiento a partir del binomio ‘pensado’ (el movimiento estructurado en el currículo) y ‘vivido’ (aquel que es informal, no formal, de intencionalidad fenomenológica). Con este fin, se tomaron como referencias dos paradigmas de abordaje del currículo y de las prácticas: La ‘Educación Física pensada’ – del currículo formal; y la Educación Física –que vamos a llamar de ‘vivida’ – vivida por acto espontáneo del bromear, del jugar, del experimentar, del contexto, de la circunstancia. El grupo (muestra) del estudio fue formado por 10 profesoras (5 del 2.º ciclo y 5 del 3.º ciclo). Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestruturada, después hizo un análisis cualitativo/contenido a los datos. Los resultados revelan puntos de vistas similares y complementarios sobre el problema.

Palabras-clave: educación física; movimiento pensado; movimiento vivido; escuela.

Introdução

Nos últimos anos a Educação Física escolar começou a ser observada/debatida numa ‘perspectiva cultural’ (contrariando um modelo dominante de Educação Física desportiva, mecânica, instrumental), sendo a partir deste referencial que se vai considerar a Educação Física como parte da cultura humana, ou seja, práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem (ontológico, antropológico e histórico). É aqui, no contexto do homem cultural, que os fenômenos de liberdade e de criatividade individual estão (parecem estar) mais presentes. A este propósito Barros e Barros (1972 apud Marques, & Krug, 2008), referem que as atividades de correr, saltar, arremessar, trepar, pendurar-se, equilibrar-se, levantar e transportar, puxar, empurrar, saltitar, girar permitem a descarga da agressividade, estimulam a autoexpressão, concorrem para a manutenção da saúde, favorecem o crescimento, previnem e corrigem os defeitos de atitudes e elevam a boa postura. Acrescentamos que é a partir desta base (que tem como impulso a experiência vivida) que a ‘Educação Física se estrutura’.

Assim, a Educação Física constitui-se, hoje, numa área de conhecimento mais ampla, que estuda e atua sobre um conjunto de jogos, ginásticas, lutas, danças e desportos, mas também não esquece a ‘cultura corporal’ ou ‘cultura física’, ou, ainda, a ‘cultura de movimento’ (Marques, & Krug, 2008), sem esquecer as questões emergentes como: a saúde, o sedentarismo, a obesidade, o lazer, a qualidade de vida, a atividade física, etc.

Para esta investigação tomamos a liberdade de fazer uma pequena síntese (pequena taxonomia) e agrupar a Educação Física em dois polos: o polo do ‘mundo pensado’ (racional, político, ideológico, curricular...) e o polo do ‘mundo vivido’ (mundo da experiência, da cultura, da cultura corporal, da fenomenologia, do natural, do brincar, do jogar, do inusitado...). A partir destes dois polos, pretendemos conhecer as representações e práticas de 10 professoras (5 do 2º Ciclo do Ensino Básico e 5 do 3º Ciclo do Ensino Básico) sobre a Educação Física – observada por dois paradigmas.

Para uma melhor compreensão dos 2º e 3º Ciclos, será importante situar o Sistema Educativo Português. Ele é composto (em termos gerais) por seis ciclos: Creche e Jardim Infantil (0 aos 5 anos); 1º Ciclo (6 – 10 anos); 2º ciclo (11-12 anos); 3º Ciclo (13 – 16 anos); Ensino Secundário (17-18 anos), seguindo-se o Ensino Superior.

Sobre a racionalidade e a experiência fenomenológica

Quando nos situamos no campo da experiência humana, surge a ideia de mundo vivido (Husserl, 1986), o mesmo é dizer o ‘real’ no seu sentido pré-teórico e pré-reflexivo (Surdi, & Kunz, 2010), o mundo do ‘movimento quente’, originário (Camilo Cunha, 2011, 2012), o mundo da experiência que não esquece a memória, a tradição (Benjamin, 2006).

Com o passar do tempo, o ser humano vai adquirindo ‘experiências’, e elas possibilitam conhecer melhor o mundo e a si mesmo. É a partir deste referencial (não podemos deixar de mencionar um outro grande referencial da experiência: ‘a razão’) que o ser humano obtém uma capacidade refletiva e prática que o ajuda a melhorar a sua vida, bem como o mundo em que vive. Esta capacidade de pensar (razão) e agir (experiência) é que torna a pessoa capaz de ser autônoma, crítica e criativa sobre a realidade em que vive, que quer transformar. Segundo Surdi e Kunz (2010), quando o indivíduo toma consciência do mundo, torna-se sujeito de suas ações.

O ser humano com a crescente padronização dos movimentos (‘vitória da razão’) parece encontrar-se ‘fora’ desta dimensão vivida – ‘internamente vivida’. O indivíduo passa a ser um objeto de realização de movimentos que são pré-estabelecidos e direcionados para o desporto, lutas, danças e outras formas de movimento. Na escola, parece que os alunos têm que se adaptar àquilo que é exigido pelo professor, bem como às normas e regras estabelecidas pela escola. Neste contexto, Surdi e Kunz (2007, 2010) fazem um elogio à ‘fenomenologia humana’, colocando o ser humano no centro do processo do conhecimento, ao produzir e utilizar as suas experiências e vivências, até mesmo o seu poder de criação e construção.

Neste contexto Hildebrandt (2001 apud Surdi, & Kunz, 2010), identificou dois paradigmas para entender o movimento humano: ‘o das Ciências Naturais’ e ‘o da Visão Fenomenológica’. O ‘paradigma das Ciências Naturais’ entende o movimento humano apenas como deslocamento do corpo físico no tempo e no espaço, sendo as pesquisas centradas na biomecânica, biologia e fisiologia, que buscam no movimento humano a sua eficácia, otimização e padronização para a melhoria dos resultados. Neste sentido, os movimentos desportivos têm grande importância neste sistema, pois devem ser ordenados conforme padrões e normas passíveis de descrição e quantificação. Por

seu turno, o paradigma da 'Fenomenologia' entende o movimento na sua expressão mais natural (ontologia natural) de grande 'intencionalidade' (fenomenológica), vindo de dentro do indivíduo – antes da razão, do padrão. Como refere Camilo Cunha (2008), é um movimento do campo perceptivo, intuitivo, onde parece encontrar-se a 'verdade'.

