

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS TEMPOS DE CRISE: QUE ESTATUTO EMERGE? PHYSICAL EDUCATION IN TIMES OF CRISIS: WHICH STATUS?

Nuno Miranda e Silva¹

Sónia Pereira Dinis²

Resumo O estatuto da Educação Física (objetivos, meios, instrumentos) tem tido acompanhamento científico, porque traduz o investimento político na disciplina e permite acompanhar o seu grau de integração/marginalização no sistema educativo. Contudo, os professores são livres para interagir e fazer emergir um estatuto informal (valores e crenças) capaz de influenciar as práticas letivas e sobre o qual pouco sabemos. Para preencher este vazio, implementamos uma investigação interpretativa, de abordagem qualitativa, na modalidade *Grounded Theory* e recorreremos à análise documental, a partir de dois momentos de crise: a exclusão (a classificação da disciplina esteve excluída do acesso ao ensino superior) e a pandemia. Os resultados sugerem que o Estatuto emergente determina paridade com as restantes disciplinas e adaptação permanente dos processos, de tal forma que a Educação Física parece perder limites. Conclui-se que esse Estatuto pode agudizar a marginalização da Educação Física, o que aconselha ao investimento em processos reflexivos sobre as suas consequências.

Palavras-chave Educação Física, Estatuto, Crises.

1 Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-3574-7679> ; nunosilva.av@hotmail.com

2 Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-4492-0322> ; soniapsidinis@hotmail.com

Abstract The status of Physical Education (objectives, means, instruments) has had scientific monitoring, because it reflects the political investment in the discipline and allows monitoring its degree of integration/marginalization in the educational system. However, teachers are free to interact and bring out an informal status (values and beliefs) capable of influencing teaching and learning and about which we know nothing. To fill this void, we implemented an interpretive investigation, with a qualitative approach, in the Grounded Theory modality and resorting to document analysis, from two moments of crisis: exclusion (the classification of the subject was excluded from the access to higher education) and the pandemic. The results suggest that the emerging status determines parity with the other disciplines and permanent adaptation of processes, in such a way that Physical Education seems to lose limits. It is concluded that this statute can have undesired impacts of exacerbating the marginalization of the discipline, which advises investment in reflective processes about its consequences.

Keywords Physical Education, Status, Crisis.

1. Introdução

Em Portugal, a expectativa colocada à disciplina de Educação Física (EF) é de que contribuía para que todos os cidadãos sejam fisicamente ativos e cultos. Portanto, espera-se que as aprendizagens entre o 5.º e o 12.º ano de escolaridade perdurem para a vida.

Face à importância e extensão desta finalidade, a ciência tem vigiado as condições e os valores que influenciam as práticas letivas da disciplina. Por um lado, centra-se na construção da identidade profissional e na pertença a um grupo (Pires *et al.*, 2017) para compreender o papel do indivíduo e do lugar de profissão nas práticas letivas. Por outro, acompanha o estatuto da EF – as disposições políticas acerca dos seus objetivos, meios, instrumentos e recursos (Hardman & Marshall, 2000, 2010; Hardman, 2008, 2014), que estabelecem as condições de funcionamento e cumprimento da disciplina.

Contudo, há que assumir que entre o indivíduo, o pequeno grupo e as decisões políticas, a EF também se constitui como um corpo profissional íntegro e, nessa medida, parte dos valores que influenciam as práticas letivas pode advir de um grande grupo abstrato. Pouco se conhece acerca desses valores porque esse conhecimento está dependente de momentos de mobilização massiva dos agentes, o que é raro acontecer.

Ora, a EF esteve sujeita a duas crises que, precisamente, estimularam a reunião do corpo docente e ofereceram uma janela privilegiada para a emergência de valores socialmente construídos: (a) a exclusão da classificação da EF da média de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior e (b) a pandemia. Portanto, nas situações de crise, o que se torna fundamental? O que é prescindido? Qual é o estatuto da Educação Física que emerge?

Para responder, implementamos uma investigação, cujos resultados apresentamos. O artigo começa por uma revisão breve acerca dos fatores de definem a problemática (os estatutos e as identidades e os momentos de crise); depois, expõe a metodologia utilizada e os resultados. A discussão que se segue está orientada para linhas de explicação e de pesquisa, e as conclusões, para o enquadramento do significado do estatuto emergente face ao conhecimento existente acerca do estatuto formal da disciplina e da identidade profissional.

2. Educação Física: crises e estatutos

A problemática que aqui está em análise é definida pelo estatuto da EF, pela identidade profissional – estes elementos traduzem a influência sobre as práticas letivas da EF – e pelos momentos de crise, que convocaram os agentes e promoveram as suas interações em torno da essência da disciplina.

2.1. Estatutos e identidades na Educação Física

Na EF, a educação ocorre pelo movimento, acolhendo o potencial de desenvolvimento humano da proximidade e do contacto físico (Öhman & Quennerstedt, 2017).

Em Portugal, as aprendizagens motoras apresentam-se de forma integrada e sequencial desde o ensino pré-escolar até ao termo do ensino obrigatório (Ministério da Educação, 2000; Silva *et al.*, 2016). No ensino pré-escolar, desenvolvem-se na área da Expressão e Comunicação, através do domínio da EF; e no 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano) integram a

componente das Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Em ambos os níveis, o ensino está a cargo de professores/educadores que asseguram a lecionação de todas as áreas de aprendizagem.

A disciplina de EF inicia-se a partir do 5.º ano de escolaridade obrigatória, altura em que é assumida por quase 5900 professores com formação inicial especializada (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2021). Assenta em programas flexíveis (cada turma, apesar de objetivos idênticos, está sujeita a processos únicos) e numa avaliação tendente a valorizar as aprendizagens e evitar médias aritméticas (os alunos devem desenvolver aprendizagens mínimas em cada uma das áreas de avaliação) (Jacinto *et al.*, 2001) e está vinculada aos anos de vida para lá da escolaridade obrigatória, na consciência de que a formação inteira deve assegurar componentes afetivas, culturais e pessoais que formem cidadãos capazes de manter e compreender atividades físicas e desportivas ao longo da vida (Costa, 2010).

Os resultados académicos dos alunos sugerem que estes objetivos estão a ser alcançados, apesar de haver dissonâncias. Por um lado, o sucesso educativo é significativo. Por exemplo, entre os anos letivos de 2011-12 e 2017-18, a percentagem de alunos com sucesso no 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) situava-se entre 96% e 99%; e a percentagem de alunos com classificações de 4 ou 5, entre 59% e 74% (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2020). No ensino secundário, Silva e Dinis (2020) encontraram níveis de sucesso num agrupamento de escolas entre os 96,5% e os 100% (dos anos letivos de 2011-12 a 2017-18) e classificações médias consistentemente próximas dos 14 valores.

Por outro lado, estes resultados são confrontados com os indicadores das provas de aferição do 8.º ano de escolaridade que apontam para problemas de aprendizagem, já que a percentagem de alunos que não conseguiram realizar as tarefas de avaliação ou que revelaram dificuldades é de 42% nas raquetes, 81% na ginástica e 68% nos jogos desportivos coletivos (Instituto de Avaliação Educativa, 2019).

Claro que o alcance dos objetivos da EF é influenciado pelas condições políticas, sociais e materiais que são oferecidas. Por isso, a ciência tem ponderado sobre a situação dos países (Jin, 2016; McCullick *et al.*, 2000), os programas que recorrem à EF, a situação do ensino da disciplina por canais digitais, fazendo uma comparação entre regiões e países.

