

EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DISCIPLINA, DIFERENTES PERSPETIVAS. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Adilson Marques, João Martins, Fábio Santos

Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal
adncmpt@yahoo.com

RESUMO

O presente artigo procura sistematizar as diferentes perspetivas que podem ser adotadas pelos professores de Educação Física, considerando as suas crenças face à identidade e função que esta disciplina deve desempenhar na educação dos alunos, no sentido de esclarecer o que é um aluno bem educado “fisicamente”.

Estas perspetivas surgem de um conjunto de alterações ideológicas nas práticas discursivas da Educação Física e dividem-se em três modelos: modelo biomédico, que entende a Educação Física enquanto agente promotor de saúde, modelo desportivo, que preconiza que esta disciplina deve desenvolver competências desportivas individuais nos alunos e o modelo educacional, que entende a Educação Física como uma disciplina que deve assumir uma abordagem crítica no processo de socialização dos alunos, educando-os no sentido da aquisição de competências físicas, sociais e morais que se perpetuem durante toda a sua vida.

A abordagem a cada uma destas perspetivas será acompanhada das implicações práticas e pedagógicas que cada uma delas poderá ter no ensino da disciplina.

Palavras-chave: Educação Física, disciplina, escola



INTRODUÇÃO

Em resposta ao declínio da atividade física, que ocorre principalmente no final da adolescência (Armstrong, Welsman, & Kirby, 2000), e ao aumento exponencial dos níveis de obesidade da população (James, 2004), os programas de Educação Física de muitos países têm sofrido alterações para fazer face a estas situações. Como resultado, as práticas discursivas da Educação Física passaram a ser baseadas num conjunto de mudanças ideológicas que vão da Educação Física, Educação Desportiva, Cultura Física, à educação para a saúde (Penney, Clarke, & Kinchin, 2002). Estas mudanças não têm tido consenso ou consistência e nem sempre são acompanhadas de uma definição de objetivos alcançáveis (Cale & Harris, 2006; Johns, 2005).

A presente ênfase que se atribui à atividade física relacionada com a saúde pode ser considerada como uma manifestação do novo paradigma de saúde em que cada indivíduo tem um papel importante. Vários investigadores têm tentado transpor este paradigma para o contexto do ensino das atividades físicas e desportivas em meio escolar, principalmente devido ao crescente interesse que a saúde pública tem expressado na Educação Física como um meio de promoção da saúde (Sallis & McKenzie, 1991). Por outro lado, outros autores preconizam que a Educação Física deve ser substituída pela educação desportiva, porque a escola tem a missão de introduzir os jovens na vida social e cultural (Siedentop, 1994), e como o desporto é um fenómeno social e culturalmente relevante, os jovens devem ser socializados nos valores, regras e técnicas do desporto. Todavia, existem ainda os que defendem que a Educação Física, apesar de ser uma disciplina importante para a promoção da saúde e de introduzir os jovens nos valores desportivos, deve ter predominantemente um papel educativo, procurando formar os alunos nas dimensões física, moral e social (Johns & Tinning, 2006).

Neste cenário, existem diferentes perspetivas que podem ser adotadas por cada professor, de acordo com as suas crenças sobre a identidade e a função que a Educação Física deve desempenhar enquanto disciplina escolar, e, mais especificamente, sobre o que é um aluno bem educado “fisicamente”, mesmo em países onde existe um programa nacional para a disciplina (Curtner-Smith, 1999). Assim sendo, o presente documento tem como objetivo descrever as diferentes perspetivas da disciplina de Educação Física, a saber, biomédica, desportiva e educacional, evidenciando as implicações práticas que as mesmas poderão ter no ensino da disciplina.

MODELO BIOMÉDICO

Um modelo que tem atraído a atenção dos especialistas da saúde pública é o discurso biomédico da Educação Física. Para os defensores deste modelo, a Educação Física deve centrar-se exclusivamente na promoção da saúde, através da maximização da frequência e intensidade das aulas, e a sua avaliação consiste na análise de indicadores morfológicos, função muscular, habilidade motora, função cardiorrespiratória e regulação metabólica (Pate et al., 2006; Shephard, 2005).

