JOÃO PAULO FERREIRA DE SOUSA CRUZ

A PERCEÇÃO DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2020

JOÃO PAULO FERREIRA DE SOUSA CRUZ

A PERCEÇÃO DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Doutor em Educação Física e Desporto, na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 29 de outubro de 2020, com o Despacho Nº 197/2020 de 16 de julho de 2020, com a seguinte composição de Júri:

Presidente

Prof. Doutor Jorge dos Santos Proença Martins, por delegação do Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, FEFD/ULHT;

Vogais

Prof. Doutor João Filipe Figueira da Silva Martins, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, FMH/ UL;

Prof. Doutor Mário Luís Castro Guimarães, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, FEFD/ ULHT;

Prof.ª Doutora Rosa Maria da Silva Serradas Duarte, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, FCSEA/ ULHT;

Prof.ª Doutora Zélia Maria Matos de Almeida, Universidade do Porto, FD/ UP

Orientador

Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, FEFD / ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2020

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.

Marcel Proust

Aos meus pais.

Aos meus filhos e netos.

À minha companheira de vida.

AGRADECIMENTOS

Todos somos chamados, pelo menos uma vez, a desempenhar um papel que nos supera. É nesse momento que justificamos o resto da vida, perdida no desempenho de pequenos papéis indignos do que somos.

Luís de Sttau Monteiro

Por muito que alimentemos a ilusão de que somos sozinhos e de que os nossos produtos são de nossa exclusiva autoria, somos todos parte de uma teia indissociável de relações que, de uma forma absolutamente admirável, afirma a nossa pluralidade.

O que somos e o que fazemos, o devemos a muitos outros que, por um qualquer motivo insondável, em dado momento decidiram honrar-nos com a sua ajuda para fora da escuridão.

Deste modo, não posso deixar de expressar a minha mais profunda gratidão:

Ao Professor Doutor Carreiro da Costa, pelos inúmeros ensinamentos e douta orientação, que se constituíram, em muitos momentos desta árdua e longa empresa, como verdadeiros faróis para as imprescindíveis reabilitações e reconfigurações de rumos.

Ao Professor Doutor Jorge Proença, meu orientador de Mestrado, por ter sido a pessoa que, em dado momento, me fez acreditar que era possível ir mais além.

Ao Professor Doutor António Palmeira, pela competência no exercício da docência e pela imensa disponibilidade sempre demonstrada ao longo de todo este processo.

A todos os docentes da parte curricular do Curso de Doutoramento em Educação Física e Desporto. A todos devo esta nova e maravilhosa visão sobre a vida e a área disciplinar em que nos movimentamos.

À Lúcia e à Joana pela prestimosa colaboração na fase de recolha dos dados.

Ao João Martins e Mário Guimarães pela crucial colaboração prestada em vários momentos do meu trabalho.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas em que o estudo foi desenvolvido, pela disponibilidade.

Aos docentes de Educação Física dos Agrupamentos, pela valiosa colaboração.

Aos encarregados de educação que se dispuseram a participar e a dar o seu testemunho, tão útil para a concretização do estudo.

Ao Francisco e à Ri por me mostrarem o verdadeiro significado da palavra «importante».

Aos meus pais, Nelinha e João José, que sempre me encorajaram e incentivaram a continuar.

Aos meus filhos Mário e Miguel e aos meus netos, Vicente e David que, embora despojados de qualquer intencionalidade, acabam por ser a justificação de tudo isto.

À Lete, companheira dos meus passos, por tudo…

RESUMO

A afirmação e reconhecimento da Educação Física como área disciplinar ímpar e fundamental na formação dos seres humanos tem sido difícil ao longo dos tempos, o que se tem vindo a traduzir em percursos erráticos no que respeita à adoção de políticas públicas por parte dos agentes com responsabilidade de decisão. As perceções e convicções dos pais assumem, neste processo, um papel determinante, já que as suas opiniões, atitudes e tomadas de decisão acabam por legitimar, por via do voto, decisões políticas que podem inibir ou facilitar a afirmação da área disciplinar.

O presente estudo, aplicando um modelo socioecológico, objetivou um melhor entendimento de como os progenitores encaram a Educação Física e como o seu posicionamento condiciona o estatuto da área disciplinar.