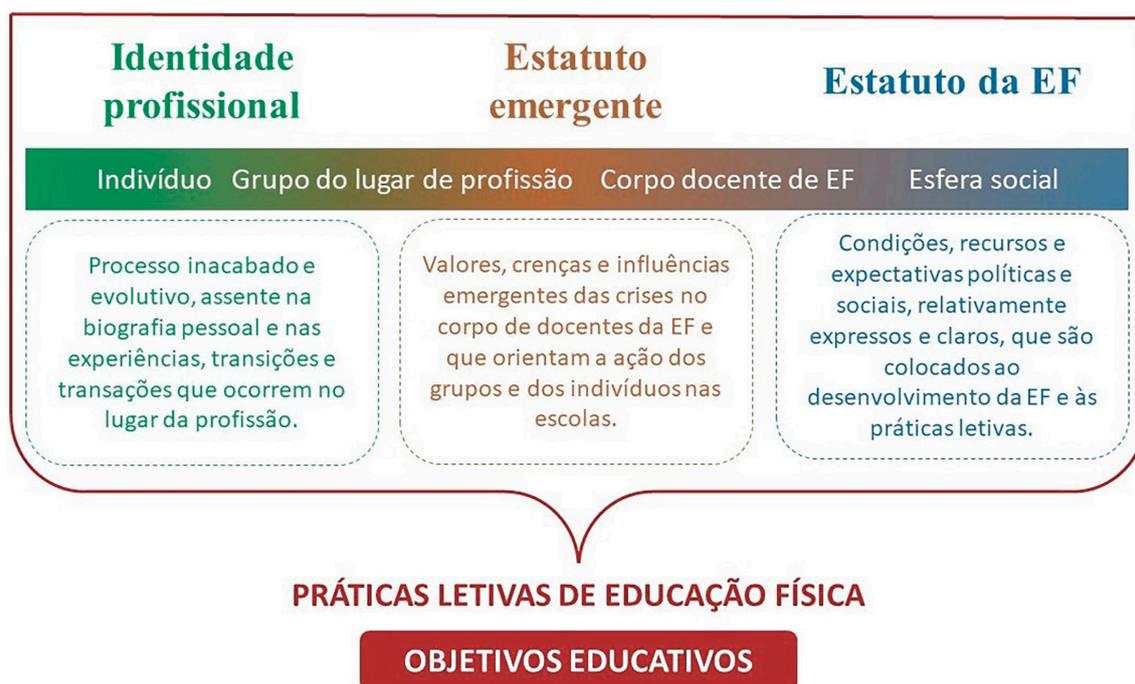
Em regra, a EF parece ter de lidar com forças divergentes relativamente aos seus objetivos. Por um lado, a disciplina funda-se no papel educativo orientado para o desenvolvimento pleno do ser humano e assume que está envolvida na construção de cidadão cultos, críticos e fisicamente ativos. Mas, por outro lado, a sua relevância, em muitos países, encontrar-se-á na vocação para a competição e o desporto ou para o abastecimento dos alunos com atividades físicas orientadas para objetivos de *fitness* (Cruickshank *et al.*, 2021; Williams & Pill, 2019).

Para além disso, a disciplina tem estado ensombrada pela marginalização relativamente a outras áreas consideradas mais rigorosas e alinhadas com objetivos socialmente valorizados (Cruickshank *et al.*, 2021; Fox & Harris, 2003; Hardman & Marshall, 2000; Richards *et al.*, 2018), um movimento de homogeneização transnacional da educação que valoriza o raciocínio em detrimento de outras áreas (Püshe & Gerber, 2005; Smith, 2014).

Depois, há que considerar que a qualidade da disciplina não se limita aos recursos, meios e objetivos que lhe são sugeridos pela sociedade. A estes se associam outros elementos pessoais dos professores (em particular, as suas experiências físico-desportivas) (Figueiredo, 2018; Neto *et al.*, 2010) e as transições que ocorrem nos lugares de expressão da profissão (a escola, o grupo de professores de EF, a cultura da escola), para originar identidades profissionais que, por sua vez, guiam a ação docente e influenciam a EF que é concretizada.

Portanto, a realidade da disciplina aceita a variabilidade que é trazida por cada professor em específico, em produção inacabada com os seus pares, influenciados pela cultura do local de profissão. A pergunta que se coloca é, então: quais são os *inputs* que advêm das interações em grande grupo (Figura 1)?

Figura 1. Problemática



Fonte: elaboração dos autores.

2.2. Duas crises: exclusão e pandemia

A EF esteve/está sujeita a dois momentos de crise, relativamente próximos, que mobilizaram o corpo docente para encontros e iniciativas formais: a exclusão e a pandemia.

Quanto à exclusão, entre os anos de 2012 e 2018, a classificação da disciplina deixou de integrar a média de acesso ao ensino superior e de conclusão do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Assim, os alunos aprenderam não se preocupando com o efeito da classificação da EF no seu futuro, e a medida foi sentida como uma desvalorização social capaz de levar a impactos negativos sobre a cultura de atividades físicas e desportivas, o que originou posições públicas de repúdio.

Os poucos estudos existentes apontam que a exclusão teve efeitos negativos na satisfação de necessidades psicológicas básicas e que a disciplina passou a enquadrar-se num sistema classificativo *pass/fail*, em que a avaliação tem apenas dois resultados práticos: ou o aluno está apto para progredir ou não está, o que influencia positivamente a motivação interna e pode contribuir para aprendizagens mais significativas; contudo, não favorece

o acesso específico ao que foi ou não aprendido e pode originar comportamentos de desinteresse quando os requisitos mínimos são alcançados (Kohn, 2011; Melrose, 2017).

Quanto à **pandemia** de covid-19, esta levou a confinamentos e medidas de prevenção que cercearam o que define a disciplina: a proximidade, o contacto físico e a aprendizagem pelo movimento.

Em certa medida, a disciplina parece ter sido encarada como instrumento não farmacológico de saúde pública, orientado para a saúde física e mental dos estudantes (Atiković *et al.*, 2020; Ho *et al.*, 2020; Silva-Filho *et al.*, 2020; Varela *et al.*, 2021), o que poderá ter diminuído a sua orientação educativa (Cruickshank *et al.*, 2021).

Em Portugal, nos anos letivos iniciados em 2019-20 e 2020-21, essas limitações traduziram-se em 28% de aulas em ensino remoto e 37% das aulas presenciais condicionadas, porque deveriam decorrer sem contacto físico, com afastamento de três metros entre alunos, rotinas de higienização adicionais e limitações no número de alunos nos balneários (Direção-Geral de Saúde, 2020).

O resultado deste ciclo de alterações parece ter sido a reinvenção da disciplina (Araújo *et al.*, 2021; González-Calvo *et al.*, 2022; Macedo & Neves, 2021; Varea & González-Calvo, 2021). Quando a EF pôde ocorrer em presença, os condicionamentos obstaculizaram a aprendizagem e o ensino, pois levaram à limitação de espaços e equipamentos escolares e ao redimensionamento das dinâmicas dos jogos desportivos coletivos (Gois *et al.*, 2021; Varea *et al.*, 2022).

Quando a EF se deu à distância, recorreu a instrumentos pouco habituais: aconteceu no espaço do lar e com o apoio pedagógico da família; socorreu-se de guias, vídeos, aplicações e qualquer equipamento com versatilidade suficiente para motivar a prática física; e introduziu conteúdos diferentes, como técnicas de relaxamento e *mindfulness* (Daum *et al.*, 2021; Nyenhuis *et al.*, 2020; Killian *et al.*, 2021). Contudo, verificaram-se dificuldades em monitorar as rotinas e a participação dos alunos (Baena-Morales *et al.*, 2021) e o aumento dos níveis de *stress* docente, devido a problemas com tecnologias, redução de atividades face a face, preocupação em desenvolver bons processos de ensino e flexibilização do tempo de trabalho (Morocho *et al.*, 2021).

Face a estas exigências, os docentes buscaram ativamente um desenvolvimento profissional que aproximasse as suas competências digitais às necessidades do

contexto de ensino à distância e ao ensino condicionado (Centeio *et al.*, 2021; Varea & González-Calvo, 2021). Em Portugal, para além de iniciativas locais, várias entidades representativas dinamizaram os denominados *Massive Open Online Courses* (MOOCs), com a participação de centenas de professores.

3. Metodologia

Propusemo-nos produzir conhecimento novo acerca da EF, no entendimento de que os dois momentos recentes de crise (exclusão e pandemia) desafiaram os professores portugueses e fomentaram interações (podendo ter contribuído para imagens mais genuínas da realidade) que levaram à emergência do estatuto informal da EF.