A origem desta perspectiva não é recente, tem por base a influência do treino físico e o papel histórico regulador que a medicina tem exercido sobre a Educação Física. Na verdade, a aproximação da Educação Física com as ciências biomédicas foi o que acabou por conferir o estatuto científico à profissão, mas essa ligação entre as duas áreas foi também a responsável pelas maiores inadequações, porque o professor de Educação Física assumiu o papel de educador do físico, deixando de atender às necessidades do aluno na sua totalidade, tornando-se um disciplinador, identificado com hábitos militares.

Este modelo parece relacionar-se com a conceção biologista, preconizada por Crum (1993), que idealiza as aulas como um treino físico, onde os alunos devem realizar exercícios com elevada intensidade e repetições frequentes e cuja avaliação é feita, essencialmente, através de testes de condição física.

As bases teóricas deste modelo assentam sobre as evidências que mostram a relação entre a prática regular da atividade física e a melhoria do estado de saúde (Paffenbarger, Hyde, Wing, & Hsieh, 1986), o declínio da atividade física como um fator de risco que, inevitavelmente, afetará a saúde (Ezzati, Lopez, Rodgers, Vander Hoorn, & Murray, 2002; Lopez, Mathers, Ezzati, Jamison, & Murray, 2006) e a confirmação de que um estilo de vida ativo durante a infância conduzirá à participação do adulto (Silverman, 2005; Telama, Yang, Laakso, & Viikari, 1997).

Apesar da aceitação deste modelo por parte de alguns investigadores, Johns (2005) e Johns & Tinning (2006) assumem uma atitude crítica e baseiam as suas posições nas incertezas que este modelo apresenta. Nesta conceção de Educação Física impõe-se a ideia de que o corpo humano é uma máquina que necessita de manutenção para não perder uma capacidade satisfatória – a saúde. Como essa assunção carece ainda de confirmação para os mais novos, porque os resultados apresentados para a população infanto-juvenil são por vezes contraditórios e não acompanham os que estão descritos para os adultos (Twisk, 2001), a sua aplicabilidade nem sempre é bem aceite em meio escolar.

Outro problema causado por este modelo está relacionado com a moralidade. Os estudantes são frequentemente rotulados (diligente e preguiçoso, bom e mau, resistente e desistente), porque se o que se pretende é elevar os níveis de atividade física através do aumento da frequência e intensidade, as diferenças individuais não são consideradas (Johns, 2005). Mas como as diferenças são uma realidade presente no contexto educativo, uma única “receita” não é apropriada para todos os alunos (Rankinen & Bouchard, 2002).

O sucesso na Educação Física, de acordo com este modelo, está relacionado com a elevação dos níveis de aptidão física, por isso a ênfase no bom desempenho nos testes de aptidão física é uma marca característica deste discurso. Tem sido manifestada preocupação em relação a uma abordagem pedagógica baseada na promoção da aptidão física, por ter um efeito contraproducente na participação das crianças e adolescentes (Cale & Harris, 2006). Freedson & Rowland (1992) consideram que os programas baseados nos testes de aptidão física humilham, embaraçam

e provocam desconforto nos alunos menos aptos e reforçam a noção de que o exercício competitivo é desagradável. Por esta razão, é argumentado que, da perspectiva da saúde pública, o objetivo da promoção da atividade física deve consistir em influenciar os hábitos de prática e não na elevação dos níveis de aptidão física (Freedson & Rowland, 1992), e as intervenções devem focar os resultados comportamentais, cognitivos e afetivos (Harris & Cale, 1997).