Utilizando metodologias mistas, sobre uma amostra de 463 progenitores de alunos de dois agrupamentos de escolas da área metropolitana de Lisboa, com uma média de idades de 44,73 anos (DP=5,78), foi primeiro realizado um estudo extensivo, para recolha de dados quantitativos provenientes da aplicação de um questionário, para serem sujeitos a tratamento estatístico com caráter descritivo e inferencial e, assim, constituir a base do estudo intensivo, que se lhe seguiu. Este último foi concretizado através da análise de conteúdo de entrevistas a doze progenitores criteriosamente selecionados da amostra do estudo extensivo.

Parecem constituir condições para a atribuição de um estatuto elevado à disciplina de Educação Física: uma boa experiência como alunos e uma boa perceção de competência daí decorrente; o reconhecimento de obtenção de aprendizagens com significado e relevantes em termos da formação do sujeito; a educação com caráter inclusivo, promotora de práticas colaborativas e de convívio.

A melhoria do estatuto da área disciplinar estará dependente da implementação de medidas orgânicas de cariz socioecológico, com o compromisso de todos os agentes implicados no processo educativo.

Palavras chave: Pais, Educação Física, perceções, experiências, estatuto

ABSTRACT

The affirmation and recognition of Physical Education as a unique and fundamental subject in the education of human beings has been difficult over time, fact confirmed by the erratic paths adopted in public policies by agents with decision-making responsibility. The perceptions and convictions of parents assume, in this process, a prominent role, since their opinions, attitudes and decision-making end up legitimizing, through voting, political decisions that can inhibit or facilitate the affirmation of the subject.

The present study, applying a socioecological model, aimed to a better understanding of how parents view Physical Education and how their positioning impacts the subject status.

Using mixed methodologies, on a sample of 463 parents of students from two groups of schools in the metropolitan area of Lisbon, with an average age of 44,73 years (SD = 5,78), an extensive study was first conducted to collect quantitative data from the application of a questionnaire, to be subjected to statistical treatment with a descriptive and inferential nature and, thus, foster the basis of the intensive study, which was followed. The latter was achieved through the content analysis of interviews with twelve parents accurately selected from the sample of the extensive study.

They seem to be requirements for the granting of a high status to Physical Education: a good experience as pupils and a good perception of competence arising from it; the recognition of obtaining meaningful and relevant learning in terms of the subject's education; inclusive education, promoting collaborative practices and conviviality.

The improvement of the status of the subject area will be dependent on the implementation of organic measures of socioecological nature, with the commitment of all agents involved in the educational process.

Keywords: Parents, Physical Education, perceptions, experiences, status.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ACP	Análise de Componentes Principais
AF	Atividade Física
AP	Aprendizagem
APA	American Psychological Association
ApF	Aptidão Física
C/Ref	Com referência
ConhOMSAd	Conhecimentos das recomendações da OMS para adultos
ConhOMSAdCri	Conhecimentos das recomendações da OMS para adultos, crianças e jovens
ConhOMSCri	Conhecimentos das recomendações da OMS para crianças e jovens
Dout	Doutoramento
DP	Desvio padrão
EF	Educação Física
FreqAbs	Frequência absoluta
FreqRel	Frequência relativa
ID	Código de identificação
INE	Instituto Nacional de Estatística
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
KMO	Teste de Kaiser-Meyer-Olkin
Lic	Licenciatura
Mest	Mestrado
N	Número de elementos da amostra ou fração considerada
N/A	Não aplicável
NR	Não responde
OMS	Organização Mundial de Saúde
Ord	Ordenação
Pais (M)	Pais (masculino) - Para não confundir com progenitores

PSPP	Perfect Statistics Professionally Presented
S/AP	Sem aprendizagem
S/Ref	Sem referência
SD	Standard deviation
Sec	Secundário
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UL	Universidade de Lisboa
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
WHO	World Health Organization

