

# AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE O PROFESSOR SENTE E PENSA

José Luís da Costa Sousa  
Escola Náutica Infante D. Henrique

## INTRODUÇÃO

A socialização profissional é o processo de aprofundamento da relação entre o professor e a cultura de escola, entendendo-se por esta os códigos, normas, e ainda maneiras próprias de pensar, sentir e agir que evoluem em função da cultura da profissão e do desenvolvimento social.

É no âmbito deste conceito que o estudo se centra. Em particular, visa identificar os pensamentos dos professores sobre as funções da aula, as preocupações e dificuldades sentidas ao longo dela e os motivos de satisfação no seu final.

Falar das funções da aula ou da importância que os professores lhe atribuem implica, naturalmente, abordar as representações da disciplina. Note-se, no entanto: não se trata de querer, desta forma, identificar concepções puras, mas tão-só os núcleos centrais do pensamento dos professores.

Mas vejamos, primeiro, o que nos informa a literatura da especialidade sobre o assunto.

Numa retrospectiva histórica, as referências mais antigas aludem à aula pelos ângulos da higiene ou dos efeitos orgânicos. A saúde, a robustez e a higiene corporal são as suas principais componentes. Como recentemente apontam Feingold (1995) e Peiró et al. (1995), a Educação Física (EF) dá-lhes corpo no âmbito do apoio a um estilo de vida activo e saudável. Em Portugal, vários autores se lhe referem (Carvalho, 1995; Sardinha et al., 1996; Sobral, 1996). Em síntese, Lima (1996) afirma: *“É para nós um facto geralmente aceite que o exercício físico, pelos seus efeitos controlados, é benéfico para a saúde”*.

Já Marshall (1990) encara a aula EF segundo outro ângulo: situa-a no campo da aprendizagem. É o que também Schratz faz, mas este associando aprendizagem e adequação do clima de aula. Ainda dentro desta perspectiva, Crum (1993) realça a importância da aula-aprendizagem como estratégia para ultrapassar a contradição entre o legado histórico da EF e a concepção desta como disciplina de ensino.

Outras funções de aula são, contudo, referidas. No estudo de Solmon et al. (1993), por exemplo, para Reed, professor estudado, só interessa que toda a turma participe. Em termos



ideais, dentro desta concepção, o sucesso passa por conseguir manter os alunos “ocupados, felizes e bem-comportados” (Placek, 1983).

Em matéria de preocupações pedagógicas, estudos realizados revelam a atenção dos professores ao clima de aula e a outros factores, variáveis de professor para professor. Assim, Arrighi e Young (1987) e O’Sullivan (1989) verificam que os professores, para maximizar a aprendizagem, se preocupam com a não interrupção da aula pelo aluno.

Os resultados dos estudos relacionados com as dificuldades de exercício profissional não são unânimes quanto às características do processo de socialização e aos factores que o influenciam. Huberman (1989) verifica a existência de percursos profissionais-tipo dependentes das características do início de carreira, enquanto Templin et al. (1991) encontram na vida de Danny evidência do carácter aleatório das fases de carreira. Noutro plano, se Huberman constata que as características de cada fase dependem da reacção do próprio indivíduo, Schempp et al. (1993) referem o impacto da biografia, da capacidade do professor e do contexto escolar durante a indução profissional.

A satisfação que um professor sente no final duma aula supõe-se que tenha a ver com os aspectos que valoriza, as expectativas que formulou antes e as dificuldades sentidas. Há evidência empírica, por exemplo, de que nem toda a informação é recebida: Quina et al. (1995) constam que *“os alunos subestimam uma percentagem importante da informação contida dos ‘feedbacks’ pedagógicos que o professor lhes dirigiu durante as aulas (cerca de 50%)”*. Formulamos, contudo, a hipótese de que sejam possíveis ainda outros motivos de satisfação centrados nas características dos intervenientes, no processo pedagógico e nos efeitos produzidos.

Traçado o quadro da literatura produzida sobre o tema de estudo, interrogamo-nos: O que sente e pensa em Portugal o professor durante a aula de EF?

Para responder à pergunta, este estudo procura, primeiro, identificar as características e factores do momento presente. Começa por analisar os resultados da amostra total e, depois, as características da socialização em homens e mulheres. Finalmente, procede à abordagem qualitativa dos contextos de socialização.