Na verdade, Shephard & Trudeau (2000) sugerem que a habilidade dos programas para desenvolverem os hábitos para a prática regular de atividade física, que persistem ao longo da vida, parecem ser mais importantes do que qualquer ganho a curto prazo, provocado pela melhoria dos níveis de aptidão física. Os benefícios da atividade física nos jovens são transitórios, por isso tem sido referido que é mais importante estabelecerem-se padrões de participação regular que possam permanecer até a idade adulta (Sallis et al., 1992).

Observa-se, com frequência, ações norteadas por essa visão da Educação Física. O paradigma biomédico está presente em muitas intervenções, com a ênfase simplesmente no movimento. Esse posicionamento poderá reforçar os estereótipos, os preconceitos em relação a quem não se enquadra num padrão físico determinado como bom ou normal.

A visão desse modelo é restrita ao nível da melhoria das capacidades físicas e ignora os aspetos psicossociais e experiências associadas com a saúde.

MODELO DESPORTIVO

66

O modelo desportivo refere-se ao conceito de Educação Desportiva. Este conceito foi apresentado por Daryl Siedentop no início de 1980, mas somente mais de uma década depois é que se tornou conhecido. Desde o início, Siedentop considerou que a Educação Desportiva era uma alternativa desejável à Educação Física tradicional que era ensinada nas escolas (Kirk, 2006). O autor considerava que a multiplicidade de atividades que eram ensinadas nas aulas de Educação Física não permitiam que as aprendizagens fossem de qualidade, porque algumas unidades de ensino tinham apenas 4 aulas ao longo do ano, o que permitia que os alunos tivessem somente um conhecimento superficial das matérias e não atingissem as competências necessárias para a prática das modalidades ensinadas nas aulas (Siedentop, 1994). Como alternativa, Siedentop apresentou um modelo de Educação Desportiva que assentava no desenvolvimento de competências desportivas individuais. Assim, passou a definir um indivíduo competente como sendo aquele que participa com sucesso numa modalidade desportiva (Siedentop, 1994).

Este conceito de Educação Física enquadra-se na conceção acrítica para o desporto, apresentada por Bart Crum (Crum, 1993), que refere que a Educação Física deverá ser substituída pela Educação Desportiva e que a escola deverá ter como principal missão introduzir os jovens na vida social e cultural.

Este modelo começou, paulatinamente, a ganhar importância nos Estados Unidos da América e tem sido adotado e adaptado em alguns contextos internacionais, particularmente na Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Rússia (Penney et al., 2002; Sinelnikov & Hastie, 2010).

Sendo um modelo que assenta na prática desportiva competitiva, a vitória pode ser sobrevalorizada, em detrimento de outros valores que a prática desportiva persegue. Por este motivo, Siedentop (1994) refere que a maior lição que se pode tirar desde modelo educativo é o esforço na competição, o *fair play*, honra e a aceitação de derrota. Isso assemelha-se aos ideais olímpicos que inicialmente eram defendidos, mas que com o tempo perderam o significado real.

Como o desenvolvimento desde modelo tem por base a competição, as unidades de ensino/trabalho, passam a ser equiparadas às épocas desportivas, fazendo com que os alunos se associem a uma modalidade desportiva ao longo de um ano de escolaridade. Isso significa que as aprendizagens ao longo do ano se cingem a uma modalidade desportiva e o significado de ecletismo deixa de fazer parte da disciplina. Quanto aos alunos menos habilidosos fisicamente, esses assumem os outros papéis do sistema desportivo – árbitros, árbitros de mesa, delegados desportivos, entre outros (Siedentop, 1994).

Devido à importância dada à performance e à competição, inevitavelmente os alunos terão como modelo os atletas profissionais de alta competição. Sobre esta questão Kirk (2004) alerta para o comportamento de muitos atletas, porque procuram enganar os árbitros e adversários, usam substâncias proibidas e estão associados a casos de corrupção desportiva. Os alunos podem facilmente incorrer, ainda que numa escala diferente, nesses mesmos erros.