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS 4
RESUMO 6
ABSTRACT 7
ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS 8
ÍNDICE GERAL 10
INDICE DE QUADROS 13
ÍNDICE DE FIGURAS 14
ÍNDICE DE GRÁFICOS 15
INTRODUÇÃO 16
1. Dependência, Educação e Emancipação 16
2. O Corpo Histórico 20
3. Corpo, Políticas Públicas e Educação Física 24
OBJETO DE ESTUDO 27
4. Problema, Pressupostos e Questões do Estudo 27
ESTRUTURA DA TESE 35
QUADRO CONCEPTUAL 37
5. A Abordagem Ecológica dos Fundamentos do Estatuto da Educação Física 37
ESTADO DA ARTE 42
6. Sobre a Importância da Experiência Como Mobilizadora ou Inibidora de Hábitos Futuros de Atividade Física 42
7. Sobre a Perceção dos Pais da Própria Experiência em Educação Física Enquanto Alunos. Constructos que Estão na Base Dessa Perceção. O Caráter Ecológico do Problema. 48
8. Sobre a Perceção dos Pais Acerca do Estatuto da Educação Física. Os Constructos que Presidem à Atribuição de Tal Estatuto. 57
9. Sobre a Perceção dos Pais Acerca das Finalidades da Educação Física 59
10. Variação do Estatuto da Educação Física em Função das Variáveis: Sexo, Idade, Nível Socioeconómico, Estilo de Vida, Experiência Anterior em EF como Alunos 63
MÉTODO 66
11. MÉTODO GERAL DO ESTUDO 66
11.1. Métodos Mistos 66
11.2. Desenho do Estudo 69
11.3. Normas de Referenciação Bibliográfica 69
ESTUDO EXTENSIVO 71
12. MÉTODO DO ESTUDO EXTENSIVO 71

12.1. Caracterização da População Alvo 71
12.2. Caracterização da Amostra 72
12.3. Métodos e Processos para Obtenção de Autorização de Recolha e Tratamento de Dados 73
12.4. Métodos e Instrumentos de Recolha de Dados 73
12.5. Constituição do questionário 73
12.6. Construção e Validação das Questões do Questionário 76
12.7. Processo de Aplicação dos Questionários 78
12.8. Processo de Análise dos Dados dos Questionários 79
12.9. Limitações do Estudo Extensivo 85
13. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO 86
13.1. Dados sociodemográficos 86
13.2. Estilo de vida 92
13.3. Convicções/Perceções sobre a Educação Física 100
13.4. Finalidades da Educação Física 110
13.5. Estatuto atribuído pelos progenitores à disciplina de Educação Física 114
13.6. Relação entre Atividade Física e Rendimento Escolar 120
13.7. Conhecimentos 121
ESTUDO INTENSIVO 123
14. MÉTODO DO ESTUDO INTENSIVO 123
14.1. Definição do perfil dos encarregados de educação entrevistados 123
14.2. Caraterização dos encarregados de educação entrevistados 125
14.3. Processos de recolha de dados 126
14.4. Processos de análise de dados das entrevistas 130
14.5. Limitações do Estudo Intensivo 142
15. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO 143
15.1. Análise Vertical (Caso a Caso) 145
15.2. Análise Horizontal (Entre os Casos) 147
CONCLUSÕES 187
16. Conclusões do Estudo Extensivo 187
17. Conclusões do Estudo Intensivo 189
EPÍLOGO 194
BIBLIOGRAFIA 198
APÊNDICES i
Apêndice A – Potência da Amostra ii
Apêndice B – Autorizações, Consentimentos e Agradecimentos iii

Apêndice C – Questionário aplicado aos progenitores xiv
Apêndice D – Associação entre experiência e algumas variáveis xxi
Apêndice E – Associação entre sexo e algumas variáveis xxix
Apêndice F – Associação entre experiência e fatores lv
Apêndice G – Associação entre estatuto da EF e variáveis..... lxxix
Apêndice H – Associação entre estatuto da EF e experiência xcvii
Apêndice I – Análise Fatorial de Componentes Principais c
Apêndice J – Análise de Clusters (Método K-means) cvii
Apêndice K - Documentos para a concretização e tratamento das entrevistas.....cxxii
Guião cxxii
Missiva para o Diretor do Agrupamento 1 cxxiv
Transcrição das entrevistas cxxv
Contabilidade das referências por dimensão/categoria.....clxxxv