Esses entendimentos (paradigmas iniciais) sobre o movimento humano têm tido reflexo na concepção de Educação Física, ou melhor, nas concepções de Educação Física.

Frente a essa diversidade, Surdi e Kunz (2010) adiantam quatro concepções básicas de como a Educação Física tem sido abordada: 'a concepção biológica-funcional', que eleva como teor de ensino o exercício físico; 'a concepção formativa recreativa', segundo a qual Educação Física participa na formação social do aluno, adaptando as suas exigências às exigências da sociedade; 'a concepção técnico-desportiva', sendo esta a mais utilizada atualmente nas escolas; e, finalmente, 'a crítico-emancipatória', que evidencia a expressão e comunicação como hipóteses de entendimento do movimento humano. É nesta última concepção que a Educação Física se torna o percurso pelo qual o se-movimentar pode ser entendido e melhorado como forma de expressão que permite um reconhecimento mais reflexivo do mundo.

Neste contexto, para Surdi e Kunz (2010), o se-movimentar deve vir do aluno por meio de um processo de construção e problematização, utilizando o seu repertório cultural de movimento para produzir uma comunicação significativa com o outro e com o mundo.

No entanto, apesar da conscientização sobre as possibilidades várias de movimento, talvez possamos dizer que a escola e, principalmente, as aulas de Educação Física foram colonizadas pela padronização do desporto e da competição, onde as tendências do selecionamento, da especialização e da instrumentalização fizeram (fazem) caminho.

O que se constata é que o ser humano é educado para realizar movimentos baseados numa ordem externa a ele. Geralmente, deve obedecer um padrão pré-estabelecido, exemplo, o Desporto. Quanto ao paradigma da visão fenomenológica, é caracterizado como sendo pedagógico, cujo principal objetivo é a percepção das pessoas a movimentarem-se, e nunca o movimento propriamente dito. Ora, isso é uma lacuna interpretativa sobre o movimento.

Tamboer (1991 apud Surdi, & Kunz, 2010), baseado neste princípio, compreende o movimento humano como sendo uma 'metáfora': o movimento é um diálogo entre o homem e o mundo. O

movimento torna-se a linguagem do homem perante o mundo. Dança/movimento do homem; dança/movimento do mundo.

Assim, para que o movimento humano seja compreendido de forma mais natural (fenomenológica), deve-se convocar disciplinas de ensino mais naturalistas. Toda a escola deve estar disposta às eventuais possibilidades de participação dos alunos no processo educacional. Portanto, tudo aquilo que os alunos experimentam e trazem de casa, da rua, da cidade, da aldeia deve ser destacado, de forma que percebam e consigam fazer relações significativas que melhorem a sua vida.

Vale salientar que o movimento próprio de cada aluno deve ser valorizado, tendo a escola e os professores um papel fulcral para que as transformações educacionais aconteçam.

Tendo em conta dois paradigmas que podem orientar a Educação Física escolar – 'Educação Física pensada' (do currículo, da racionalidade, da técnica/tática, alicerçada no desporto e na condição física), e a 'Educação Física vivida/fenomenológica' (do indivíduo, mais interpretativa, experienciada, onde o brincar e a descoberta interior têm maior expressão), surge então o problema que sustenta esta investigação: quais são as representações e práticas de professoras de Educação Física a lecionar em diferentes ciclos de ensino (2º e 3º ciclos do Ensino Básico) sobre as duas (ou outras) concepções de Educação Física – 'Educação Física pensada' (do currículo) ou a 'Educação Física vivida' (do indivíduo)?

Para tanto, definimos como objetivo do presente estudo conhecer as representações e práticas de professoras de Educação Física, a lecionar em diferentes ciclos de ensino, relativamente ao movimento a partir do binómio 'pensado' (o movimento estruturado no currículo) e 'vivido' (aquele que é informal, não formal, de intencionalidade fenomenológica).

Metodologia

A amostra

O grupo de estudo aqui em análise foi constituído por 10 professoras do género feminino de uma Escola Básica de 2º (5 professoras) e 3º ciclos de ensino (5 professoras), do Concelho da Póvoa de Lanhoso (Portugal).

A todas as professoras foi encaminhado um questionário sem qualquer identificação das respondentes e esclarecia que o anonimato seria preservado. Ao preencher os questionários, as professoras concondaram em ceder as informações que adiante serão apresentadas.

O instrumento

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada e as questões que constituíram o roteiro da entrevista foram elaboradas a partir da literatura e da sensibilidade/experiência e racionalidade dos investigadores. A escolha da entrevista semiestruturada deve-se ao fato de ser um tipo de entrevista em que as respondentes se exprimem de um modo mais livre e natural. A entrevista foi organizada em dois grupos distintos, porém complementares. Cada temática (grupo) tinha várias questões:

Grupo I: As representações e práticas entre os professores do 2º Ciclo e do 3º Ciclo quanto ao binômio: pensado e vivido – suas características.

Grupo II: As representações e práticas entre os professores do 2º Ciclo e do 3º Ciclo quanto aos modelos didáticos e pedagógicos.