A educação desportiva ao assemelhar-se com a prática desportiva real, irá, naturalmente, afastar os alunos menos habilidosos fisicamente da prática das atividades físicas e desportivas, por terem piores performances do que os seus pares (Penney et al., 2002). Do ponto de vista da promoção da saúde, para muitos alunos a Educação Física representa o único local onde podem praticar atividade física regularmente (Marques, 2010). Como o modelo desportivo é elitista, selecionando somente os mais aptos, muitos alunos não conseguem praticar atividade física suficiente para a promoção da saúde (Cavill, Biddle, & Sallis, 2011).

Do ponto de vista pedagógico o modelo desportivo parece ser contraproducente, porque os objetivos da Educação Física passam pela integração dos alunos nas aulas, permitindo que a prática desportiva seja uma realidade acessível para todos, independentemente das suas habilidades.

Considerando ainda o papel da Educação Física como promotora da participação dos alunos nas atividades físicas e desportivas quando tiverem a idade adulta, este modelo pode não representar a melhor solução. Num estudo sobre o *tracking* da atividade física Telama et al. (1997) verificaram que um dos melhores preditores da participação dos adultos era a prática de atividade física nas aulas de Educação Física. Os resultados deste estudo suportam que a participação persistente nas atividades físicas nas aulas de Educação Física aumenta a probabi-

lidade dos sujeitos terem elevados níveis de atividade física na idade adulta. Isso demonstra a importância que a disciplina tem para os alunos, não devendo ser somente restringida aos mais habilidosos fisicamente.

MODELO EDUCACIONAL

Este modelo é talvez o mais comum e assenta os seus fundamentos em argumentos de ordem psicológica e educativa. A saúde é relacionada com o estilo de vida e é entendida como uma responsabilidade individual, sobre a qual cada sujeito faz as suas escolhas conscientemente.

O exercício físico, através de uma panóplia de atividades físicas e desportivas, é fundamentalmente o objeto através do qual o professor operacionaliza a ação pedagógica. A sua importância reside no contributo que pode dar para a aquisição de um estilo de vida ativo e saudável e na aprendizagem de um repertório de atividades motoras que permitam a continuação da participação autonomamente depois da escolaridade obrigatória (Haywood, 1991; Sallis & McKenzie, 1991).

Estratégias para o aumento da motivação (Biddle, 2001), de autoconceitos e satisfação (Spinath & Spinath, 2005), são privilegiadas para mudar os estilos de vida. Esta perspectiva baseia-se na ideia da racionalidade e liberdade, cuja finalidade é apoiar os alunos a fazerem opções fundamentadas no conhecimento aprendido.

68 Os resultados que mostram o estado de saúde dos mais jovens, como consequência das suas opções relativas ao estilo de vida, constituem um desafio emergente para a disciplina de Educação Física. Através da educação é possível desenvolver estilos de vida saudáveis (Shephard & Trudeau, 2000), prevenir doenças (Tuomilehto et al., 2001) e reduzir os gastos com os cuidados de saúde (Anderson et al., 2005). Neste sentido, os estudos realizados para definir estratégias de promoção da atividade física enfatizam a educação e os estilos de vida, remetendo para segundo plano os níveis de aptidão física (Dishman et al., 2004) e as altas performances na prática de atividade física.

O modelo educacional não exclui o desenvolvimento da aptidão física dos alunos nem a performance, apenas não os considera a única ou a mais importante prioridade. Nos propósitos da disciplina estão explícitos, por um lado, a melhoria efetiva da aptidão física e, por outro, a promoção de aprendizagens de conhecimentos relativos aos processos de elevação da aptidão física e de uma atitude favorável face à prática regular das atividades físicas e desportivas.