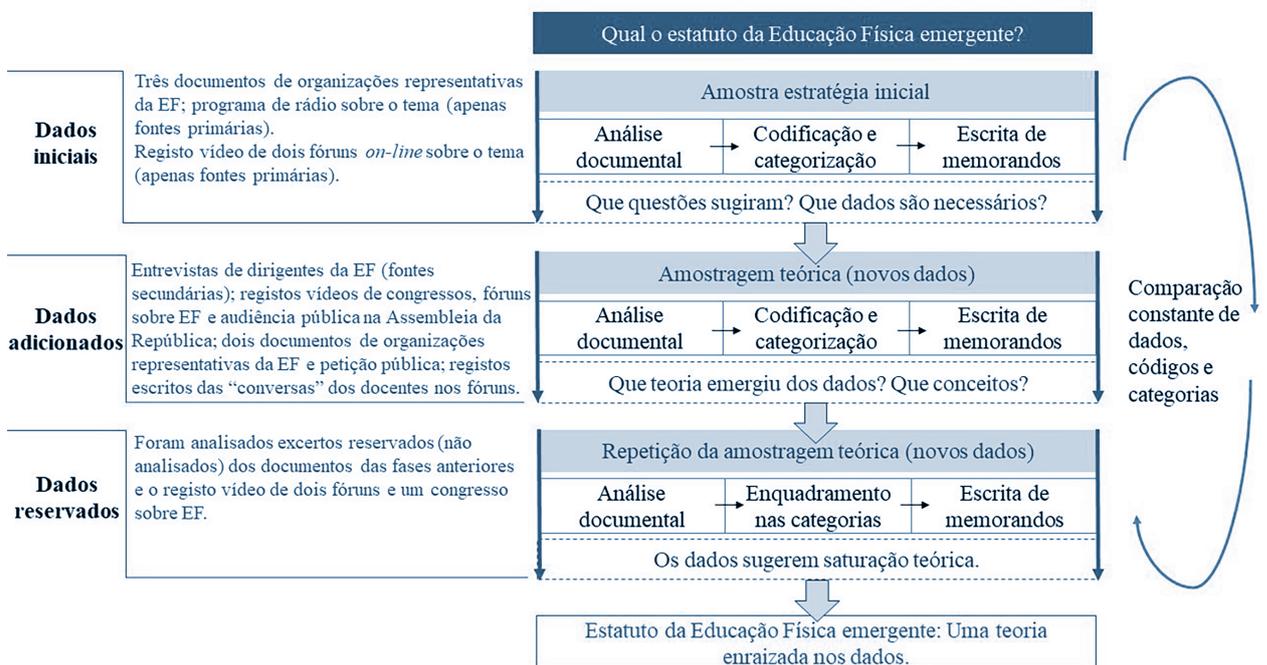
Em consequência, adotámos a pergunta de investigação: “Qual é o estatuto da Educação Física que emerge?” e para a responder levámos a cabo uma investigação:

- inscrita no paradigma interpretativo, porque se destina a compreender a realidade na perspetiva de quem a vive por interpretação de documentos;
- com abordagem qualitativa, já que mobiliza textos e falas para compreender o fenómeno e desocultar os valores e crenças que estão na base da ação dos atores;
- na modalidade de *Grounded Theory*, de tendência construtivista.

Quanto aos procedimentos, a recolha de dados ocorreu por análise documental. Os documentos são registos fidedignos acerca das crenças e valores dos agentes, e o seu carácter não intrusivo liberta-os, numa certa medida, da interpretação dos investigadores. No caso desta investigação, em que se pretende conhecer os valores que emergem da interação dos agentes, recusámos outros tipos de recolhas que implicam um certo grau de intervenção dos investigadores (por exemplo, as entrevistas) e que retiram a espontaneidade dos eventos. Para além disso, os documentos persistem no tempo, o que favorece a validade da investigação, que pode, a todo o momento, ser replicada. Contudo, é de salientar que esse mesmo carácter estático significa que não podem ser olhados fora dos objetivos do agente que os emite, que, tendencialmente, o faz de acordo com propósitos conscientes ou inconscientes, precisamente o que se pretende interpretar.

A seleção dos documentos e a sua análise tiveram em conta as etapas e processos da metodologia *Grounded Theory* (Figura 2), destinados a assegurar que os dados validam a teoria emergente e a estabelecer uma relação reflexiva e íntima entre o investigador e os dados, para assistir a construção de categorias e, subsequentemente, de uma teoria compreensiva dos processos sociais, nomeadamente: tratamento imediato dos dados, comparação constante, escrita de memorandos e abertura do investigador aos dados (Silva, 2022).

Figura 2. Estrutura da investigação



Fonte: elaboração dos autores, com inspiração em Sbaraini, Carter, Evans e Blinkhorn (2011)

Para além disso, a credibilidade e confiabilidade da pesquisa foi assegurada, por um lado, por procedimentos de análise de casos negativos que envolveram a discussão dos dados que aparentavam não suportar os padrões emergentes, o que permitiu refinar a teoria; e, por outro, pela codificação conjunta dos dados pelos investigadores, uma elaboração separada de memorandos que garantiu que, apesar de uma estrutura semelhante de códigos e categorias, os dados fossem expostos à interpretação diferenciada dos investigadores e que as divergências indutivas fossem resolvidas pelo

poder de explicação que os dados ofereciam e não por expectativas dos investigadores. Foram ainda disponibilizados materiais complementares (Silva, 2022).

A recolha inicial de dados destinou-se aos pertinentes para obter uma imagem da situação (amostragem estratégica inicial). Portanto, tratou-se de encontrar os documentos que dariam melhor acesso ao estatuto da EF emergente, nos critérios que deveriam: (a) ser relativos aos dois momentos de crise (exclusão e pandemia); (b) mobilizar a intervenção dos docentes de EF e dos seus representantes; (c) ser emanados de fóruns destinados a analisar a situação da disciplina ou de entidades representativas da classe; e (d) ser fontes primárias.

Quanto ao tratamento dos dados, os códigos iniciais foram constituídos imediatamente após a recolha da informação, por aproximação com as falas dos agentes (codificação *in vivo*), linha por linha. Procedeu-se à comparação dos códigos entre si e ao seu agrupamento em categorias representativas (e, também, nomeadas por proximidade com os dados), tendo-se enveredado pelo questionamento ativo acerca do significado dos dados (por exemplo: O que está a acontecer nos dados? O que é que os participantes querem transmitir? Para que categoria este dado aponta?).

Os memorandos entretanto constituídos capturaram e estimularam a reflexão dos investigadores e o relacionamento de códigos e categorias, permitiram as primeiras interligações entre os dados e os pontos em branco e sugeriram novas recolhas. Por isso, emergiram questões e áreas a explorar, o que guiou a fase seguinte de recolha de dados, a amostragem teórica, destinada a desenvolver a teoria, pelo melhoramento de categorias, sua conceptualização e esclarecimento das interdependências existentes entre elas. Daqui resultou a adição de documentos que trouxessem pontos de vista de agentes que estavam silenciosos ou de discursos que não tivessem sido socialmente questionados em fóruns, nomeadamente: (a) quanto à pandemia, os provenientes de discussão pública dos impactos desta em fóruns especializados (*webinars* dirigidos aos professores de EF), que incluíram as mensagens em “bate-papo”; e (b), quanto à exclusão, audiência na Comissão da Educação, Cultura e Ciência da Assembleia da República, documentos emanados pelas entidades representativas da EF, petição pública e entrevistas de dirigentes associativos (em fontes secundárias).

Em seguida, procedeu-se à comparação dos dados recentes com os anteriores e entre dados, códigos e categorias, reformularam-se as categorias e enveredou-se por um

processo de criação de conceitos a partir dos dados. Isto implicou a mobilização de bibliografia que servia os dados e a (re)escrita de memorandos para cada categoria, em busca de um horizonte teórico integrado.

Por fim, fez-se uma terceira recolha de dados, proveniente de documentos que haviam sido reservados das recolhas anteriores e registos de um congresso e de um *webinar*. Esta recolha tinha sido prevista para assegurar a pertinência das categorias e conceitos entretanto construídos e resultou em saturação teórica, pois os novos dados apenas originaram a repetição da teoria emergente, o que tornou desnecessárias novas recolhas.

4. Resultados: O estatuto da Educação Física emergente

Os resultados sugerem que as interações dos agentes originaram um estatuto emergente, traduzido em valores, tomada de competências não escritas e expectativas de comportamentos e atividades. Nesse sentido, por emergir de interações e de necessidades partilhadas, ele tem o potencial de promover a exploração cultural e a reculturação dos agentes que o construíram (Silva, 2019).

Este estatuto diferencia-se, portanto, de orientações e competências formais e de objetivos e recursos determinados em textos legislativos e orientadores (por exemplo, os curriculares) – que pretendem ordem e organização –, fazendo a sua interpretação a partir do encontro entre agentes que atuam na realidade e enfrentam problemas e tarefas, mas também expectativas e desejos.