O tratamento de dados

O tratamento de dados foi realizado a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, tendo por base a Análise de Conteúdo. Relativamente a esta questão, atendendo àquilo que é expresso na vasta literatura, é possível atuar de diversas formas. Por exemplo, Bardin (1991) sugere que se elaborem categorias e subcategorias de análise após a leitura dos protocolos, como forma de criar as frequências de resposta, o que pode possibilitar, posteriormente, uma análise quantitativa. Praia (1995) por sua vez defende que a análise de conteúdo pode ser feita tanto sob o método das redes estruturais, o método por redes baseado na linguística, o método de análise diagráfica ou o ‘método dos inventários conceituais’. Foi esta última proposta a que adotamos no tratamento dos nossos dados. Com foco diretamente nas questões formuladas, mantendo a linguagem original dos entrevistados, sendo que estas constituirão categorias, dado o reduzido número de entrevistas. Gostaríamos de salientar que este é um método (também) adequado para quando se pretende realizar um estudo mais descritivo, aprofundado, intrusivo e amplo dentro de uma amostra menor, como são exemplo os ‘estudos de caso’.

Análise e discussão dos dados

Grupo I – As representações e práticas de professoras: pensado e vivido – suas características

‘O que pensa da Educação Física como disciplina curricular, que tem em atenção a eficácia, o rendimento, a padronização e racionalização?’

Ao analisarmos esta questão constatamos que as entrevistadas situaram as suas respostas em dois

campos de referência: aspectos positivos e aspectos negativos.

Aspectos Positivos

A Educação Física, desde a sua gênese, tem-se orientado sobretudo para os saberes pedagógicos assentes na possibilidade dos alunos melhorarem o comportamento desportivo-motor, por meio do envolvimento efetivo na aprendizagem dos elementos táticos e técnicos, contribuindo para a otimização da saúde e para a melhoria do rendimento. Esta visão dicotômica – desporto de recreação e desporto de competição – não é entendida da mesma forma por todos os profissionais de Educação Física e Desporto, porque, tal como é assinalado por Dubar (1997), a escolha de um modelo de formação (leia-se orientação/relação) normalmente conduz a um processo de legitimação de uma forma identitária (ou seja, aquele professor com identificação prioritária à saúde ou à performance).

Enquanto uns professores direcionam ‘Aqueles alunos que tenham mais apetências para clubes’ (Professora 1), o que vai ao encontro da posição defendida por Hallal, Victora, Azevedo, e Wells (2006), outros professores defendem que ‘[...] o que se pretende é que seja uma competição saudável e não aquela que procura o rendimento em si’ (Professora 2). Essa posição é igualmente tomada por Ortega, Ruiz, Castillo, e Sjostrom (2008), num estudo de revisão direcionado para a aptidão física relacionada com a saúde em crianças e jovens.

O profissional de Educação Física deve ter capacidade para executar habilidades motoras e reproduzir os movimentos que são abordados na escola. A propósito do professor que exemplifica, do professor que se envolve regularmente em prática de atividade física, do professor que cultiva o corpo enquanto ferramenta de trabalho, Pellegrini (1988, p. 254) afirma que:

A Educação Física como uma profissão deve apoiar-se em profissionais que não possuem apenas a habilidade de executar, mas a capacidade de passar essas habilidades a outras pessoas com o objetivo de as levar ao pleno desenvolvimento das suas capacidades motoras.

O desenvolvimento físico da criança é anterior ao desenvolvimento cognitivo e social. Assim, referindo-se à multiplicidade das experiências motoras dos alunos, um dos sujeitos do nosso estudo afirmou que prefere ‘Colocá-los a executar várias atividades, dar-lhes o maior número de vivências possíveis’ (Professora 2).

Também Ghilardi (1998) destaca que o profissional de Educação Física deve, valendo-se da variedade de vivências motoras e corporais, contribuir para a consciência e o controle do gesto motor, com vista a obteção da autonomia de movimentos na realização das tarefas do cotidiano. Na Educação Física são inúmeras as aprendizagens, por isso, impõe-se viver um conjunto diversificado de situações. Ao que se acrescenta o fato de muitas das experiências vividas jamais voltarem a ser repetidas no curso da vida (visitas de estudo, participação em competições interturmas e interescolas, atividades de aventura e de exploração da natureza, desportos de combate, jogos tradicionais, atividades específicas para populações especiais, dentre outros). Algo que é realizado em Educação Física e com reflexos positivos em nível de repertório motor, da autoestima e autoconfiança, da criação e fomento do espírito de equipe e de entreajuda/solidariedade, no combate à exclusão e na eliminação de medos/receios. Aqui registra-se o enunciado por um sujeito da amostra: '[...] vivenciar situações que possivelmente não terão possibilidade de vivenciar' (Professora 3).

Em Portugal, todas as escolas têm a mesma possibilidade de aderir ao desporto escolar, e com isso proporcionar uma prática desportiva extra aos alunos, independentemente do nível de capacidades. Acerca da importância do desporto escolar convém reter uma parte do discurso da Ministra da Educação na Gala do Desporto Escolar, em 12 de Outubro de 2007 (A importância do desporto escolar, 2017):

A importância do desporto escolar na vida escolar das nossas crianças e jovens deve ser valorizada [...] o Desporto Escolar deve ser visto menos como uma alternativa à aprendizagem nas disciplinas nucleares, e mais como uma plataforma a partir da qual deve ser trabalhada a transversalidade dos hábitos que fazem o bom desempenho desportivo.

Essa preocupação hierarquicamente superior é acompanhada pela professora que aponta como aspecto positivo que '[...] o desporto escolar visa também abrir oportunidades a todos os alunos de praticar várias modalidades, e não apenas para os melhores e mais capacitados' (Professora 5).

Varelas (2010) defende a participação no desporto escolar como medida de combate ao insucesso, ou, se preferível, como medida de sucesso. Por último, importa referir as conclusões do trabalho de Byrd (2007), que constatou que estudantes fisicamente mais ativos obtiveram maior sucesso educativo, comparativamente aos estudantes menos ativos.

De fato, independentemente da maior proximidade com a saúde ou com a performance, o

desporto continua a ser a prática suprema nas aulas de Educação Física. E o aluno é muitas vezes confundido com o atleta. Todavia, apenas algumas modalidades são privilegiadas pelos docentes: futsal, voleibol, basquetebol (Betti, 1996). Há, aqui, semelhança com o que foi indicado por uma das entrevistadas: está-se a dar a possibilidade do 'Aluno avançar para uma modalidade cujas qualidades são evidenciadas de forma mais concreta, e aqui estamos a chamar ao aluno o possível atleta' (Professora 4).