Do ponto de vista educacional, a Educação Física tem como objetivo o estabelecimento de hábitos de prática de atividade física que se mantenham para além da permanência na Escola (Shephard & Trudeau, 2000). Isso significa que a Educação Física não pretende apenas criar condições para os alunos melhorarem as suas capacidades físicas, mas, também, criar hábitos duradouros de atividade física que sejam uma fonte de diversão, satisfação e diminuição dos fa-

tores de risco para a saúde inerentes à vida sedentária (Haywood, 1991). Esta preocupação constitui uma das particularidades da Educação Física e é uma marca de muitos sistemas educativos. Contudo, os resultados da investigação ainda não comprovaram cabalmente a possibilidade dos currículos ecléticos poderem desenvolver hábitos de atividade física permanentes, nem o aumento do nível das capacidades físicas dos alunos (Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton, & McPherson, 1990; Everhart et al., 2005). Apesar de não existirem ainda resultados conclusivos, existem evidências que suportam que um programa de Educação Física que visa os aspetos do domínio físico, cognitivo e de apropriação e aperfeiçoamento das matérias de cultura física (Dale, Corbin, & Cuddihy, 1998; Fairclough & Stratton, 2005), bem como os aspetos mais gerais de socialização, tem efetivamente mais sentido no contexto escolar.

Em oposição ao modelo biomédico e desportivo, a Educação Física não procura apenas os objetivos relacionados com o corpo e nem tem a pretensão de formar atletas. Os seus objetivos são mais abrangentes e fazem parte integral da educação eclética de cada aluno, ou seja, a Escola e a Educação Física devem criar condições para que cada aluno desenvolva plenamente as suas potencialidades, adquirindo competências para cuidarem de si próprios, serem solidários e capazes de se relacionarem positivamente com o meio. Neste sentido, interessa que os alunos adquiram conhecimentos e gosto pelas atividades físicas e desportivas e façam da sua prática um estilo de vida.

REFLEXÃO FINAL

Este trabalho evidenciou as diferenças entre a perspetiva biomédica, desportiva e educacional, assim como algumas implicações pedagógicas associadas a cada uma, no que concerne à identidade e à função que a Educação Física deve desempenhar enquanto disciplina escolar.

Em primeiro lugar, importa questionar se é a disciplina de Educação Física aceite como uma atividade educacional? A nível internacional, Hardman (2009) evidenciou que a disciplina de Educação Física enfrenta sérias limitações ao nível do estatuto escolar, devido à existência de, por exemplo, propostas para que a disciplina seja retirada do currículo, e para que haja uma redução da componente letiva e dos recursos disponíveis. Estas preocupações parecem persistir com indicações de novos cortes no currículo da disciplina de Educação Física como consequência da crise financeira global. Em Portugal, vários estudos comprovam que o estatuto da Educação Física junto de diferentes intervenientes da comunidade educativa (pais, diretores escolares e professores de outras disciplinas) também não é o mais favorável (Carreiro da Costa & Marques, 2011). Neste contexto, onde os direitos já adquiridos podem claramente ser reversíveis, urge refletir sobre qual é (ou deverá ser) a identidade da disciplina de Educação Física? O que é um ensino de qualidade em EF? Que homens e mulheres queremos formar através da educação? Mais especificamente, o que é um aluno bem-educado “fisicamente”?

Considerando a sistematização de Crum (1993), o modelo educacional poder-se-á associar à orientação sócio-crítica, uma vez que a escola não deve ser vista como uma agência de adaptação e reprodução social, mas antes como um contexto de inovação e transformação cultural. Neste sentido, a escola assume-se como a instituição que proporciona a principal, e para muitas crianças e jovens a única, oportunidade de acederem a um ensino de qualidade do desporto e das restantes atividades físicas. Ideologicamente a disciplina de Educação Física deverá ser entendida como um projeto de inovação e transformação cultural que tem por finalidade dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura do movimento e ao longo de toda a vida.