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Grupo de especialistas para validação do questionário. 76
Quadro 2 - Idades dos progenitores inquiridos 86
Quadro 3 - Habilitações literárias dos progenitores inquiridos 87
Quadro 4 - Situação de emprego dos inquiridos 88
Quadro 5 - Profissões dos inquiridos 89
Quadro 6 - Resumo dos dados sociodemográficos 91
Quadro 7 - Caracterização do nível de prática de atividade física dos inquiridos 93
Quadro 8 - Sensação subjetiva de atividade física 95
Quadro 9 - Opinião dos inquiridos sobre a importância da atividade física regular 95
Quadro 10 - Atividades físicas praticadas pelos progenitores 96
Quadro 11 - Prática por tipo de atividade 97
Quadro 12 - Razões apontadas para a não prática de atividade física. 98
Quadro 13 - Teve Educação Física no Percurso Escolar? 100
Quadro 14 - Grau de ensino em que iniciaram a Educação Física 100
Quadro 15 - Perceção da experiência em EF como alunos 101
Quadro 16 - Fatores explicativos da opinião dos pais sobre a EF 105
Quadro 17 – Atribuições elevadas por qualificação de experiência 106
Quadro 18 - Matriz de componente rotativa (Varimax) 107
Quadro 19 - Dimensões resultantes da ACP e variância explicada. 108
Quadro 20 - Produto da análise de clusters 109
Quadro 21 - Finalidades apontadas pela generalidade dos progenitores 110
Quadro 22 - Finalidades apontadas pelos pais (M) 111
Quadro 23 - Finalidades apontadas pelas mães 111
Quadro 24 - Estatuto atribuído pelos progenitores à disciplina de EF 114
Quadro 25 - Estatuto da EF para os pais (M) 115
Quadro 26 - Estatuto da EF para as mães 115
Quadro 27 - As cinco disciplinas mais referidas por prioridade 118
Quadro 28 - Frequências de referências e omissões da EF no ranking estabelecido pelos progenitores 119
Quadro 29 - Relação entre atividade física e rendimento escolar 120
Quadro 30 - Frequências de acertos nas respostas às questões. 121
Quadro 31 - Opinião dos progenitores generalizada e por sexo 122
Quadro 32 - Constituição e características do grupo de pais entrevistados 125
Quadro 33 - Quadro Categórico da Experiência Anterior de EF 137
Quadro 34 - Quadro Categórico das Aprendizagens em EF 138
Quadro 35 - Quadro Categórico das Finalidades 139
Quadro 36 - Quadro Categórico do Estatuto de EF 140
Quadro 37 - Análise Vertical dos Pais Entrevistados 146
Quadro 38 - Dimensão 1 - Experiência anterior em EF - Síntese 183
Quadro 39 - Dimensão 2 - Aprendizagens realizadas na disciplina 184
Quadro 40 - Dimensão 3 - Finalidades 185
Quadro 41 - Dimensão 4 - Estatuto 186

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho do estudo. 69
Figura 2 - Registo retirado do relatório do Eurobarómetro de 2018. 93
Figura 3 - Processo de análise de conteúdo segundo Bardin (2011) 130

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atribuições elevadas por qualificação de experiência..... 106

INTRODUÇÃO

1. Dependência, Educação e Emancipação

Foi com um sentimento misto de inquietude e entusiasmo que nos abalançámos ao presente projeto de investigação. Talvez a inquietude possa encontrar justificação na ânsia proveniente da aparente indefinição do tema eleito, da multiplicidade de posturas, características, possibilidades e impossibilidades do objeto que nos propúnhamos estudar. Mas, curiosamente, esta mesma complexidade e diversidade, pelo desafio que representam, servem também para justificar o entusiasmo que nos afetou. Tal como as duas faces da mesma moeda encontram a sua justificação numa única ordem das coisas. Foi Edgar Morin que disse um dia: *"A inquietude não deve ser negada, mas remetida para novos horizontes e se tornar nosso próprio horizonte."*

Inquietude e entusiasmo. Duas grandes forças que movem cientistas, investigadores, estudiosos do mundo, exploradores, detetives e outros insatisfeitos. Mal ou bem, a Humanidade chegou onde está por via da influência dessas grandes forças.