Do mesmo modo, Fonseca e Maia (2001) investigaram os motivos que levam crianças e adolescentes a decidirem-se pela prática desportiva. Em termos globais, verifica-se a influência da Educação Física na decisão de praticarem alguma modalidade desportiva de competição. Como principais razões, esses autores apontam a necessidade que manifestam em querer melhorar e demonstrar proficiência na prática dessa modalidade (quase sempre, coletiva), bem como a aquisição de elevados níveis de competência físico-motora.

Aspectos negativos

Um dos aspectos centrais, mas que não deixa de ser problemático, da Educação Física escolar é a avaliação. Isto é, a atribuição de uma classificação a cada estudante em função da resposta motora a um determinado exercício ou conjunto de exercícios. Alguns professores optam por uma via mais tradicional, normativa, ao passo que outros, ainda que não descurem completamente a avaliação normativa, situam-se mais numa vertente criterial. Holly e Walley (1989) referem que o conhecimento do professor não está declarado, mas se subentende, está implícito, que os professores são guiados pelas suas próprias ideias, regras e responsabilidades. A este propósito não deixa de ser alheia a 'Definição de metas menos ambiciosas para os alunos que na avaliação diagnóstica demonstrassem desde logo inaptidão a alguma modalidade' (Professor 2), '[...] baixa auto-estima' (Professor 5), '[...] medo de errar' (Professor 6).

A Educação Física escolar deve ser para todos os alunos, isto é, assim como uma das entrevistadas, não cremos que haja '[...] impossibilidade de possibilitar sucesso a todos os alunos, de acordo com as suas potencialidades' (Professora 7).

No entanto, alguns alunos, pela sua morfologia corporal mais do tipo endomorfa, tendem a automarginalizar-se, isto é, conforme foi afirmado por uma das entrevistadas, 'Recusam fazer este ou aquele exercício' (Professora 8).

Hoje, sabe-se do importante papel da atividade física no quadro da saúde e na aquisição de um morfotipo mais consentâneo com a qualidade de

vida e bem-estar. Por esta razão, tal como foi avançado por Boscatto, Duarte e Gomes (2011), depois de um tratamento cirúrgico para redução da obesidade, impõe-se o auxílio de um profissional de Educação Física na orientação e no incentivo à prática de atividades físicas. Com este gênero de medida, prescrição, orientação e sistematicidade da prática de atividade física, julgamos ser a atitude conveniente para combater ‘traumas e complexos’, conforme foi apontado por uma das entrevistadas.

O que se pode apreender sobre o que pensam da Educação Física como disciplina, eficácia, rendimento, padronização e racionalização, a partir do binômio ‘pensado e vivido’, é que a ‘Educação Física pensada’ se apresenta como uma possibilidade de compreensão para fins utilitários, em que a sua presença no cotidiano das aulas se dá apenas como uma maneira de manter o indivíduo em atividade ou ainda na relação sucesso e fracasso, alunos que têm êxito e alunos que não têm na realização das atividades propostas. Já a ‘Educação Física vivida’ é retratada a partir das possibilidades de se pensar o que é viável e com o maior número de experiências, das conquistas e resultados pessoais, sem preocupação com o máximo rendimento, mas sim com o máximo de experiências vividas.

‘O que pensa sobre a Educação Física como disciplina curricular, que tem em atenção o movimento dos alunos, a sua interpretação, a sua cultura de movimento?’

Tal como a questão anterior os professores entrevistados situaram as suas respostas em dois campos de referência: aspectos positivos e aspectos negativos.

Aspectos positivos

Não obstante a atividade física comportar um conjunto multivariado de benefícios (sobretudo, físicos/fisiológicos, mentais/psicológicos e sociais), também transporta consigo alguns riscos, sobretudo de natureza músculo-esquelética. Neste âmbito, diversas afirmações das entrevistadas se enquadram nas posições defendidas anteriormente, designadamente, ‘[...] saber lidar com as suas virtudes e dificuldades’ (Professora 2), ‘[...] interesse em saber mais, como se faz, mesmo não sabendo ou executando com dificuldades’ (Professora 4), ‘[...] possibilita movimento, expressão de sentimentos/emoções’ (Professora 6), ‘[...] possibilita contato com diferentes tipos de atividade’ (Professora 9).

Quando os alunos brincam aprendem a mover-se entre a liberdade e os limites, sejam os próprios ou os estabelecidos pelo grupo nos quais estão inseridos. É exatamente essa liberdade de

movimento e de ação que foi expressa por uma das entrevistadas, afirmando que a Educação Física ‘[...] tem como intenção desenvolver as potencialidades e as competências para a formação de sujeitos livres’ (Professora 4).

Essa condição foi bem desenvolvida no trabalho de Altmann, Mariano e Uchoga (2012) acerca do corpo e movimento, que constatou que diferentes formas de intervenção podem estimular ou não a segregação de rapazes e raparigas. O corpo que brinca e aprende, o corpo que exerce todo o seu potencial, o corpo e a saúde são preocupações de uma das entrevistadas: ‘[...] serve para proporcionar e criar oportunidades de aprender, conhecer e perceber de forma permanente e contínua o seu corpo, as suas limitações na expectativa sempre de as superar e se tiver potencialidades no sentido de as desenvolver’ (Professora 2).

Assim, estamos fundamentados no estudo de revisão realizado por Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) sobre educação corporal e escolarização, ou no estudo filosófico de Bracht (1999) acerca da constituição das teorias pedagógicas na Educação Física abordando a temática do interesse pela educação corporal. Neste modelo de liberdade de expressão cabe igualmente o contributo de uma das entrevistadas: ‘[...] dar mais liberdade ao aluno para se poder expressar de forma mais desinibida, porque não tem um movimento controlado, não tem obviamente um padrão definido’ (Professora 6).