Carreiro da Costa (2005) indica que as crenças que os professores apresentam têm impacto na implementação de um currículo. Consequentemente para o desenvolvimento de um plano de ação em Educação Física é necessário perceber melhor as ideologias, não apenas no documento oficial e no contexto real de aula, mas também no que diz respeito à formação inicial (e contínua) dos professores de Educação Física. Assim deve haver uma relação de coerência entre a conceção de um modelo curricular de um curso de formação de professores e as funções, tarefas e competências profissionais que devem ser promovidas com vista a que os (futuros) professores coloquem em prática a identidade de uma disciplina, transformando as crianças e jovens de forma a: demonstrarem competência nas habilidades motoras e nos padrões de movimento necessários para praticar um conjunto variado de atividades físicas; apresentarem e manterem uma adequada aptidão/condição física relacionada com a saúde; praticarem regularmente atividades físicas; conhecerem as implicações e os benefícios associados à prática das atividades físicas; demonstrarem conhecer como utilizar os princípios e as estratégias necessárias para conseguir benefícios da prática das atividades físicas; valorizarem a atividade física relacionada com a saúde assim como a sua contribuição para um estilo de vida saudável; exibirem um comportamento pessoal e social responsável respeitando-se a si mesmo e aos outros (NASPE, 2004).

70

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, L. H., MARTINSON, B. C., CRAIN, A. L., PRONK, N. P., WHITEBIRD, R. R., O'CONNOR, P. J., & FINE, L. J.** (2005). Health care charges associated with physical inactivity, overweight, and obesity. *Prev Chronic Dis*, 2(4), A09.
- ARMSTRONG, N., WELSMAN, J. R., & KIRBY, B. J.** (2000). Longitudinal changes in 11-13-year-olds' physical activity. *Acta Paediatr*, 89(7), 775-780.
- BIDDLE, S.** (2001). Enhancing motivation in Physical Education. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- BOUCHARD, C., SHEPHARD, R., STEPHENS, T., SUTTON, J., & MCPHERSON, B.** (1990). Exercise, fitness, and health: the consensus statement. In C. Bouchard, R. Shephard, T. Stephens, J. Sutton & B. McPherson (Eds.), *Exercise, Fitness, and Health* (pp. 3-28). Champaign, IL: Human Kinetics.
- CALE, L., & HARRIS, J.** (2006). School-based physical activity interventions: effectiveness, trends, issues, implications and recommendations for practice. *Sport, Education and Society*, 11(4), 401-420.

- CARREIRO DA COSTA, F.** (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-277). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- CARREIRO DA COSTA, F., & MARQUES, A.** (2011). Promoting active and healthy lifestyle at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education* (pp. 249-268). Mainhead: Meyer & Meyer Sport.
- CAVILL, N., BIDDLE, S., & SALLIS, J.** (2011). Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13(1), 12-25.
- CRUM, B.** (1993). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993. Current and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer and Meyer Verlag.
- CURTNER-SMITH, M.** (1999). The more things change the more they say the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75-97.
- DALE, D., CORBIN, C., & CUDDIHY, T.** (1998). Can conceptual Physical Education promote physically active lifestyle?. *Pediatric Exercise Science*, 10(2), 97-109.
- DISHMAN, R. K., MOTL, R. W., SAUNDERS, R., FELTON, G., WARD, D. S., DOWDA, M., & PATE, R. R.** (2004). Self-efficacy partially mediates the effect of a school-based physical-activity intervention among adolescent girls. *Prev Med*, 38(5), 628-636.
- EVERHART, B., KERNODLE, M., BALLARD, K., MCKEY, C., EASON, B., & WEEKS, M.** (2005). Physical activity patterns of college students with and without high school physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 1114-1120.
- EZZATI, M., LOPEZ, A. D., RODGERS, A., VANDER HOORN, S., & MURRAY, C. J.** (2002). Selected major risk factors and global and regional burden of disease. *Lancet*, 360(9343), 1347-1360.
- FAIRCLOUGH, S., & STRATTON, G.** (2005). Improving health-enhancing physical activity in girls' Physical Education. *Health Educational Research*, 20(4), 448-457.
- FREEDSON, P., & ROWLAND, T.** (1992). Youth activity versus youth fitness: let's redirect our efforts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(2), 133-136.
- HARDMAN, K.** (2009). A review of the global situation of Physical Education in schools. *International Journal of Physical Education*, 46(3), 2-21.
- HARRIS, J., & CALE, L.** (1997). Activity promotion in Physical Education. *European Physical Education Review*, 3(1), 58-67.
- HAYWOOD, K.** (1991). The role of Physical Education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 151-156.
- JAMES, P. T.** (2004). Obesity: the worldwide epidemic. *Clin Dermatol*, 22(4), 276-280.
- JOHNS, D.** (2005). Recontextualizing and delivering the biomedical model as a Physical Education curriculum. *Sport, Education and Society*, 10(1), 69-84.
- JOHNS, D., & TINNING, R.** (2006). Risk Reduction: recontextualizing health as a Physical Education curriculum. *Quest*, 58(4), 395-409.
- KIRK, D.** (2004). Framing quality physical education: The elite sport model or Sport Education? *Physical Education and Sport Education*, 9(2), 185-195.
- KIRK, D.** (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: toward an intrinsic justification for Physical Education and youth sport. *Quest*, 58(255-264).
- LOPEZ, A. D., MATHERS, C. D., EZZATI, M., JAMISON, D. T., & MURRAY, C. J.** (2006). Global and regional burden of disease and risk factors, 2001: systematic analysis of population health data. *Lancet*, 367(9524), 1747-1757.
- MARQUES, A.** (2010). *A escola, a Educação Física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: Estudo de um caso.* (Tese de Doutoramento), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- NASPE.** (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- PAFFENBARGER, R. S., JR., HYDE, R. T., WING, A. L., & HSIEH, C. C.** (1986). Physical activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni. *N Engl J Med*, 314(10), 605-613.
- PATE, R. R., DAVIS, M. G., ROBINSON, T. N., STONE, E. J., MCKENZIE, T. L., & YOUNG, J. C.** (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
- PENNEY, D., CLARKE, G., & KINCHIN, G.** (2002). Developing Physical Education as a 'connective specialism': is sport education the answer. *Sport, Education and Society*, 7(1), 55-64.