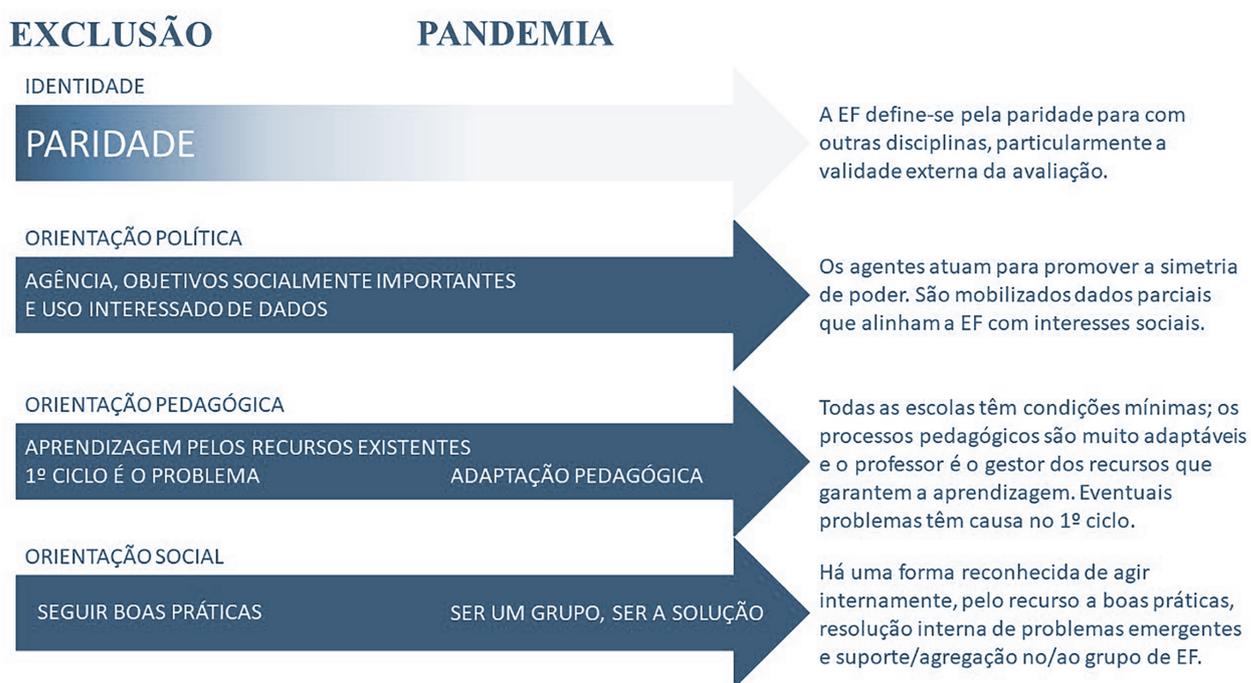
Essa construção decorreu num ambiente em que os dirigentes associativos se assumiram enquanto fiéis-depositários das perceções e propostas do corpo docente e é marcada, na pandemia, por um aparente conformismo dos agentes face ao que é proposto por dirigentes e preletores. É, por isso, importante ter em apreço que a pandemia (em particular) provocou insegurança nos docentes e que as orientações *top down* podem traduzir pontos de segurança e certeza; no entanto, é de notar também que vários preletores dos *webinars* foram professores na formação inicial e que os docentes parecem assumir com eles uma relação de aluno-professor (e não de colegas), estando, portanto, mais predispostos a aprender do que a contribuir para a aprendizagem.

Obrigada, Professor [...]. Eu acho que todos nós tivemos aqui uma grande lição sobre jogos desportivos coletivos e todos ficamos com

outras ferramentas para poder usar nas escolas junto dos nossos alunos.
(Declarações de moderadora em fórum, Pandemia)

De qualquer forma, esse contexto favoreceu a emergência de um estatuto (Figura 3) que determina a paridade da EF relativamente às outras disciplinas e oferece orientações para a ação política, pedagógica e social. Analisamos, com mais pormenor, cada uma destas valências.

Figura 3. Estatuto da Educação Física emergente



Fonte: elaboração dos autores a partir dos dados da pesquisa.

4.1. A paridade enquanto característica essencial da disciplina

O período da exclusão faz emergir a paridade enquanto característica essencial da EF. Parece, portanto, ser um ato reativo à discriminação quanto à inutilidade da classificação da disciplina para acesso ao ensino superior e média de conclusão do ensino secundário. Ao longo do tempo, vai-se tornando um valor relativamente oculto, mas influente e, na altura da crise pandémica, a sua face visível é a fixidez da avaliação da EF.

A **paridade** sugere que a EF é uma disciplina semelhante às outras, de tal forma que não pode ser sujeita a diferenciação, porque tem os mesmos problemas e condições e segue os mesmos processos:

[O] SPEF e o CNAPEF têm tido uma posição conjunta, naturalmente de valorização, sobre a questão da paridade da Educação Física em relação às restantes disciplinas. (Comunicado conjunto, Exclusão)

E o que é, afinal, valorizado por um professor de Educação Física? As mesmas características que fazem um bom aluno em qualquer disciplina. (Declarações de dirigente em fórum, Pandemia)

Durante a pandemia, a paridade traduz-se, também, na procura de soluções para as práticas letivas de EF que possam ser comparadas à realidade de outras disciplinas:

Ninguém fala em, a seguir à utilização de uma pipeta ou de um tubo de ensaio na Físico-Química, ela ser desinfetada. Portanto, a partilha de alguns materiais nas escolas é uma possibilidade, desde que os cuidados de higienização das mãos sejam conseguidos. (Declarações de convidado em fórum, Pandemia)

Essa característica de analogia aceita, não apenas a partilha de elementos matriciais do processo educativo, mas também a apropriação de elementos considerados nefastos. Em particular, os agentes reconhecem que o processo de acesso ao ensino superior não concorre para as finalidades educativas. Ainda assim, querem manter-se ligados a ele até que haja modificações para a generalidade das disciplinas.

No congresso da CONFAP³, o CNAPEF, a SPEF e a CONFAP assinaram uma declaração conjunta onde sublinham que a Educação Física deve ser considerada em paridade com as restantes disciplinas do currículo nacional.

3 Confederação Nacional das Associações de Pais.

A CONFAP afirmou que era preciso modificar a questão do acesso ao ensino superior, e nós também estamos de acordo com isso, porque nós, que estamos na escola sentimos claramente a pressão [...]. Mas nesta posição [inclusão da classificação de EF na média de acesso ao ensino superior] uma não estava dependente da outra. (Declarações de dirigente à Comissão de Educação da Assembleia da República, Exclusão)

Nesse sentido, a paridade caracteriza a disciplina a partir da semelhança com as demais, em particular no que respeita ao direito a que a avaliação tenha efeitos idênticos – é isso que prevalece –, e não tanto por matizes próprias e específicas – é isso que parece ser dispensado.

4.2. Orientação política

O Estatuto emergente acolhe uma componente política, destinada a compatibilizar os interesses da EF com a realidade em que está envolta. Para tal, incentiva a capacidade de agência, a utilização de dados que sejam consistentes com os interesses da disciplina e a sublimação de objetivos socialmente valorizados.

4.2.1. Agência

A agência representa iniciativas de circulação da informação e de influência dos agentes exteriores, para reduzir eventuais assimetrias de poder. É composta pelo alinhamento com entidades exteriores, assessoria ao poder executivo e educação dos agentes exteriores. O **alinhamento com entidades exteriores** convoca os argumentos que estejam alinhados com os interesses da EF, para construir uma imagem de consenso alargado. Por exemplo:

Não foram só as escolas – escolas, pais, alunos, universidades: eu lembro-me perfeitamente de várias entidades (universidades e faculdades, não só as de desporto como de outras instituições do ensino superior), que não tinham a ver com o desporto, mas que tomaram posições contra esta decisão [de Exclusão]. (Declarações de dirigente à Comissão de Educação da Assembleia da República, Exclusão)

A assessoria ao poder traduz-se numa estratégia de aproximação ao poder de decisão, no sentido argumentar para que as deliberações sejam próximas dos interesses da EF, nos níveis macro (junto do poder político), meso (para influenciar as direções escolares) e micro (junto de alunos e encarregados de educação).

A educação do exterior concretiza-se por ações sistemáticas para que os agentes que beneficiam/intervêm na EF fiquem a par das iniciativas tomadas e dos seus objetivos, de forma a criar vinculação e reputação.

A imagem que nós passamos também é importante; a imagem que o professor de Educação Física passa para a comunidade escolar não é só importante dentro da escola. (Declarações de dirigentes em Fórum, Pandemia)

4.2.2. Interpretação interessada de dados

O Estatuto situa os intervenientes face aos dados, recorrendo, nas suas interações com o exterior, àqueles que suportam os interesses da EF. Por exemplo, em público, durante a exclusão, defende-se que todos os estabelecimentos de ensino têm as condições materiais necessárias ao desenvolvimento do ensino, da avaliação e da aprendizagem...

As condições mínimas para que o currículo possa ser aplicado existem. Nós gostaríamos que elas fossem melhores, porque, quanto melhores forem as condições, melhor será a qualidade das aprendizagens. (Declarações de dirigente à Comissão de Educação e Cultura da Assembleia da República, Exclusão)

Mas, em privado, durante a pandemia, afirma-se que há circunstâncias territoriais que diminuem a EF e marcam diferenças no acesso dos alunos...

Eu não sei se a falta de EF, de espaços adequados, tanto interiores como exteriores, não põem vergonha em quem [...] toma decisões. (Declarações de convidado em fórum, Pandemia).