## OBJECTIVOS

Propomo-nos caracterizar o pensamento dos professores em várias direcções. Em particular, procuramos: (a) Identificar as razões da importância da EF; (b) identificar as preocupações do professor; (c) identificar as dificuldades do professor; e (d) identificar os motivos de satisfação do professor. Após a caracterização geral da amostra, o estudo procede à comparação da socialização profissional em homens e mulheres. Finalmente, descreve os contextos de ensino em que as experiências profissionais tiveram lugar.

## METODOLOGIA

- 1 – **Amostra.** Os sujeitos deste estudo são professores de EF que, voluntariamente, acederam a participar. A amostra do 1º sub-estudo é constituída por 106 professores: 59 (55,7%) homens e 47 (44,3%) mulheres; 13,2% bachareis, 83% licenciados e 3,8% mestres. A amostra do 2º sub-estudo é constituída por 8 professores experientes: 4 homens e 4 mulheres.
- 2 – **Recolha de dados.** Os dados foram recolhidos através dum questionário de perguntas abertas e de entrevistas não estruturadas.
- 3 – **Tratamento de dados.** Procedeu-se, primeiro, à leitura flutuante dos questionários e, depois, à análise de conteúdo. A indução de categorias, foi precedida duma indução exploratória. Por fim, os procedimentos quantitativos traduziram-se no cálculo frequencial em cada categoria e na *Classificação Automática*.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### Caracterização do processo de socialização

- 1 – **Importância da aula de EF.** A consulta aos professores permitiu identificar quatro funções da aula de EF. Deve, a propósito, ter-se em consideração que cada função aparece em cada sujeito, geralmente, combinada com outra. As funções identificadas são: a *de formação integral* (70,8%), a *recreativo-catártica* (16,0%), a *higiénica* (49,1%) e a *de ensino-aprendizagem* (50,0%).



**Quadro 1:** Importância da Educação Física

N.º	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
1	Função de formação integral	70.8
2	Função catártica e de diversão	16.0
3	Função higiénica	49.1
4	Função de ensino-aprendizagem	50.0

Os professores valorizam a aula de EF, sobretudo, pelo seu contributo para o ensino-aprendizagem, pela sua projecção higiénica e orgânica, e pelas suas componentes catártica e de diversão, entre si de alguma forma combinados, ou pelo compromisso unilateral com uma destas funções.

A opção por uma dada função subentende, geralmente, uma intencionalidade educativa. De facto, também há professores que explicam a exclusividade da função recreativa da EF por imperativo das inadequadas condições materiais ou da dificuldade de garantir a sobrevivência

da função docente. Está em causa, neste caso, evitar a anulação do papel do professor pelos alunos; mas, como afirma Martinek (1996), “*se é certo que a alegria é importante em aprendizagem, ela não pode substituí-la*”.

**2 – Preocupações mais frequentes do professor na aula.** As preocupações mais frequentes do professor vêm expressas no quadro que se segue.

**Quadro 2:** Preocupações mais Frequentes

N.º	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
1	Com o professor	6.6
2	Com o aluno	46.2
3	Com o processo pedagógico	43.4
4	Com o clima de aula	50.9
5	Com os conteúdos de ensino	31.1
6	Com as atitudes	14.2
7	Com os valores	36.8

Há professores que vincam o seu apego a um código ético e deontológico, durante o processo educativo. Trata-se aqui dum posicionamento pessoal, assente em pressupostos que se desconhece: Será resultado da experiência pessoal? Estará baseado na literatura da investigação? Em qualquer caso, implica, por um lado, a aquisição de valores como parte da socialização profissional e, por outro, o papel socializador do professor em valores, como em Lacey (1985) e Carvalho (1996).

Outros professores centram a atenção na participação dos alunos, em particular no respeito pelo princípio da igualdade de oportunidades, durante o processo pedagógico. A focagem exclusiva de alguns na participação do aluno suscita, contudo, apreensões: A que fontes poderá, então, o aluno recorrer para aceder ao conhecimento? Deverá entender-se o conhecimento como produto auto-gerado? Se este for o caso, não estará em causa a alienação da função de ensino? A literatura da especialidade responde-nos, destacando o papel decisivo do professor para as aprendizagens do aluno. Por exemplo, Ben-Peretz et al. (1990) realçam a importância do *conhecimento pedagógico de conteúdo*, subentendendo o seu apreço pela função de ensino.