No nosso caso, a inquietude tem raízes que mergulham profundamente no aparente caos que reina no campo da Educação, essa palavra cuja etimologia nos leva ao conceito de "conduzir para fora" (do latim *educere* = *ex* (fora) + *ducere* (conduzir)), na aceção de que, ao educarmos alguém, estamos a conduzi-lo para fora de si, para fora do estabelecido, para que se aperceba de como é o mundo em que interage e possa lidar com ele, através do desenvolvimento do seu potencial (Evans, 2004).

Vasto campo esse, o da Educação, através do qual, por delegação em agentes certificados, uma parte dominante da Humanidade deposita a confiança e a responsabilidade de preparação de quem nasce, para a reprodução e robustecimento de costumes, práticas, requisitos de convivência, comportamentos socialmente aceites, sobrevivência e sustentabilidade dos membros que a compõem.

Vale-se, para isso, da construção de currículos, compilações dos "ingredientes" que são considerados essenciais para a "confeção do cozinhado" da socialização. Mas a escolha de tais "ingredientes" não é aleatória, como é afirmado por González (1996), citando Williams:

> O currículo escolar, como disse Williams (1985), é uma *tradição seletiva*, uma versão do passado, intencionalmente escolhida, que dota de forma e sentido o presente. Dito de outra forma, dos muitos saberes existentes ou constituintes do social, só poucos são eleitos para serem transmitidos às gerações futuras. Esta seleção e denominação como conteúdo que *deve* ser aprendido reforça a sua legitimação, confere aos ditos saberes um certo caráter universal e eterno. O currículo escolar tem, assim, um grande poder operativo no processo de definição e identificação cultural e social. (González, 1996, p. 15)

Percebemos, assim, que a rede de saberes e competências que hoje nos "conduzem para fora", são produto de escolhas feitas no passado, orientadas por referenciais de princípios e valores que aí, de alguma forma, fizeram sentido, se revestiram de significado, ao serviço de poderes instituídos, ao sabor da dominância de linhas ideológicas, identificadas com determinados quadros de socialização.

Mas as preocupações com a socialização são ancestrais, decorrentes da própria necessidade de afirmação e sobrevivência do Ser Humano enquanto espécie, num mundo em que as questões da adaptação e da superação são soberanas. Daniel Lieberman (2015) dá bem conta disto no seu livro "A História do Corpo Humano – Evolução, Saúde e Doença", referindo também, entre outros assuntos, a necessidade de tempo para que se registem adaptações evolutivas. Enquanto esse tempo não for suficiente, qualquer inconformidade comportamental induzida por transformações culturais pode colocar-nos perante aquilo a que Lieberman chama "doenças de incompatibilidade".

Segundo este autor, o *Homo Sapiens*, enquanto caçador-recoletor, está absolutamente adaptado a correr e andar longas distâncias, a descansar o mais possível, a absorver a maior quantidade possível de calorias dos escassos alimentos que conseguia coletar no dia-a-dia. Os dez mil anos que passaram, desde a adoção de estilos de vida mais sedentários, não foram suficientes para que se registasse evolução em sentido que contrariasse "os instintos primevos, na altura adaptativos, para comer *donuts* e apanhar o elevador" (Lieberman, 2015, p. 223). Uma das "doenças de incompatibilidade" mais focadas por este autor é a obesidade, que decorre do conflito existente entre as condições naturais sujeitas à evolução natural e as condições impostas pela evolução cultural, que obedece a agendas próprias, nem sempre compatíveis.

> […] Do ponto de vista do corpo, muitas nações desenvolvidas obtiveram recentemente *demasiado progresso.* Pela primeira vez na história da humanidade, um grande número de pessoas enfrenta excesso e não escassez de alimentos. Dois em cada três americanos têm excesso de peso e são obesos e mais de um terço das crianças são demasiado pesadas. Além disso, a maioria dos adultos dos países desenvolvidos, como os Estados Unidos e o Reino Unido, não estão em boa forma física, pois a nossa cultura facilitou e, logo, banalizou que se passe o dia sem sequer alterarmos o ritmo cardíaco. Graças ao "progresso", posso acordar na minha cama macia e confortável, pressionar alguns botões para obter o pequeno-almoço,

> conduzir até ao trabalho, subir de elevador até ao meu gabinete e depois passar as oito horas seguidas sentado numa cadeira confortável, sem transpirar, ter fome ou sentir demasiado calor ou frio. São as máquinas que realizam agora por mim quase todas as tarefas que, em tempos, exigiam esforço físico: obter água, lavar, adquirir e preparar alimentos, viajar, até mesmo lavar os dentes (Lieberman, 2015, p. 214).