A Educação Física é, na maior parte das escolas públicas e privadas, a disciplina com a classificação média mais elevada (Saraiva, & Rodrigues, 2011). É a mais diferente de todas as disciplinas; nenhuma outra ‘[...] possibilita movimento, expressão de sentimentos/emoções’ (Professora 8), nem ‘[...] possibilita contato com diferentes tipos de atividade’ (Professora 10).

Por isso, não obstante um conjunto diversificado de limitações motoras, evidenciado por um considerável número de alunos, a Educação Física não deixa de ser uma das preferidas (senão mesmo a mais preferida) dos alunos, independentemente daquilo que foi observado pelas entrevistadas – ‘[...] gosto pela prática desportiva sendo bom ou menos bom aluno’ (Professora 3), ‘[...] interesse em saber mais, como se faz, mesmo não sabendo ou executando com dificuldades’ (Professora 5).

Na Educação Física, mais do que noutras áreas do conhecimento, os alunos são estimulados a aprender a ‘[...] lidar com as suas virtudes e dificuldades’ (Professora 2). Como foi assinalado por uma das entrevistadas, ‘[...] mesmo não sabendo ou executando com dificuldades’ (Professora 7).

Porque no fundo, e hoje mais do que outrora, como apresentado de modo categórico por um dos sujeitos da nossa amostra, na realidade da Educação Física escolar '[...] não se trabalha para o sucesso propriamente dito, mas para o alargamento de experiências desportivas' (Professora 3).

Dessa forma, entendemos que a Educação Física tem a propriedade de contribuir para multidimensionalidade educativa do gesto, revelado com maior ou menor expressividade, sendo indubitavelmente uma área prioritária na promoção da educação integral do aluno. Isto posto, a 'Educação Física vivida' se sustenta na fenomenologia humana elogiada por Surdi e Kunz (2007, 2010), por entendermos que os aspectos positivos mencionados colocam o ser humano no centro do processo do conhecimento, permitindo que produzam e utilizem as experiências e vivências, bem como sua capacidade de criação e construção.

Aspectos negativos

Na 'praça futebolística' portuguesa há uma expressão que diz 'cada equipe joga aquilo que a outra deixa jogar'. Parafraseando esta expressão, diríamos que um bom executante só se sente realmente motivado se estiver rodeado de outros bons executantes. Ora, como na escola a maior parte dos alunos, para além de serem não-desportistas, logo não especialistas, revelam níveis relativamente baixos-médios de proficiência tática-técnica na maior parte das matérias, é natural que numa turma que pratica por exemplo voleibol, cuja a avaliação diagnóstica mostrou que globalmente se situa no nível introdutório, um bom praticante sintá-se, com certeza, desmotivado para as aulas de voleibol. E este sintoma foi apontado por uma das entrevistadas: '[...] os bons executantes desmotivam mais facilmente' (Professora 1).

Não é função da escola preparar alunos para os quadros competitivos dos clubes. No clube a prática é específica, na escola é generalista. No clube despendem-se milhares de horas/ano na mesma prática, na escola são pouco mais de cem horas/ano em práticas diversificadas; no clube o rigor com a qualidade do gesto ou com as questões tático-técnicas é de primordial importância, na escola são tratadas superficialmente.

Ao contrário de antigamente, hoje todas as escolas portuguesas (2º/3º Ciclo e Ensino Secundário) têm espaços próprios para a prática da Educação Física. O problema coloca-se se esses espaços têm qualidade e capacidade suficiente. A este propósito retemos que um dos aspectos negativos avançado por uma das entrevistadas situa-se exatamente nos '[...] espaços disponíveis para a disciplina' (Professora 10).

A escola pública portuguesa demorou a integrar a Educação Física ao seu currículo. Durante muitos anos, quer a disciplina, quer os seus docentes foram alvo de menor consideração comparativamente a outras disciplinas e outros professores. Hoje, sabe-se que no conjunto das disciplinas escolares, o Português e a Matemática são consideradas nucleares. A Educação Física não é! Mas somos de opinião convicta que deveria ser!

Assim, podemos identificar a 'Educação Física pensada', racionalizada, em oposição à liberdade, criação, invenção, tendo em vista a representação de espaços disponíveis para realização das aulas da disciplina, como se esse aspecto fosse determinante para a formação do aluno. 'Qual o paradigma dominante da Educação Física na sua escola? Concorda com essa situação? Se sim, o que sugere para reforçar essa questão? Se não, o que deveria mudar, na sua opinião?'

Relativamente a esta questão e tomando como referência as entrevistas (paradigmas diferentes de respostas), constatamos que para duas entrevistadas o paradigma dominante da sua escola é o de uma Educação Física que privilegia o movimento estimulado a partir do exterior. Há de se salientar que aqueles que trabalham com este tipo de paradigma não concordam com ele, embora uma das entrevistadas tenha referido que '[...] nem concorda nem discorda, [entende como] um princípio' e que o professor através da sua atuação pode 'amenizar determinadas questões' (Professora 2). No entanto, acaba por referir que, se forem levados ao rigor os parâmetros exigidos no processo de avaliação, '[...] vão inibir muito os alunos de poderem sentir-se felizes nas aulas de Educação Física' (Professora 2).

Surdi e Kunz (2010) reforçam que, por vezes, os alunos têm que se adaptar àquilo que é exigido pelo professor e pela escola. Uma das professoras mencionou também que não é fácil trabalhar este aspecto da eficácia e do rendimento devido aos problemas/constrangimentos que existem, como, por exemplo, falta de tempo, falta de material, espaços inadequados e turmas demasiado grandes.

Para a entrevistada, '[...] o professor pode complementar as suas aulas com a parte mais lúdica da realização pessoal, do prazer' (Professora 9), porém lembra que todo processo de avaliação '[...] é imposto com avaliações diagnósticas, avaliações sumativas' (Professora 8).