A preocupação com a coerência entre discurso e prática pedagógica é citada por professores. Pretendem estes, desta forma, enaltecer o papel da referida coerência na estruturação dos comportamentos gerais e de aprendizagem dos alunos.

O clima e a afectividade são preocupações de professores associadas à qualidade da relação pedagógica. Em particular, interpretamos que os professores procuram utilizar sempre o reforço

positivo com o propósito de fixar o comportamento apropriado e evitá-lo em caso de comportamento inapropriado.

O processo pedagógico é alvo da atenção de professores ao longo de todo o ano: no início do ano, está em causa a caracterização do aluno ou da turma; durante o ano, o destaque vai para a interacção professor-aluno, a propósito da aquisição de comportamentos ou aprendizagem e da garantia de condições de segurança. Em especial, alguns professores sentem o alheamento do aluno à prescrição do exercício e ao retorno pedagógico.

**3 – Ser professor, hoje: que dificuldades.** O quadro que se segue sintetiza os resultados apurados em matéria de dificuldades.

**Quadro 3:** Dificuldades do Professor

N.º	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
1	Vida pessoal	5.7
2	Conteúdos de ensino	19.8
3	Condições de trabalho	49.1
4	Planeamento, organização e gestão da aula	0.6
5	Clima de aula	14.2
6	Atitudes na aula	7.6
7	Relacionamento com colegas de disciplina	17.9
8	Relacionamento com colegas doutras disciplinas	8.5
9	Cultura de escola	21.7
10	Condições e estrutura da instituição-educação	31.1



As dificuldades profissionais identificadas reportam-se aos contextos institucionais, de abrangência diversa: dificuldades da vida pessoal (5,7%), da sala de aula (91,1%), de relacionamento com colegas da disciplina e de outras disciplinas (26,4%), e de acesso à cultura de escola e de contributo pessoal para o enriquecimento desta (21,7%).

A propósito das dificuldades de abordar os conteúdos, destacamos o descontentamento de alguns com a situação actual da EF no ensino secundário. Há professores que, contrariamente a outros, consideram os conteúdos programáticos pouco estimulantes da superação. Esta situação afecta, a seu ver, professores e alunos. O que parece aqui estar em causa é a aproximação à conclusão de De Landsheere (1985), segundo a qual “*generalistas e especialistas da profissão são necessários, sendo a maioria dos primeiros encarregues da educação dos mais jovens*”. Em vez de várias actividades com um tempo reduzido, parece ser dada preferência a um ensino mais aprofundado com oportunidade do professor afirmar a sua identidade de *especialista*.

4 – **Motivos de satisfação após a aula.** Procede-se, seguidamente, à apresentação dos resultados sobre motivos de satisfação.

**Quadro 4:** Motivos de Satisfação Após a Aula

N.º	CATEGORIA	FREQUÊNCIA
1	Consecução de objectivos de aprendizagem	67.0
2	Características de participação dos alunos	48.1
3	Qualidade do processo pedagógico	8.5
4	Clima de aula	17.9
5	Satisfação dos alunos	60.4
6	Autopercepção de competência profissional	12.3
7	Autopercepção de desenvolvimento pessoal	1.9
8	Segurança dos alunos na actividade	3.8

A satisfação pela consecução dos objectivos de aprendizagem (67,0%), primeira do quadro, recebe várias justificações: concretização das expectativas antes formuladas, êxito do processo de ensino, progresso dos menos aptos, associação à ideia de que a aula serviu para educar.

A satisfação pelas características de participação dos alunos (48,1%), em segundo lugar, expressa a avaliação do professor com as atitudes do aluno ao longo do processo pedagógico e a dimensão dos tempos de empenhamento motor e na tarefa. O professor é ainda sensível, neste âmbito, aos sinais físicos de exteriorização do esforço.

A percepção de eficácia do processo pedagógico (8,5%), em terceiro lugar, é outro motivo da satisfação. A ela se referem professores por via dos progressos directos e indirectos (específicos e gerais) conseguidos. Em particular, focam o respeito pelas regras co-estabelecidas.

A satisfação do professor aparece fortemente associada à satisfação do aluno (60,4%). Esta relação pode interpretar-se como partilha do sentimento de sucesso do aluno.