Na realidade, não há dados objetivos que possam suportar a garantia de circunstâncias mínimas:

Para a análise que temos de fazer acerca das instalações desportivas, [...] neste momento [...] está a ser feito um livro branco de todas as instalações desportivas de Portugal, incluindo as escolas. (Declarações de Dirigente em Fórum, Pandemia)

E os agentes da EF defendem, em vários locais públicos e na comunicação social, que a Exclusão diminuiu a aprendizagem dos alunos, mas reconhecem que esse argumento surge de perceções não validadas...

Não temos nenhum estudo sobre o impacto da medida [...], mas ouvimos muitos entendidos, entre professores e outros profissionais, que nos dizem que os alunos estão menos ativos. (Declarações de dirigente a jornal, Exclusão).

Depois, pelo contrário, é afirmado que a Exclusão permitiu classificações de desempenho acima da média, o que permite argumentar que a EF não deve ser excluída da média de acesso ao ensino superior:

Os dados apontam no sentido de que há um conjunto de alunos reduzido, entre 3% e 5%, cuja nota [média de acesso ao ensino superior] é penalizada [pela integração da classificação de EF], digamos assim; e há um conjunto de 60% dos alunos em que a nota é melhorada. (Declarações de um dirigente à Comissão de Educação da Assembleia da República, Exclusão)

4.2.3. Sublimação dos objetivos socialmente relevantes

O Estatuto sugere que os objetivos da disciplina são filtrados pelo critério da sua relevância social. Assim, os agentes vão salientando as iniciativas que, a cada momento, podem trazer mais proveito para a valorização da imagem da EF.

Por exemplo, durante a exclusão salienta-se a importância futura da EF para a saúde pública:

Portanto, é muito importante perceber também que a Educação Física tem estas áreas abrangentes do desporto e da saúde, e também pensar que, se nós tivermos mais Educação Física, poderemos poupar milhões e milhões em termos da saúde. (Declarações de dirigente à Comissão de Educação da Assembleia da República, Exclusão)

, mas também os impactos positivos que a EF tem na aprendizagem das disciplinas mais valorizadas:

Há vários estudos internacionais sobre as implicações que a atividade física tem para as disciplinas ditas cognitivas, nomeadamente a matemática e a língua materna, que associam claramente a prática de atividade física a melhores resultados nessas duas áreas. (Declarações de docente a jornal, Exclusão)

4.3. Orientação pedagógica

A orientação pedagógica do Estatuto vai no sentido de sustentar que os objetivos da disciplina se cumprem, apesar de diferenças contextuais, porque os professores gerem os recursos que têm ao seu dispor, em função da grande flexibilidade do currículo e das práticas letivas. Ato contínuo, estabelece que os eventuais problemas de aprendizagem nascem no primeiro ciclo de ensino.

4.3.1. Garantia de que a Educação Física tem os recursos necessários à aprendizagem

O Estatuto estabelece que os recursos atuais permitem cumprir os objetivos educativos da disciplina e coloca o professor no papel de gestor capaz de transformar condições mínimas em aprendizagens semelhantes – e a disciplina não pode ser discriminada das outras em função dos recursos.

Portanto, a questão das condições é uma questão que não deve ser colocada como óbice a que a disciplina seja contabilizada. (Declarações de dirigente na Assembleia da República, Exclusão)

Como reflexo, o Estatuto pressiona para que os objetivos sejam sempre cumpridos, ainda que perante situações muito diferenciadas. A pandemia, neste particular, trouxe à tona as diferenças entre escolas, mas, apesar da diversidade existente (e da alteração radical das condições de contacto e proximidade)...

Na minha escola temos três turmas num pavilhão. Este ano passámos para duas turmas. Estamos a falar de cinquenta e seis alunos. E temos muito pouco material. (Mensagem de professor em fórum, Pandemia)

Nós temos só uma sala que não vamos utilizar e vamos fazer tudo ao ar livre. (Declarações de uma professora em fórum, Pandemia)

é preciso recordar que a disciplina não promoveu qualquer alteração nas aprendizagens essenciais que se propõe fazer, nem tão-pouco nos critérios que coordenam a classificação entre escolas.

Acho que é uma questão que já foi colocada por muitos colegas, [...] em relação à alteração de critérios de avaliação. Nós diríamos o seguinte: quanto menos mexermos naquilo que são os critérios de avaliação neste contexto, melhor; não nos parece que seja muito importante fazer grandes revoluções nos critérios, face a um contexto que é de total anormalidade. (Declarações de dirigente em Fórum, Pandemia)

Pelo contrário, ainda que no início do período pandémico se tenha sugerido que as aprendizagens essenciais não podiam ser cumpridas, isso ocorre num contexto de dúvida quanto às consequências:

Não é que as aprendizagens essenciais não sejam exequíveis; agora não podemos ter é a veleidade de achar que podemos cumprir tudo aquilo que [antes] nos era possível. (Declaração de dirigente em fórum, Pandemia)

Assim, apesar das irregularidades de condições e de materiais, estão ausentes racionais que permitam estabelecer limites a partir dos quais o professor não mais é capaz de resolver problemas, com exceção de um: a classificação da EF mantém-se. De resto, o Estatuto estabelece a adaptação e flexibilidade (ver em seguida) das condições pedagógicas para que o ensino e as aprendizagens sejam cumpridos.

4.3.2. Adaptação e flexibilidade

A adaptação reflete a vocação para alterações aos processos da EF, com o objetivo de proteger a matriz prática da disciplina e de garantir a aprendizagem (ou a imagem de aprendizagem) dos alunos, apesar de as condições existentes e das impostas pela pandemia poderem variar em cada escola. Isto significa que o instrumento de cumprimento da EF é o professor porque, independentemente dos recursos concretos, ele atua para assegurar a aprendizagem dos alunos.

Na generalidade, o Estatuto normaliza os processos de modificação dos ambientes de aprendizagem.

Aqui o nosso desafio é tentarmos encontrar, face àquilo que são as possibilidades, as melhores condições para nos aproximarmos desses objetivos. Se calhar não os conseguimos fazer todos; eu tenho dado como exemplo que, se eu não puder [...] fazer ajudas na ginástica, o nível de introdução na ginástica no solo com o pino com ajuda ficará reduzido. O que nós temos de tentar fazer é encontrar, dentro daquilo que eram os objetivos do nível de introdução na ginástica, o máximo que conseguimos fazer face àquilo que são as restrições apresentadas. (Declarações de um preletor em fórum, Pandemia)

A característica mais relevante dessa normalização é a ausência de linhas que definam os limites da EF; isto é, são propostas alterações às rotinas habituais, o que em outros

estudos foi entendido como uma reinvenção e uma perda de identidade (Araújo *et al.*, 2021; González-Calvo *et al.*, 2022; Varea & González-Calvo, 2021). Todavia, não há clarificação sobre as consequências que essas modificações têm nas aprendizagens que a EF deveria promover, o que parece sugerir que elas podem ser atingidas com grande flexibilidade de condições (por exemplo, com recurso prioritário a um jogo próximo do formal em condições de normalidade de saúde pública; e de um jogo muito condicionado/reduzido ou quase em situação analítica, em condições de risco para a saúde pública).

É possível fazer jogos desportivos coletivos mantendo os alunos com objetivos de ofensividade em relação à aprendizagem; é possível fazer com que os alunos criem situações que concorram para o cumprimento dos objetivos. (Declarações de um preletor em fórum, Pandemia)

Aqui a exceção – o que se mantém assegurado acima de tudo – é a validade externa da classificação de EF, o que emparelha com a paridade.

4.3.3. 1.º ciclo como raiz dos problemas de aprendizagem

O Estatuto identifica o problema que limita o cumprimento da EF: a expressão físico-motor no 1.º ciclo.

Avaliar quando os alunos sabem é fácil, o problema é quando nós queremos desenvolver aprendizagens e aptidões que estão bloqueadas porque não foram trabalhadas no 1.º ciclo. (Declarações de convidado em fórum, Pandemia)

Nesse sentido, é para aí que são remetidas eventuais alterações estruturais (defende-se que sejam os professores de EF a colaborar com os docentes do 1.º ciclo ou a assumir integralmente a lecionação da expressão físico-motora), porque o problema tem origens claras: o incumprimento das horas e atividades de expressão físico-motora e a insegurança dos docentes do 1.º ciclo quanto a ensinamentos que requerem didáticas específicas – apesar de, a espaços, também ser focado o problema da desvalorização social da EF (aumentado pela Exclusão).