Tal aspecto condiciona a prática da Educação Física de acordo com o paradigma que privilegia o movimento como fenómeno a partir de dentro. Tal como refere Libâneo (2001), a função do educador é fornecer meios para que o aluno desenvolva-se, adquira conhecimentos e forme novos conceitos.

Para reforçar esta questão, as entrevistadas sugerem que se deve motivar os alunos para a prática da Educação Física, proporcionar-lhes inúmeras atividades, reforçar os *feedbacks* não só para aqueles que são bons executantes, mas sobretudo para aqueles que têm menos capacidades para a realização de determinadas atividades.

Para as outras professoras o paradigma dominante da sua escola é o da Educação Física que privilegia o movimento dos alunos, a sua interpretação e sua cultura de movimento. Concordando com esta forma de atuação, não podemos deixar de reforçar que é indispensável que todas as escolas, autarquias arranjam meios para cada vez mais proporcionar às crianças e jovens locais adequados para o envolvimento em atividade física, motivar os alunos para a prática da Educação Física, dar-lhes atividades mais atrativas, mostrar-lhes que a Educação Física não é apenas a procura do rendimento, mas que é acima de tudo uma diversão, uma forma de estar bem na vida, e acima de tudo saber que se está a contribuir para a melhoria da saúde, qualidade de vida e bem-estar individual. Estes aspectos foram reforçados por uma das entrevistadas, na seguinte afirmação: ‘A Educação Física não é só procura de rendimento, é diversão, é movimento, é saúde’ (Professora 7).

Um das entrevistadas, ainda que não atribua significado importante, salientou a ‘[...] eficácia e o rendimento’ (Professora 1) enquanto paradigma da Educação Física na sua escola, muito fruto da influência do ‘exterior’, já outra entrevistada refere ‘o aluno objeto’ enquanto produto da ‘[...] eficácia do rendimento’ (Professora 4). Como na Educação Física privilegia-se a multilateralidade, não cabe a prática especializada monopolista, mas a prática generalizada a todo o amplo saber, ao ‘[...] privilégio do movimento’ (Professora 9), à ‘[...] cultura do movimento e sua interpretação’ (Professora 3). Todavia, nem sempre é fácil operacionalizar os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física, conforme disse uma das entrevistadas, devido sobretudo ao ‘[...] programa que tem parâmetros pré-estabelecidos’ (Professora 2) que têm de ser cumpridos. Já vimos que a ‘[...] imposição do programa de Educação Física’ (Professora 5) nem sempre colabora com a desejável diversidade e criatividade. Por esta razão, uma das entrevistadas entende que é imprescindível trabalhar mais na ‘[...] motivação dos alunos, proporcionando-lhes atividades mais atrativas’ (Professora 1).

A ‘Educação Física pensada’, racionalizada, formal, está muito presente no discurso dos professores, por mais que estes não o assumam como algo que ‘gostam’ de adotar, mas é inegável

sua onipresença. A ‘Educação Física vivida’, livre, informal, está presente no discurso como o ‘ideal’. Parece haver um choque entre o ‘pensado’ e o ‘vivido’, como se opção pela primeira fosse imoral e a opção pela segunda, o politicamente correto. Mas o que podemos perceber é a coexistência de ambas.

Grupo II – As representações e práticas de professoras: modelos didáticos e pedagógicos

‘A Educação Física deve ter: a) a ideia de futuro ligada ao desporto e à competição e/ou b) a ideia de futuro direcionada para um estilo de vida saudável, para a socialização, para a qualidade de vida. Qual destas variáveis é cumprida na sua escola? O que sugere?’

Constatamos que as professoras entrevistadas consideram que a Educação Física deve voltar-se para um estilo de vida saudável, para a socialização e para a qualidade de vida, e que este deve ser um princípio norteador da Educação Física escolar. Esta posição é partilhada por diversos autores (American College of Sports Medicine [ACSM], 1998; Silva, 2006; Ortega et al., 2008). Indubitavelmente, e hoje mais do que nunca, devido a toda a conjectura que envolve nossa sociedade, a escola vê-se a assumir, de modo primordial, as funções de regular, de controlar, de instruir, de higienizar e de formar as crianças e jovens.

Algumas das entrevistadas mencionaram também que a visão pelo ‘estilo de vida saudável’ é a prática corrente nas suas escolas, referindo uma das professoras que a variável da ideia de um futuro voltado para a competição não pode ser dissociada da outra variável, mas remetida para o campo do desporto escolar.

Acerca do funcionamento corporal, uma das entrevistadas refere-se ao ‘prazer’ que se obtém da Educação Física, ao ‘gosto pela prática desportiva’, ao ‘gosto pelo movimento’ (Professora 4), tal como também foi assinalado por Rangel-Betti (1992). Esta autora refere-se ao ‘experimentar a aula’ enquanto medida de participação ativa. Porém, não deixa de assinalar que da mesma forma que existem professores que premiam o sucesso, há aqueles que penalizam o insucesso.

Muitas vezes, situações deste tipo ocorrem porque existe o ‘rigor’ da avaliação. O que significa, tal como foi indicado por uma das entrevistadas, que através do esforço o aluno terá que ter aptidão físico-motora suficiente para atingir metas mais complicadas. Outras entrevistadas salientaram que, se não houvesse tanto rigor na avaliação, estaria ao alcance de cada docente privilegiar o esforço de cada aluno e encaminhá-lo para a área em que ele mais se destacasse. Na mesma linha de pensamento, uma das professoras refere simultaneamente que o exercício físico é o principal mecanismo para

melhorar a nossa saúde e a qualidade de vida, sendo importante também para o desenvolvimento intelectual, favorecendo um melhor desempenho escolar e um melhor convívio social. Parece que devemos atender a sugestão de uma das entrevistadas – 'consciencialização', pois, como referiu, '[...] tudo isso vai condicionar a postura do próprio aluno e a concepção que ele vai ter da Educação Física vs vida saudável' (Professora 5).