A autopercepção de competência no exercício profissional (12,3%), em sexto lugar, é outro motivo da satisfação do professor. Esta é sentida quando o professor reconhece que a função de ensino e o modo como a cumpriu evidenciam competência profissional.

O reconhecimento pessoal de desenvolvimento pessoal (1,9%), em sétimo lugar, traduz na ideia de se ter beneficiado do contacto com alunos durante a aula. É motivo de satisfação, neste âmbito, ter aprendido com os alunos, dos pontos de vista humano e profissional, na superação das dificuldades.

Finalmente, os professores manifestam satisfação pelo sentimento de segurança dos alunos nas actividades da aula (3,8%). Em termos concretos, é feita alusão a não ter havido acidentes na aula.

5 – **Caracterização segundo a variável “sexo”**. A variável “sexo” é, de seguida, utilizada como critério de análise das características profissionais em homens e mulheres. Tais características vêm sintetizadas nos quadros 5 e 6, abaixo apresentados.

**Quadro 5:** Características e Valores (%) em Homens

CARACTERÍSTICA	RESPOSTA	MOD/CLASSE
Importância da EF/Formação integral	Não	38.98
Dificuldades/Conteúdos de ensino	Sim	28.81
Importância da EF/Aprendizagem	Sim	61.02
Dificuldades/Clima de aula	Não	89.83
Motivos de satisfação/Satisfação dos alunos	Não	49.15

**Quadro 6:** Características e Valores (%) em Mulheres

CARACTERÍSTICA	RESPOSTA	MOD/CLASSE
Dificuldades/Conteúdos de ensino	Não	89.36
Importância da EF/Formação integral	Sim	82.98
Dificuldades/Clima de aula	Sim	23.40
Motivos de satisfação/Satisfação dos alunos	Sim	72.34
Importância da EF/Aprendizagem	Não	59.57

Os resultados encontrados constituem evidência de que cada sexo tem um conjunto próprio de características, um modo particular de pensar. Assim acontece mesmo em relação a temas que, à partida, pareciam consensuais, como o dos modos de encarar e de ser professor de EF. Por exemplo, os homens (61,02%) atribuem ao ensino/aprendizagem a razão de ser da importância da sua disciplina, enquanto mais de metade das mulheres (59,57%) não se lhe refere. Estas (82,98%) caracterizam-se, sobretudo, por valorizar na EF o seu contributo para a formação integral dos jovens. Compreende-se, assim, que o processo de socialização profissional dos homens se oriente, também, mais para a problemática do ensino dos conteúdos da disciplina. Por seu lado, as mulheres parecem mais atraídas por uma orientação diversificada, com natural prejuízo para o tempo de ensino/aprendizagem dos alunos.

O facto das mulheres (72,34%) sentirem satisfação no final da aula pela satisfação do aluno, sem que qualquer outra característica mediadora seja evidenciada, revela que são mais os factores da afectividade e da recreação que integram o seu perfil.

Inadequação do tipo de aula às expectativas dos alunos é a causa a que as mulheres (23,40%) atribuem a sua dificuldade de garantir um bom clima de aula. Em particular, é identificada na mulher a tendência para o “pouco-ensino”, que, mais cedo ou mais tarde, gera nela o mal-estar e bloqueia o seu processo de socialização, ao pôr em causa a identidade profissional. Interpreta-

se que a menor atenção para com o processo de ensino esteja na origem daquela dificuldade: em boa verdade, o clima não é, pedagogicamente, um conceito vazio.

Os homens, por seu lado, caracterizam-se por (61,02%) atribuírem à função de ensino a razão de ser da EF e (28,81%) reconhecerem dificuldades na abordagem dos conteúdos de ensino. Embora estas duas características pareçam à partida contraditórias, interpretamos a possibilidade delas estarem relacionadas entre si, na medida em que a dificuldade só pode ser condição de quem mais ensine.

A maior frequência de mulheres (44,68%) a exercerem o cargo de director de turma parece traduzir maior apetência para o desempenho de funções exteriores à sala de aula, onde revelam menor conforto. Esta interpretação encontra suporte no facto das mulheres (23,40%) terem dificuldade de garantir um clima satisfatório.