No 1.º ciclo são os professores titulares que dão as aulas de Educação Física, mas nem todos se sentem capacitados para o fazer. (Declarações de dirigente na Comissão de Educação da Assembleia da República, Pandemia)

4.4. Orientação social no trabalho nas escolas

O Estatuto emergente apresenta regras simples a usar nos contextos de incerteza para que os docentes conheçam o que se espera deles enquanto membros do grupo de EF: ser a solução, boas práticas e ser um grupo.

O primeiro princípio, **ser a solução**, é a orientação para que os docentes sejam proativos face aos problemas e ofereçam soluções, o que sugere que a resolução dos problemas está mais na responsabilidade dos professores, independentemente da sua origem:

Quanto mais respostas nós conseguirmos encontrar, mais conseguimos duas coisas muito importantes: confiança para nós e para aqueles que conosco estão e passar àqueles com quem temos de lidar no nosso dia a dia – às nossas direções, aos nossos colegas, aos colegas das outras disciplinas – um sentimento de capacidade. (Declarações de dirigente em fórum, Pandemia)

O segundo princípio, **boas práticas**, baseia-se na ideia de que as atividades que funcionaram num determinado ambiente podem ser implementadas com igual sucesso noutros contextos. Traduz homogeneidade de ação e segurança, porque são ações pré-validadas, apesar de seguirem critérios de validação subjetivos:

És meu colega na escola, trabalhamos até há bem pouco tempo juntos [...]. O convite da APEF que te foi feito foi por considerarmos que a própria escola e o grupo de Educação Física, particularmente tu, tiveram uma abordagem [...] dentro da mesma lógica, mas tecnologicamente diferente. (Declarações de dirigente em fórum, Pandemia)

O terceiro princípio, **ser um grupo**, aconselha que as ações sejam deliberadas em colaboração, em função dos interesses alargados do grupo de professores.

O desafio que está sobre cada um dos professores, mas essencialmente sobre os departamentos, é encontrarem em conjunto soluções para aquilo que é uma dificuldade. É algo que, mais do que nunca, se assume como uma prioridade de trabalho ao nível de cada uma das escolas. (Declarações de dirigente em Fórum, Pandemia)

5. Discussão

Os resultados indicam a existência de um Estatuto emergente das crises e das interações que aí foram estimuladas.

A discussão não poderia ter sido antecipada teoricamente, uma vez que não se procuravam quadros explicativos apriorísticos, mas o conhecimento emergente. Tendo em conta esta característica (e também em função do espaço disponível neste artigo), os resultados sugerem a necessidade de abrir, ainda que de forma *ad hoc*, linhas de compreensão e questionamento sobre (a) as relações de poder/opressão desejadas, (b) os limites do território identitário da disciplina e (c) os fundamentos sociais do Estatuto emergente. Fazemo-lo, respetivamente, com recurso (a) às Epistemologias do Sul (Santos, 2007, 2014) e à *Standpoint Theory* (Harding, 1992, 2015), (b) à *Assemblage Theory* e (c) à teorização em torno da sociedade de risco.

5.1. Poder e opressão

Quanto à questão do poder, ela expressa-se na orientação paritária que o Estatuto propõe, no sentido de aproximar a EF de formas socialmente valorizadas (dominantes) de olhar a educação. Este trajeto rumo à semelhança é sugestivo de que o Estatuto assume um pensamento abissal (Santos, 2014) que diferencia o lado que interessa do lado que não interessa, pretendendo assim ligar-se ao poder dominante, independentemente de ele fazer cumprir o ideal educativo. Parece, portanto, que os valores emergentes vão no sentido de suportar a disciplina pelos mesmos argumentos que, aparentemente, têm contribuído para a sua discriminação (Cruikshank *et al.*, 2021; Fox & Harris, 2003; Hardman & Marshall, 2000; Richards *et al.*, 2018), isto é, a ideia de que há um lado correto (ou, pelo menos, com mais valor) para o que é a educação. Isto poderá explicar o esmero de agência que o Estatuto inspira e também o isolamento da EF de outros agentes que poderão constituir-se como soluções para

problemas – sistematicamente, o Estatuto sugere que é o grupo de EF de cada escola que deve oferecer soluções.

Fazemos, então, notar exatamente o contrário, isto é, que a EF é uma disciplina diferente das restantes: a educação ocorre pelo movimento (Öhman & Quennerstedt, 2017), o recurso matricial dos que aprendem e dos que ensinam é o corpo, as condições para as práticas letivas são espaços especializados e a própria estrutura da disciplina afasta-se das demais (por exemplo, é a única que dispõe de critérios de coordenação da avaliação entre escolas); além disso, a complexidade da educação significa que as escolas são espaços heterárquicos, em que a solução (ou o poder) não está num agente em particular, mas na interação de muitos (Silva, 2019). Nessa medida, estaremos mais próximos de conhecimento e de ações úteis se incluirmos todos os pontos de vista que podem explicar o que se está a passar (Harding, 1992, 2015). As boas práticas, que o Estatuto estimula, são ações que tiveram sucesso num contexto específico, e, por isso, o seu uso em outros locais pode traduzir a deslocalização e a cedência dos valores, agentes e problemas próprios, porque se repetem aqueles que são socialmente valorizados (Silva, 2019). Tal significa a perda das características e potencialidades dos locais.

Ora, se a EF tende a perder a sua imparidade, está a retirar do sistema aquilo que permite que seja útil. Nesse sentido, os resultados sugerem que a EF não poderá ir além da divisão abissal da educação, se não recuperar aquilo que a torna diferente e que constitui um contributo único e criativo para a ecologia educativa (Santos, 2007).

5.2. O território identitário da Educação Física

Apesar do Estatuto, o corpo docente (o grupo abstrato que interagiu nas crises) não deixa de ser composto por partes que atuam nas suas escolas, grupos disciplinares e turmas.

Nesse contexto, o que fazemos notar é que constituíram uma *assemblage* que estabeleceu uma fronteira clara (a paridade e a imutabilidade da validade da classificação da disciplina), mas que, no seu interior, reserva poucos limites.

Os dados indicam que quaisquer condições locais devem originar as mesmas aprendizagens. Assim, os professores poderão sentir-se responsáveis por garantir a conformidade da aprendizagem, ainda que os recursos espaciais ou materiais sejam

muito diferentes. Por exemplo, sabemos que algumas escolas recebem três turmas em simultâneo num pavilhão, outras apenas uma turma, outras ainda não têm sequer pavilhão desportivo. E, de acordo com os resultados, mesmo os ganhos da disciplina parecem ir atrás do que é socialmente relevante no momento, em vez de traduzir uma estabilidade identitária.

Nesse território identitário, quando é que se torna impossível garantir aprendizagens? Que materiais e condições são imprescindíveis? É que, quando todos os espaços, condições, alunos e materiais não falham, a responsabilidade da aprendizagem é colocada, somente, no professor.

Nesse caso, há que questionar se a classificação da disciplina não é uma linha de fuga (DeLanda, 2006) para os problemas que os professores encontram no seu dia a dia e para os valores autoritários que demandam adaptação; isto porque, se qualquer condição deve originar aprendizagens, então isso talvez explique a dissonância entre o sucesso interno da disciplina e as limitações de aprendizagem que as provas de aferição sugerem – o sucesso em EF no 7.º ano de 2016-17 era de 97%, porém, muitos desses alunos não conseguiram ou revelaram dificuldades em realizar várias tarefas de avaliação das provas de aferição do 8.º ano de 2018 (42% nas raquetes; 81% na ginástica; 68% nos jogos desportivos coletivos) (Instituto de Avaliação Educativa, 2020).

Mais, os dados também preconizam que a *assemblage* se estrutura em excertos científico-pedagógicos interpretados que fazem flutuar (ou, talvez, indeterminar) a identidade emergente.

Pedagogicamente, as interações parecem afastar-se de conhecimento específico acerca da avaliação, do conteúdo ou do currículo, para se focar em procedimentos, perceções e expectativas (por exemplo, a ideia de que os problemas da EF se encontram no 1.º ciclo), bem como em boas práticas. Tal poderá minimizar filtros importantes na construção do conhecimento profissional e pedagógico do professor (Gess-Newsome, 2015), como as características do contexto – aliás, o Estatuto aponta para uma certa irrelevância das condições dos lugares para o alcance dos objetivos da disciplina. Cientificamente, o referencial aparenta ser a autoridade dos dirigentes ou dos preletores, sempre captada a partir de interpretações de desejos e expectativas (talvez ideologias) acerca da EF.

Então, o que emerge é a insustentabilidade científica ou pedagógica do Estatuto, o que poderá decrescer a credibilidade que é percebida externamente (é provável que ela seja

aferida pelo aporte científico-pedagógico oferecido) e reduzir o potencial pedagógico da disciplina, já que poderá estar a propor a troca de práticas contextualizadas e específicas por práticas em que os lugares são submetidos à uniformização – sugerindo a proletarização dos professores (Pavan & Backes, 2016), porque desenha um quadro para que estes interpretem a sua ação, o que se traduz na limitação da reflexão.