De facto, o ser humano está a braços com problemas de obesidade e outras doenças decorrentes de incompatibilidades evolutivas entre o natural e o cultural, sendo evidente a necessidade de encontrar caminhos que permitam a conciliação e a superação.

Já Mischa Titiev (1982), referindo-se aos mecanismos de desenvolvimento da cultura humana, falava em *leis da conservação do tempo e da energia muscular humana,* afirmando profeticamente que essas leis:

> […] trabalharam em conjugação, no passado, com certeza infalível. Pode-se ter a certeza de que no futuro previsível nenhuma invenção será bem-sucedida se o seu uso exigir um dispêndio adicional de tempo e de esforço humano. Com igual segurança, pode-se prever que uma invenção tendente a poupar tempo e energia tem todas as probabilidades de ser plenamente aceite (Titiev, 1982, p. 173).

Com efeito, o progresso tecnológico com que, a cada dia que passa, nos vamos deparando, autoriza-nos a concordar com este autor. Automóveis que circulam sem condutor, aviões sem piloto, a obtenção de bens sem necessidade de deslocação, a satisfação de necessidades permanentes sem recurso a gastos calóricos significativos, bem como muitas outras manifestações dos avanços tecnológicos atuais e da cultura humana prenunciam uma escalada de mundos de inércia constante, de mobilidade induzida extrinsecamente, com todas as consequências associadas, não só a nível de saúde física, como também, mental e social. O caráter de lei, referido por Titiev para esta ordem das coisas, parece colocar alguns problemas de viabilidade da vida e do "projeto" humano. O ser humano, como ser biológico, através da evolução cultural, concorreria então para a negação biológica de si mesmo?

Encontramos, assim, uma divergência nítida entre diversas formas de afirmação do *homo sapiens*, aumentando o fosso entre elas, criando paradoxos de difícil solução, de complexidade dificilmente gerível. Colocam-se questões de ordem ético-relacional, de escolhas entre visões ideológicas do mundo, entre princípios e valores contraditórios, de hierarquização de diversas dimensões. Como problematizado por Edgar Morin (1985):

> […] Nós não sabemos se o "fim", a "realidade", a "essência" do homem se encontra na espécie, na sociedade ou no indivíduo, nós não sabemos se a sociedade e a espécie estão ao serviço do indivíduo, se o indivíduo e a sociedade estão ao serviço da espécie, se a espécie e o indivíduo estão ao serviço da sociedade. Isto quer dizer que nós não podemos encarar a espécie, a sociedade e o indivíduo em termos de hierarquia, da realidade derradeira ou primeira, de fim; é preciso considerar que eles são simultaneamente fim e meio uns dos outros e que essa relação é ao mesmo tempo complementar, concorrente, antagónica e descontínua. (Morin, 1985, p. 197).

Berger & Luckmann (1967) haviam já afirmado que: "Society is a human product. Society is an objective reality. Man is a social product" (Berger & Luckmann, 1967, p. 79).

O problema é então de opções estratégicas que permitam ao ser humano a procura da adequação possível e necessária aos desafios impostos pelas condições próprias da vida individual e de relação. Mais do que desenvolver mecanismos de compensação, é necessário encontrar a harmonização das várias dimensões humanas.

Como referido por Lieberman (2015), não são muitas as espécies que, perante uma cria que acabou de perder os progenitores, a recolhe no seio do grupo para que seja protegida, criada e educada, como se fosse filho, independentemente dos laços de consanguinidade. Este comportamento que sempre ocorreu e continua a ocorrer ilustra bem as relações de interdependência e lealdade intrínseca à espécie e que constituiu uma vantagem evolutiva perante outras espécies, cujos equipamentos naturais para a defesa e segurança, como pressupostos para vencer competições na biosfera, seriam, à partida, de considerar mais eficazes.