Julgamos que não é pretensão dos profissionais de Educação Física regular a sua atividade avaliativa baseando-se exclusivamente na aplicação de testes enquanto mecanismo de mensuração, mas cujo carácter é meramente instrumental no processo educativo. Pelo contrário, pressupomos que, para além da aplicação dos testes, devem ser adicionados outros instrumentos, como, por exemplo, fichas de registo de comportamentos, escalas de atitudes, levantamento de dados dos alunos ao longo dos tempos sempre baseado em objetivos curriculares, incentivo à participação dos alunos no 'processo de negociação' da avaliação. Todavia, não podemos deixar de referir que a avaliação é uma forma específica de abordar uma determinada realidade que, no caso da Educação Física escolar, é sobretudo educativa.

Uma das entrevistadas afirmou que '[...] o tempo que temos para o seccionamento não é o mais desejado, [mas procuramos] criar nos alunos um estilo de vida saudável, [para que] ganhem gosto pelas aulas' (Professora 1).

Do mesmo modo que Piéron (1999), que aborda a questão do tempo disponível para a prática (o tempo compreendido entre as atividades de transição de material e a prática propriamente dita), somos de opinião que é preciso aumentar o tempo efetivo de aula, que é preciso aumentar a densidade motora das aulas de Educação Física, pois só desta forma se consolida o gesto motor, por um lado, e aumenta a carga (volume e intensidade) de treino, por outro.

É nítida uma concepção de 'Educação Física pensada', racionalizada nas manifestações apresentadas, mas percebemos também que a 'Educação Física vivida' se faz notar, mesmo que de maneira incipiente, pois a vida saudável e a qualidade de vida são majoritariamente relacionadas, relegando a um segundo plano a vivência, a experiência, as relações humanas e a socialização.

'Sente que a Educação Física deve obedecer ao mesmo formalismo das restantes disciplinas ou acredita que há espaço para mais do que isso?'

As entrevistadas afirmaram que a Educação Física não deve obedecer ao mesmo formalismo de outras disciplinas, entendendo que há espaço para mais do que isso, uma vez que, diferentemente das demais, os alunos estão num espaço aberto que permite a

exteriorização de sensações e emoções que não são possíveis nas outras disciplinas. Inclusive, na questão da avaliação acaba por ser muito diferente das demais disciplinas, precisamente por haver espaço para mais, permitindo que os alunos se expressem, se libertem, exteriorizem emoções, sentimentos e sensações, que coloquem em prática o movimento e o corpo.

A felicidade e a vontade de participar ativamente nas aulas têm expressão no trabalho de Rangel-Betti (1992) acerca do prazer que os alunos sentem nas aulas de Educação Física. Por outro lado, o formalismo da Educação Física não é o mesmo formalismo das outras disciplinas do currículo escolar, e isto já foi apontado por Girardi et al. (2004), para quem o aumento do formalismo da vida escolar, sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática, trouxe uma considerável redução das atividades de tempo livre das crianças.

Uma das professoras refere que se deve '[...] valorizar mais a participação do que o êxito de quem executa, valorizar quem tenta executar e não os excelentes executantes que não mostram trabalho e motivação' (Professora 8). Contudo, não sabendo se isso se trata ou não de formalismo, afirma que '[...] as regras devem ser para todos, com todas as suas especialidades' (Professora 8).

Acabando esta por ir ao encontro do que as outras professoras referem, dizendo que a Educação Física enquanto disciplina com avaliação necessita implicar um certo formalismo, mas não da mesma forma, uma vez que tem características próprias, desde logo porque, diferentemente das demais disciplinas, os alunos sempre estão a movimentar-se. De modo oposto às outras disciplinas, cuja avaliação é feita essencialmente pela cotação obtida nos testes escritos, em Educação Física os alunos estão permanentemente a ser avaliados, aula a aula, seja na sua forma específica, seja transversal. Diremos mesmo que nenhuma outra disciplina faz tanto e tão bom uso da avaliação continuada como a Educação Física.

Considerações finais

As aprendizagens suscetíveis de serem adquiridas em Educação Física são inúmeras e não se referem unicamente à condição desportivo-motora, ainda que seja a partir desta que outras aprendizagens são obtidas (competência, eficiência, autonomia, consciencialização, auto-estima, criação e fomento do espírito de equipe e de entajuda/solidariedade, combate à exclusão e à eliminação de medos/receios, combater traumas e complexos, dentre outras). No conjunto de todas as disciplinas escolares, a Educação Física é a única que possibilita movimento, a 'corporalidade', a expressão de sentimentos/emoções, embora percebamos, a partir

das manifestações dos sujeitos deste estudo, que a ‘Educação Física pensada’ esteja muito mais presente no discurso sobre as práticas docentes do que a ‘Educação Física vivida’.

Entendemos, assim, que é importante criar uma cultura do pensamento, de forma a contrariar a desvalorização da disciplina de Educação Física, ou mesmo sua disposição em segundo plano, numa perspectiva utilitarista, que sempre prioriza o fazer e o fazer bem (rendimento), que pode jogar por terra as potencialidades da disciplina, em detrimento do pensar, do inventar, do construir.

As representações e práticas docentes em relação ao movimento a partir do binômio ‘pensado’ e ‘vivido’ se apresentam entre o que é e o que deveria ser, isto é, percebe-se a existência de um modelo formal, que não atende as necessidades dos alunos, mas não se encontram formas de transcender as barreiras do que é para o que deveria ser. Assim, os professores convivem com ‘Educação Física pensada’ – do currículo formal – e a ‘Educação Física vivida’ – do ato espontâneo do brincar, do jogar, do experimentar, do contexto, da circunstância.

Um bom professor de Educação Física é aquele que, para além de concretizar o programa, ainda deixa espaço para a liberdade, a expansão e a exteriorização das aprendizagens por parte dos alunos. É um professor que apresenta uma relação de abertura ao diálogo, de modo a perceber as necessidades e carências, sempre concentrado na tarefa de formação global dos seus alunos. Este professor nunca se acomoda, está preocupado com o progresso, sempre motivado, gosta de ensinar, sabe gerir uma turma, quer sempre mais e melhor.