### *Os contextos*

A caracterização do processo de socialização, antes apresentada, corresponde a um amplo leque temporal de experiências docentes. Para situar a diversidade de vivências profissionais, os professores mais experientes, reconhecendo o seu contacto com as diferentes épocas, dispuseram-se a identificar e interpretar os contextos dos percursos profissionais. É o que, de seguida, se expõe.

O acontecimento que mais marca a distinção de épocas e contextos é o 25 de Abril de 1974. Segundo os professores, a ele se deve a abertura do caminho para a dignificação da EF e do Desporto, ainda que tal processo já antes se tivesse esboçado.

Antes do 25 de Abril, o contexto profissional era marcado, no caso da EF, por: ausência de programas nacionais, carência de instalações (principalmente desportivas) e escassez de material didáctico, turmas unissexo, desprestígio e tratamento desigual dos professores, escassez de bibliografia, dificuldade de aceder ao cargo de reitor, pouca ou nenhuma sensibilidade do reitor aos problemas da EF, clima de escola inapropriado, remuneração baixa e inferior à dos restantes professores, formação pouco especializada para os níveis de ensino mais elevados e acção intimidatória da Inspeção no exercício das funções de controlo e repressão. Referindo-se ao Desporto, os professores destacam: a ausência da carreira de treinador, a dedicação de diplomados do curso de professores ao Treino Desportivo, a pobreza de meios tecnológicos auxiliares e a escassez de bibliografia.

Ao período após o 25 de Abril, as entrevistas reconhecem mudanças significativas tanto na EF como no Desporto. Do âmbito da EF, apontam as seguintes particularidades: A escolaridade passou a contemplar EF desde o 1º até ao 12º anos (como a Matemática e o Português); os professores foram equiparados aos restantes para todos os efeitos; os professores assumiram cargos importantes em conselhos directivos e pedagógicos; nas Direcções-Gerais de Ensino

passou a haver programas nacionais; foram melhoradas a rede escolar de instalações e as dotações de material; e foi introduzido o regime de aula co-educativo. Por seu lado, no âmbito do Desporto, professores passaram a assumir lugares importantes na ex-DGD e as actividades desportivas passaram a ser organizadas também pelas autarquias, mas o serviço de inspecção manteve uma legislação diluída (com imprecisão de funções e competências) e os treinadores continuaram sem uma carreira.

Um lugar comum das entrevistas é a marginalização da EF, que alguns professores consideram ter existido no passado e permanecer nos nossos dias. Dizem, a propósito, que os processos de mudança são lentos e complexos. E, a ainda não estar a situação resolvida, contentam-se com que, pelo menos, não se verifique a marginalização do ser humano - aluno ou professor.

Na escola, a qualidade da gestão é outro elemento de contexto que os professores valorizam: após o 25 de Abril, os professores passaram a ter um poder de intervenção que, antes, não tinham. Isto, destaca uma entrevistada, não significa que não haja CDs sem sensibilidade e competência para os problemas da EF e do Desporto.

Em suma, os percursos dos professores da amostra evidenciam a diversidade das situações profissionais, às quais os professores não ficaram certamente indiferentes. Por exemplo, aqueles que exerceram cargos ou funções de nível hierárquico superior revelaram preocupações que iam mais para além do acto pedagógico em si. Além disso, a diversidade de preocupações e de indicadores utilizados para analisar e transformar a realidade, em qualquer nível hierárquico, surgiu associado à atribuição de competências na respectiva organização e à perspectiva que se tem da função. Estas duas vertentes de análise determinam a extensão dos códigos organizacionais e a vastidão do círculo profissional de relacionamento.

## CONCLUSÕES

Do exposto, se conclui

- a) A atenção dos professores sobre os alunos individualmente considerados centra-se no domínio dos conhecimentos, na participação na aula e no desfrute de condições de segurança e da igualdade de oportunidades;
- b) Ser professor de EF constitui um complexo de funções, saberes, saberes-fazer e valores que exige formação científica, formação profissional e formação para a cidadania, no início e ao longo de toda a vida;
- c) Há professores que pretendem um grande leque de mudanças programáticas e outros que reconhecem limitações pessoais ao domínio de novas matérias de ensino, o que traduz a probabilidade de ruptura da identidade profissional, no caso da colegialidade impôr conteúdos de acessibilidade reduzida, ou clivagens na cultura profissional de grupo, no caso de prevalecer a perspectiva de cada professor face ao universo das actividades físicas;