Logo que o indivíduo nasce, assumem capital importância as relações parentais, dada a condição de dependência total de sobrevivência do filho em relação aos progenitores. Mischa Titiev (1982) referia que:

> […] As crias humanas estão notoriamente desamparadas à nascença e não têm nenhuns meios biológicos de obterem alimentação sem serem ajudadas; nem estão equipadas com qualquer meio que lhes permita distinguir as substâncias saborosas das que o não são, ou mesmo das venenosas. Deixadas a si próprias, as crias humanas em breve morreriam de fome ou envenenadas. Uma vez mais vemos quão essenciais são as outras pessoas para a própria existência de uma criança recém-nascida […] (Titiev, 1982, p. 11)

Os progenitores assumem, assim, uma responsabilidade proporcional ao nível de dependência dos filhos, no que respeita à adaptação destes ao mundo e à sua socialização, até estarem completos, pelo menos, os processos de autonomia e independência social e maturacional.

Berger & Luckmann (1967) falavam em socialização primária e secundária:

> Primary socialization is the first socialization an individual undergoes in childhood, through which he becomes a member of society. Secondary socialization is any subsequent process that inducts an already socialized individual into new sectors of the objective world of his society (Berger & Luckmann, 1967, p. 150)

Este processo de socialização não é, de todo, unidirecional, mas sim interacional, como é explicado por Abrantes (2011):

> [A socialização primária] constitui a introdução do indivíduo no mundo social, mediada por "outros significativos" impostos (geralmente a família) e, portanto, indutora de uma identificação ao modo

> subjetivo como estes interpretam o mundo (dependente do meio social e de idiossincrasias biográficas). Este processo é carregado de emoções e orientado pelo desenvolvimento da linguagem, sendo a experiência (objetiva e subjetiva) incorporada como "a" realidade. Termina quando o ascendente do "outro significativo" é substituído pela figura do "outro generalizado" (a sociedade), permitindo ao indivíduo envolver-se de forma autónoma em interações com desconhecidos. Já a socialização secundária é um processo mais racional, voluntário e circunscrito de interiorização de "submundos institucionais", sobretudo, no âmbito da divisão social do trabalho. Nas sociedades modernas, esta tende a ocorrer dentro de instituições especializadas, como as escolas, os exércitos e as organizações profissionais (Abrantes, 2011, p. 124).

Estas relações, com caráter biossocial, são reforçadas por códigos legais instituídos socialmente, com variados graus de complexidade, responsabilizando os progenitores pelo seu descendente, até que o processo de autonomização seja considerado legalmente concluído.

> Every individual is born into an objective social structure within which he encounters the significant others who are in charge of his socialization. These significant others are imposed upon him (Berger & Luckmann, 1967, p. 151)

Neste período, a grande maioria das escolhas e decisões que dizem respeito ao percurso e à vida do menor, nas suas diversas formas de manifestação, são atribuição dos progenitores ou, na falta destes, dos seus representantes legais. A relação de dependência estabelecida no nascimento, comandada pelos afetos, com toda a dinâmica de influência que lhe está intrinsecamente associada, prolongar-se-á indefinidamente até à emancipação. Por vezes, esta tarda, podendo mesmo não chegar a ocorrer!...

> Socialization is never total and never finished (Berger & Luckmann, 1967, p. 157)

2. O Corpo Histórico

Em qualquer que seja a sociedade, ou a organização social, encontramos sempre técnicas de socialização e integração na vida adulta, a cargo dos mais velhos ou dos pares mais experientes, que visam, a um tempo, orientar e construir referenciais de conduta e neutralizar os fatores que, intrínseca ou extrinsecamente, representam barreiras ao sucesso do indivíduo, da sociedade ou da espécie.

Tais referenciais de conduta inscrevem-se numa cultura própria daquela sociedade, sendo definidos em função de princípios e valores socialmente sancionados, que a identificam e definem. Que o diga Titiev (1982):

> […] em toda a parte a humanidade tem orgulho nas estruturas culturais que criou e, sempre que os valores da biologia e da cultura colidem, o homem geralmente dá preferência aos valores culturais, até se aproximar do ponto em que estes possam causar a extinção de indivíduos ou sociedades. De facto, o mundo de língua inglesa exprime frequentemente desprezo fazendo desdenhosas referências a criaturas sem cultura […] Parece exprimir um sentimento de que os animais sem cultura são, de certo modo, objeto de desdém. (Titiev, 1982, p. 15)

Este comportamento do ser humano é justificado pelas enormes vantagens evolutivas que a cultura lhe confere. Nomeadamente, a flexibilidade na luta com o ambiente, bem patente no combate às intempéries, ao frio e ao calor, a transformação dos alimentos para formas mais agradáveis, meios de transporte mais rápidos, e outras dinâmicas culturais (Titiev, 1982).