Frente o exposto, podemos considerar que os dois paradigmas, o teórico, assentado na racionalidade, e o ‘prático/vivido’, mais fenomenológico, naturalista, se fazem presentes nas práticas das docentes investigadas, o que denota que a prática formativa, que por vezes orienta a organização e o planeamento das atividades docentes, influencia a intervenção profissional.

Entende-se que seja necessário e urgente considerar a formação continuada como um espaço/tempo fundamental para transformação das representações e práticas dos professores de Educação Física.

Referências

- American College of Sports Medicine (ACSM). (1998). Position stand on the recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 30(6), 975-991. doi: 10.1249/00005768-199806000-00032
- Altmann, H., Mariano, M., & Uchoga, L. A. R. (2012). Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. *Pensar a Prática*, 15(2), 285-301. doi: 10.5216/rpp.v15i2.12375
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Benjamin, W. (2006). *A Modernidade. Obras escolhidas de Walter Benjamin* (J. Barrento, Trad.). Lisboa, PT: Assírio e Alvim.
- Betti, M. (1996). Por uma teoria da prática. *Revista Motus Corporis*, 3(2), 73-127.
- Boscatto, E. C., Duarte, M. F. S., & Gomes, M. A. (2011). Comportamentos ativos e percepção da saúde em obesos submetidos à cirurgia bariátrica. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 16(1), 43-47. doi: 10.12820/rbafs.v.16n1p43-47
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, XIX, (48), 69-88. doi: 10.1590/s0101-32621999000100005
- Byrd, J. (2007, 30 of march). The impact of physical activity and obesity on academic achievement among elementary students. *Connexions*, 45-57.
- Camilo Cunha, A. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga, PT: Edições Casa do Professor.
- Camilo Cunha, A. (2011). A Criança e o brincar como obra de arte. O Sentido de um esclarecimento. In *Atas do 7th Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: CIEC* (p. 1-13). Braga, PT: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Camilo Cunha, A. (2012). Educação física/desporto: caminho para uma ética universal. O multicultural e a escola em análise. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12 (supl.), 70-74. Recuperado em <http://hdl.handle.net/1822/21094>
- Dubar, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (p. 43-52). Porto, PT: Porto Editora.
- Fonseca, A., & Maia, J. (2001). *A Motivação dos jovens para a prática Desportiva federada: um estudo com atletas das regiões centro e norte de Portugal com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos*. Lisboa, PT: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Ghilardi, R. (1998). Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. *Motriz*, 4(1), 1-11.
- Girardi, A. et al. (2004). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Revista Akrópolis*, 12(84), 220-222.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. K. (2006). Adolescent physical activity and health: a systematic review. *Sports Medicine*, 36(12), 1019-1030. doi: 10.2165/00007256-200636120-00003
- Holly, M., & Walley, C. (1989). Teachers as professionals. In M. Holly, & C. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (p. 285-307). Londres, UK: The Falmer Press.
- Husserl, E. (1986). *A Ideia de fenomenologia. Textos filosóficos*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Libâneo, J. (2001). Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, 17, 153-176. doi: 10.1590/0104-4060.226
- Marques, M., & Krug, M. (2008). Educação física escolar: expectativas, importância e objetivos. *Revista Digital*, 13(122), 67-78.

- Oliveira, M., Oliveira, L., & Vaz, A. (2008). Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. *Pensar a Prática*, 11(3), 303-318. doi: 10.5216/rpp.v11i3.4344
- Ortega, F., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, J. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32, 1-11. doi: 10.1038/sj.ijo.0803774
- Pellegrini, A. (1988). A Formação profissional em Educação Física. In S. Passos (Coord.), *Educação física e esportes na Universidade Brasília*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, ES: Inde.
- Portugal. Ministério da Educação. (2017). *A importância do desporto escolar*. Recuperado 14 março 2017, de <https://efpenafirme.wordpress.com/forum/a-importancia-do-desporto-escolar/>
- Praia, J. (1995). *Formação de professores no ensino da Geologia: Contributos para uma didática fundamentada na epistemologia das Ciências* (Vol. I) (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rangel-Betti, I. (1992). *O prazer em aulas de Educação Física escolar: a perspectiva discente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Saraiva, J., & Rodrigues, L. (2011). Desenvolvimento motor e sucesso académico. Que relação em crianças e jovens? *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 193-211. doi: 10.21814/rpe.3045
- Silva, D. (2006). Benefícios e riscos da atividade física regular. In B. Pereira, & G. Carvalho. *Atividade física, saúde e lazer: A infância e estilos de vida saudáveis* (p. 117-130). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Surdi, A., & Kunz, E. (2007). O pensamento moderno e a crise na Educação Física. *Roteiro*, 32(1), 7-36.
- Surdi, A., & Kunz, E. (2010). Fenomenologia, movimento humano e a educação física. *Movimento*, 16(4), 263-290.
- Varelas, T. (2010). *O desporto escolar como medida de combate ao Insucesso e abandono escolar* (Dissertação de Mestrado) (não publicada). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real.

Received on March 15, 2017.

Accepted on October 2, 2017.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Lucinda da Conceição Rebelo Rodrigues: Professora de Atividades Extracurriculares do município de Vieira do Minho, Portugal. Mestrado em Ensino da Educação Física pela Universidade do Minho, Portugal. Graduada em Educação Física pelo Instituto Superior de Educação de Fafe.

E-mail: rodrigueslucinda7@gmail.com

ORCID: sem ORCID

António Camilo Teles Nascimento Cunha: Professor Auxiliar com Agregação da Universidade do Minho, Portugal. Pós-doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoramento em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. Graduado em Educação Física pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.

E-mail: camilo@ie.uminho.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9652-9870>

Evando Carlos Moreira: Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-doutorado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André.

E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5407-7930>

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados, redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.