5.3. Os riscos assumidos e os riscos adiados

Olhamos para os fundamentos sociais do Estatuto a partir do risco (Beck, 1992, 1999), pois os dados evidenciam que os agentes atuam mais em função da expectativa de risco que encontram nas crises e menos do papel educativo presente da EF.

Na Exclusão, pretendeu-se defender a paridade, porque a diferenciação da EF poria em risco a sua valorização social. Mas a disciplina manteve todos os restantes instrumentos de aprendizagem e perdeu qualquer pressão de constituir média para acesso à universidade.

Durante a pandemia, o que ganhou primazia foi, novamente, o risco colocado à paridade da EF (a possibilidade de voltar a ser considerada como uma disciplina em que a avaliação dos alunos tem menos validade externa) e, por isso, os agentes parecem ter enveredado por interações que lidaram com o evitamento desse risco e que poderão ter diminuído o foco na realidade pedagógica que a pandemia trouxe – apesar de alterações radicais na proximidade e contacto físico, não foram anunciadas limitações quanto às aprendizagens a promover.

Claro que há que questionar quais os riscos que as decisões atuais podem criar porque, paradoxalmente, num ambiente complexo como é o das escolas, o grau de incerteza é substancial e torna-se impossível antecipar o futuro. A complexidade significa, precisamente, que as ações atuais têm consequências cujos impactos não podem ser previstos (Silva, 2019). Será que a imagem de uma disciplina capaz de sustentar os seus processos mesmo quando as condições são radicalmente alteradas levará à diminuição futura dessas condições? Sabemos que o período pandémico não resultou em políticas de remedeio das práticas físicas e desportivas perdidas – nem as perdas foram avaliadas pelo Estado português (Instituto de Avaliação Educativa, 2021), nem o plano de recuperação da pandemia contempla iniciativas específicas para a EF (Ministério do Planeamento, 2021). Nesse caso, talvez a imagem de relativa normalidade nos objetivos

da EF tenha contribuído para a ausência de investimento político e, por esse caminho, se venha a transformar no verdadeiro risco a enfrentar – portanto, aparentemente, não se questiona o modo de produção que pode estar a gerar riscos e, mais ainda, esses eventuais riscos estão a ser equitativamente distribuídos de forma relativamente invisível (Beck, 2002).

Para além disso, os resultados também sugerem que essa expectativa de risco estimulou a resolução dos problemas, sem que se mobilizasse a intervenção de outros agentes que também são afetados pelas decisões, como pais e alunos. Tal exclusão não favorece alianças –se os problemas não são dos alunos e dos encarregados de educação (ou nem sequer lhes chegam), porque é que eles devem intervir e cooperar? –, o que permite supor que a EF, ainda que se pretenda fazer acompanhar do apoio exterior (mobiliza, frequentemente, as posições de entidades externas), poderá estar a isolar-se – há outros indícios que apontam que a EF tem adotado um padrão de isolamento científico (Silva & Dinis, 2021), porque as teses de doutoramento decorrem em cursos específicos à área da EF, enquanto as teses de outras áreas têm tendência a advir de cursos transversais (por exemplo, Ciências da Educação).

Talvez uma explicação para um certo conformismo e ausência de espírito crítico que alicerçam o Estatuto esteja nas condições de interação entre os agentes. Por um lado, as boas práticas (que o Estatuto valoriza) são elementos de homogeneidade (Silva, 2019); por outro, sabemos que: (a) a colaboração excessiva ou em grande grupo enfatiza o conformismo às normas do grupo, à custa da criatividade; (b) a colegialidade resultante dificilmente origina melhorias (Little, 1990) e as mudanças dentro de um grupo social necessitam de um número mínimo de pessoas com ideias diferentes das predominantes (Centola *et al.*, 2018) – o que aqui parece não ser estimulado; e, finalmente, (c) os agentes fecham-se em si próprios, mesmo quando as suas decisões não podem ser cumpridas sem a colaboração de outros.

6. Conclusão

Este estudo revelou o Estatuto da EF que emergiu das interações dos seus agentes em função de dois períodos de crise. Em certa medida, completa a imagem dos fatores que podem estar a influenciar a ação dos professores (Figura 4): para além das suas experiências sociocorporais e das crenças e valores construídos nas parcerias e

confrontos com os seus colegas e nos seus grupos de pares, os professores podem estar a ser influenciados por um Estatuto emergente que aconselha a paridade da disciplina, a adaptação muito flexível de processos pedagógicos e a adoção de comportamentos de influência ativa do poder e de relacionamento social-pedagógico em torno do grupo de EF e das boas práticas. Alertamos, contudo, que esta investigação não alcança o poder de influência real que o Estatuto tem nas escolas e junto dos professores. Isso terá de ser matéria para estudos adiante.

Figura 4. Áreas de definição das práticas letivas de Educação Física



Fonte: elaboração dos autores.

Naturalmente, o Estatuto que veio à tona não traduz qualquer juízo crítico. O que permite é que se questione se é este o Estatuto que se quer para a Educação Física, porque, tratando-se de uma construção social, pode ser alterado.

O Estatuto é revelador dos efeitos prolongados de uma iniciativa política em particular, a Exclusão – e, interessante, a investigação evidencia o processo pelo qual um elemento aparentemente linear (a exclusão) se torna oculto e não linear, passando a poder influenciar o sistema sem que haja, necessariamente, relações de causa e efeito –, e, por isso, permite que relembremos que, em ambientes complexos, nenhuma ação está

livre de consequências incertas (Cilliers, 1998; Silva, 2019). Neste caso, as interações dos agentes poderão estar a agudizar a mesma marginalização que pretendem evitar. Por fim, a EF é desafiada a olhar para os efeitos inesperados que estão a emergir das interações dos seus agentes e a atuar, consciente e reflexivamente, sobre eles.

7. Agradecimentos

Queremos deixar uma palavra de reconhecimento aos revisores ou revisoras deste artigo e agradecer as suas recomendações.

8. Bibliografia

- Araújo, A. F., Lima, D. J., Lima, T. T., Silva, A. E., Pequeno, L. K., Fernandes, B. G.,... Nunes, A. C. (2021). Como os profissionais de educação física se reinventaram durante a pandemia do Covid-19. *Research, Society and Development*, 10(13), pp. 1-13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21045>
- Baena-Morales, S., López-Morales, J., & García-Taibo, O. (2021). Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19. *Retos*, 39, 388-395.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*. Sage.
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Sage.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded theory research: Methods and practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 1-28). Sage.
- Centeio, E., Mercier, K., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R., & Foley, J. (2021). The success and struggles of physical education teachers while teaching online during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 667-673. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0295>
- Centola, D., Becker, J., Brackbill, D., & Baronchelli, A. (2018). Experimental evidence for tipping points in social convention. *Science*, 360(6393), 1116-1119. <https://doi.org/10.1126/science.aas8827>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Londres: Sage Publications.
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism. Understanding complex systems*. Routledge.
- Conselho Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto. (24 janeiro 2013). *Avaliação da Educação Física no Ensino Básico: SPEF e CNAPEF contestam modelo de exceção para a disciplina*. Obtido de Conselho Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto: <https://cnapef.wordpress.com/2013/01/24/avaliacao-da-educacao-fisica-no-ensino-basico-spef-e-cnapef-contestam-modelo-de-excecao-para-a-disciplina/>
- Costa, F. C. (2010). Educação Física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível. Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a Educação Física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Cruikshank, V., Hyndman, B., Patterson, K., & Kebble, P. (2021). Encounters in a marginalised subject: The experiential challenges faced by Tasmanian health and physical education teachers. *Australian Journal of Education*, 65(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0004944120934964>
- Daum, D. N., & Buschner, C. (2012). The status of high school online physical education in the United States. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(1), 86-100. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.1.86>
- Daum, D. M., Goad, T., Killian, C. M., & Schoenfeld, A. (2021). How do we do this? Distance learning in Physical Education – Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92(4), 5-10. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886836>
- DeLanda, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. Continuum.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2021). *Perfil do Docente 2019/2020 – Análise Sectorial*.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2020). *Principais indicadores de resultados escolares por disciplina, 3.º ciclo do ensino público, série temporal*.
- Direção-Geral da Saúde. (2020). *Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de Educação Física*. Direção-Geral da Saúde. Obtido em 04 janeiro 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_educacao_fisica_20202021_dge_dgs.pdf
- Dourdouma, A., & Mörtl, K. (2012). The creative journey of grounded theory analysis: A guide to its principles and applications. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 15(2), 96-106. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2012.108>
- Ferro, A., & Carraça, E. (2018). Educação Física hoje? Vou menos por “querer” e mais porque “tem que ser”. *Boletim SPEF*(41), 9-25.
- Figueiredo, Z. C. (2018). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 153-171. <https://doi.org/10.21814/rpe.13990>
- Fox, K., & Harris, J. (2003). Promoting physical activity through schools. In J. McKenna & C. Riddoch, *Perspectives on Health and Exercise* (pp. 181-201). Palgrave Macmillan.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. In A. Berry, P. Friedrichsen & J. Loughran (Eds.) *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 28-42). Routledge.
- Gois, P. K., Brunet, P. D., Braga, F. L., Barbosa, R. R., & Costa, D. R. (2021). Reflexões sobre o impacto da pandemia na educação física escolar. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasil*, 8(3), 220-227.

- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). The (virtual) teaching of physical education in times of pandemic. *28*(1), 205-224. <https://doi.org/10.1177/1356336X211031533>
- Harding, S. (1992). Rethinking Standpoint Epistemology: Waht is “strong objectivity”? *The Centennial Review*, *36*(3), 437-470. <http://www.jstor.org/stable/23739232>
- Harding, S. (2015). *Objectivity and Diversity: Another logic of scientific research*. The University of Chicago Press.
- Hardman, K. (2008). The situation of Physical Education in schools: A european perspective. *Human Movement*, *9*(1), 5-18. <https://doi.org/10.2478/v10038-008-0001-z>
- Hardman, K. (2014). *Word-Wide Survey of School Physical Education: Final Report*. Unesco.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, *6*(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/1356336X000063001>
- Hardman, K., & Marshall, J.J. (2000). World-wide survey of the state and status of school physical education, Final Report. University of Manchester.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2010). *Update on the State and Status of Physical Education Worldwide*. Obtido em 04 janeiro 2022, de <https://www.icsspe.org/sites/default/files/Ken%20Hardman%20and%20Joe%20Marshall-%20Update%20on%20the%20state%20and%20status%20of%20physical%20education%20world-wide.pdf>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York.
- Holton, J. A. (2007). The coding process and its challenges. In A. Bryant, & K. Charmaz, *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 265-289). Sage.
- Hooge, E., Burns, B., & Wilkoszewski, H. (2012). *Looking beyond the Numbers: Stakeholders and multiple school accountability*. *OECD Education [Working Papers, N.º 85]*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>
- Instituto de Avaliação Educativa. (2019). Resultados Nacionais das Provas de Aferição, 2018. Obtido em 04 dezembro 2021, de https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/Informacao_Resultados_PA2018_16jan.pdf
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º ano*. Ministério da Educação.
- Jin, C. (2016). Analysis on factors of affecting the status of physical education in Chinese school. *SHS Web of Conferences*, *24*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162402017>
- Killian, C. M., Daum, D. M., Goad, T., Brown, R., & Lehman, S. (2021). How do we do this? Distance learning in Physical Education — Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *92*(4), 11-17. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1886838>

- Kohn, A. (2011). The Case against Grades. *Educational Leadership*, 69(3), 28-33. <https://www.jstor.org/stable/42982088>
- Lempert, L. B. (2007). Asking questions of the data: Memo writing in the Grounded Theory tradition. In A. Bryant, & K. Charmaz, *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 245-264). Sage.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*(91), 509-536.
- Macedo, M. N., & Neves, L. E. (2021). Práticas de Educação Física na pandemia por Covid-19. *Ensino em Perspectivas*, 2(3), 1-5.
- McCullick, B., Schempp, P., & Schuknecht, G. (2000). The status of physical education in the United States. *Sportwissenschaft*, pp. 16-18. https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/dvs-Info/2000/2000_1_23.pdf
- McEvily, B., Perrone, V., & Zaheer, A. (2013). Trust as an organizing principle. *Organization Science*, 14(1), 91-106. <https://doi.org/10.1287/orsc.14.1.91.12814>
- McLoughlin, G., Graber, K. C., Woods, A. M., Templin, T., Metzler, M., & Khan, N. A. (2019). The status of physical education within a nationally recognized school health and wellness program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 274-283. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0052>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação. (2000). *1.º ciclo do ensino básico: Organização curricular e e programas*. Ministério da Educação.
- Ministério do Planeamento (2021). Plano de recuperação e resiliência – Recuperar Portugal, construindo o futuro. Ministério do Planeamento. Obtido em 01 dezembro 2021, de <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDQzNgYA62SpeQUAAAA%3d>
- Morocho, E. K., Sevilla, J. S., Molina, J., Velasquez, J. H., & Sangurima, V. L. (2021). Incidence of work stress In physical education teachers In times of Pandemic. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(7), 2837-2844. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i7.3874>
- Morse, J. M. (2007). Sampling in grounded theory. In A. Bryant, & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 229-244). Sage.
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A. (Eds.). (2009). *Developing grounded theory: The Second generation*. Left Coast Press.
- Neto, S. S., Benites, L. C., & Silva, M. F. (2010). Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do habitus profissional de professor. *Motriz*, 16(4), 1033-1044. <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010V16N4P1033>

- Nyenhuis, S. M., Greiwe, J., Zeiger, J. S., Nanda, A., & Cooke, A. (2020). Exercise and fitness in the age of social distancing during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice*, 8(7), 2152-2155. <https://doi.org/10.1016/j.jaip.2020.04.039>
- Öhman, M., & Quennerstedt, A. (2017). Questioning the no-touch discourse in physical education from a children's rights perspective, pp. 305-320. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1030384>
- Pavan, R., & Backes, J. (2016). O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 35-58. <https://doi.org/10.21814/rpe.5957>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*, 34(5), 1189-1208. Obtido em 04 janeiro 2022, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/pdf/hsresearch00022-0112.pdf>
- Pereira, I., & Carraça, E. (2015). Contar ou não contar, eis a questão! Associações com a satisfação de necessidades psicológicas básicas e motivação dos alunos na Educação Física. *Boletim SPEF*(39), 13-28.
- Pires, V., Nascimento, J. V., Farias, G. O., & Suzuki, C. C. (2017). Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 35-60. <https://doi.org/10.21814/rpe.7415>
- Püshe, U., & Gerber, M. (2005). *International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects*. Meyer & Meyer.
- Richards, K. A., Gaudreault, K. L., Starck, J. R., & Woods, A. M. (2018). Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 33(4), 445-459. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455820>
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, 79, 71-94. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Sbaraini, A., Carter, S. M., Evans, R. W., & Blinkhorn, A. (2011). How to do a grounded theory study: A worked example of a study of dental practices. *BMC Medical Research Methodology*, 11(128), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-128>
- Silva-Filho, E., Teixeira, A. L., Xavier, J. R., Júnior, D. S., Barbosa, R. A., & Albuquerque, J. A. (2020). Physical education role during coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic Physical education and COVID-19. *Motriz*, 26(6). <https://doi.org/10.1590/s1980-657420200002008>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, N. M. (2019). *Liderar organizações complexas: O caso das escolas*. Chiado Books.
- Silva, N. M., & Dinis, S. P. (2020). Aprender sem a pressão de formar média de acesso ao ensino superior: Um caso com base na disciplina de Educação Física. *XIV Colóquio Internacional Educação e*

Contemporaneidade. São Cristóvão, SA: Universidade Federal Sergipe. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13788/34/34>

- Silva, N. M. (2022). Grounded Theory para iniciantes: Contributo para a investigação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053148563>
- Silva, N.M. (2022). Dados complementares – A Educação Física em tempos de crise: Que estatuto emerge? *Harvard Dataverse*, V1. <https://doi.org/10.7910/DVN/RFLXVR>
- Silva, N. M., & Dinis, S. P. (2021). Três anos de teses de doutoramento em educação: O que investigamos e como investigamos? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55, 1-30. <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/9645>
- Smith, W. C. (2014). The global transformation toward testing for accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22(116), 1-34. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1571>
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2021). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. 26(8), 831-845. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Varela, A. R., Sallis, R., Rowlands, A. V., & Sallis, J. F. (2021). Physical inactivity and COVID-19: When pandemics collide. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(10), 1159-1160. <https://doi.org/10.1123/jpah.2021-0454>
- Williams, J., & Pill, S. (2019). What does the term ‘quality physical education’ mean for health and physical education teachers in Australian Capital Territory schools? *European Physical Education Review*, pp. 1193-1210. <https://doi.org/10.1177/1356336X18810714>

Fontes normativas

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República: Série I de 2012-07-05, 3476-3491. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/07/05/p/dre/pt/html>

Article received on 25/04/2022 and accepted on 28/06/2022.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.