- RANKINEN, T., & BOUCHARD, C.** (2002). Dose-response issues concerning the relations between regular physical activity and health. *President's Council on Physical Fitness and Sports. Research Digest*, 3(18), 1-8.
- SALLIS, J., & MCKENZIE, T.** (1991). Physical Education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137.
- SALLIS, J., SIMONS-MORTON, B., STONE, E., CORBIN, C., EPSTEIN, L., FAUCETTE, N.,... et al.** (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Med Sci Sports Exerc*, 24(6 Suppl), S248-257.
- SHEPHARD, R.** (2005). The obesity epidemic: a challenge to pediatric work physiologists? *Pediatric Exercise Science*, 17(1), 3-17.
- SHEPHARD, R., & TRUDEAU, F.** (2000). The legacy of Physical Education: influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 34-50.
- SIEDENTOP, D.** (1994). *Sport education: Quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SILVERMAN, S.** (2005). Thinking long term: Physical Education's role in movement and mobility. *Quest*, 57(1), 138-147.
- SINELNIKOV, O., & HASTIE, P.** (2010). Students' autobiographical memory of participation in multiple sport education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 167-183.
- SPINATH, B., & SPINATH, F.** (2005). Development of self-perceived ability in elementary school: the role of parents' perceptions, teacher evaluation, and intelligence. *Cognitive Development*, 20, 190-204.
- TELAMA, R., YANG, X., LAAKSO, L., & VIIKARI, J.** (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *Am J Prev Med*, 13(4), 317-323.
- TUOMILEHTO, J., LINDSTROM, J., ERIKSSON, J. G., VALLE, T. T., HAMALAINEN, H., ILANNE-PARIKKA, P.,... UUSITUPA, M.** (2001). Prevention of type 2 diabetes mellitus by changes in lifestyle among subjects with impaired glucose tolerance. *N Engl J Med*, 344(18), 1343-1350.
- TWISK, J. W.** (2001). Physical activity guidelines for children and adolescents: a critical review. *Sports Med*, 31(8), 617-627.