- d) A satisfação profissional do professor fundamenta-se no complexo de factores a seguir discriminados: cumprimento do plano estabelecido, consecução dos objectivos de ensino, vivência pessoal da aula alheio ao que lhe seja estranho, êxito na transmissão de mensagem educativa, identificação de satisfação nos menos aptos, reconhecimento de que a aula foi momento para educar e autopercepção do prazer de estar na aula;
- e) Professores dos sexos masculino e feminino diferenciam-se por os primeiros enfatizarem no exercício profissional o processo de ensino-aprendizagem e os segundos serem mais sensíveis aos problemas da afectividade e da recreação;
- f) Em contraponto à dureza profissional que os professores mais idosos antes suportaram, o 25 de Abril veio acelerar a mudança do contexto da EF e do Desporto, criando condições mais favoráveis ao superior desempenho e aos novos desafios dos professores de formação mais recente.

## Bibliografia

- Ben-Peretz, M., Giladi, M., Dor, B & Strahovsky, R.** (1990). Teachers' Thinking about Professional Development: Relationships between Plans and Actions. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Eds.). *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, 1, pp. 170-188. Bristol: Falmer Press.
- Carvalho, C.** (1995). Considerações sobre os Programas de Educação Física. *Horizonte*, vol. XII, nº 70, 136-138.
- Carvalho, L. M.** (1996). O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: uma Revisão e um Convite. *Boletim SPEF*, nº 13, 11-37.
- Crum, B.** (1993). A Crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim SPEF*, nº 7/8, 133-148.
- De Landsheere** (1985). Teacher Education: Concepts. In Torsten Husen & T. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, pp. 5002-5008. Pergamon Press.
- Feingold, R. S.** (1995). *Health and Physical Education: Partners for the Future*. Netanya (Israel): Wingate.
- Huberman, M.** (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession*. Delachaux et Niestle.
- Lacey, C.** (1985). Professional Socialization of Teachers. In Torsten Husen & Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*, pp. 4073-4084. Pergamon Press.
- Lima, T.** (1996). Vida Activa. *Revista de Educação Física e Desporto*. *Horizonte*, vol. XII, nº 71, 162.
- Marshall, H.** (1990). Beyond the Workplace Metaphor: The Classroom as a Learning Setting. *Theory into practice*, XXIX, 2, 94-101.
- Martinek, Th.** (1996). Why Kids Participate in Physical Education. AIESEP International Seminar, Lisbon.
- O'Sullivan, M.** (1989). Failing Gym is Like Failing Lunch or Recess: Two Beginning Teachers' Struggle for Legitimacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 8, 227-242.
- Peiro, v. & Devis, J. D.** (1995). Health-Based Physical Education in Spain: The Conception, Implementation and Evaluation of an Innovation. *European Physical Review*, vol. 1, nº 1, 37-54.
- Placek, J.** (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? In Templin & Olson (Eds.). *Teaching in Physical Education* (pp. 46-56). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Sardinha, I. B., Mateus, p. & Teixeira, P.** (1996). Aptidão física de Jovens. Comparação da Aptidão Física de Jovens Adolescentes do Sexo Feminino com e sem a Frequência da Disciplina de EF. *Horizonte*, vol. XII, nº 71, 180-188.
- Schempp, P., Sparks, A. & Templin, Th.** (1993). The Micropolitics of Teacher Induction. *American Educational Research Journal*, vol. 30, nº 3, 447-472.
- Schempp, P.** (1994). A Case Study of the Criteria Used in Evaluating Pedagogical Knowledge in Physical Education. Paper presented at the World Congress on Physical Education and Sport '94. Germany: Berlin.
- Sobral, F.** (1996). As Práticas do Corpo nas Populações do Ocidente. Determinantes objectivos e subjectivos de uma nova cultura. *Horizonte*, vol. XII, nº 72, 233-235.
- Solmon, M. Worthy, T. & Carter, Jo A.** (1993). The Interaction of School Context and the Role Identity of First-Year Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol 12, nº 3, 313-328.
- Templin Th., Sparks, A. C. & Schempp, P. G.** (1991). The Professional Life Cycle of a Retired Physical Education Teacher: A Tale of Bitter Disengagement, *Physical Education Review*, vol. 14, nº 2, 143-156.