Assim, ao longo de toda a história do *Homo Sapiens,* o cultural procura sobrepor-se ao biológico, constituindo isto uma particularidade da espécie que, simultaneamente, a favorece e a condiciona. Favorece, por tudo aquilo que atrás foi afirmado; condiciona porque, quando surgem inconformidades bioculturais, a possível preferência pela afirmação da cultura poderá ser causa de eliminação biológica.

No caso da cultura dita ocidental, a relação do homem com o corpo e todos os fenómenos com ele relacionados tem assumido contornos muito diversos, em função da ordem instituída ao longo das diferentes épocas e circunstâncias históricas. Na antiga Grécia, os jovens eram educados nos ginásios, abordando áreas variadas como música, leitura, escrita e educação física. A centralidade do corpo traduzia-se no cuidado em mantê-lo forte, sadio e belo. Assim, na cultura grega, para além do estado da alma, a questão estética relacionada com o corpo ocupava o núcleo das preocupações dos pensadores da época.

É, aliás, em Platão que encontramos a noção de uma natureza humana bipartida em *alma*, (eterna, pura e com ligações divinas) e *corpo*, (efémero, corruptível e terreno). A realização da alma é pensar, criar e cultivar o mundo das ideias, do divino, da afirmação cósmica do ser. O corpo funciona como cativeiro da alma. Enquanto estiver cativa, ou seja, enquanto o corpo for vivo, a alma encontra-se refém dos constrangimentos inferiores do corpo, não podendo expandir-se, realizar-se em pleno, obrigada que está a satisfazer as necessidades mesquinhas de alimentação, manutenção, limpeza e reparação desse "fardo" embaraçador. A "boa vida" para Platão é aquela em que o corpo atrapalha o menos possível. Em que a alma consegue manter-se mais próxima do seu caminho de magnificência e glória. Então, é necessário que o corpo, enquanto responsável pela representação da alma, seja preparado e trabalhado para "colaborar" o mais possível nesse serviço

em prol dos desígnios daquela. Para Platão, a morte assume-se como o momento da libertação da alma, dessas amarras a um corpo corrompido e repressivo.

Já Aristóteles não estabelecia separação entre corpo sensível e alma inteligível. Para este pensador, a alma ocupava uma posição hierarquicamente superior ao corpo, escravizando-o e controlando-o. Enquanto para Platão, a ginástica servia para a valorização da alma, para Aristóteles, a finalidade expressa da ginástica estava na promoção da saúde para o desempenho cabal da função (cumprimento das tarefas de trabalho) (Castro & Landeira-Fernandez, 2011; Montenegro, 2013).

Os ensinamentos dos pais do Cristianismo, do Apóstolo Paulo, levaram a interpretações que encaravam o corpo como "carne", objeto pecaminoso, sorvendo e extremando o estatuto platónico de encarcerador da alma, jugo do qual esta deveria libertar-se. Eram encorajadas práticas de repressão de todas as atenções e atividades relacionadas com o corpo. O estatuto do corpo passa por uma das suas fases mais penosas. Está condenado ao desprezo e à sua condição servil, com recurso, mesmo, à flagelação, perante a suspeita, sempre presente, da sua intromissão no caminho da glória, impedindo ou dificultando a salvação da alma.

Durante muitos séculos, a igreja detém o monopólio do preceituário de "usos do corpo" e da alma (Rigoni, 2016), legitimando a menorização da importância daquele face a esta. "Corpo" e "pecado" são sinónimos.

Esta perceção do mundo permaneceu até à época que antecedeu o Iluminismo, época essa em que foram questionadas algumas das crenças instituídas.

> Por volta do século XVII, incorpora-se ao imaginário social a ideia de que para vivermos em sociedade e sermos civilizados era preciso reprimir nossos impulsos, controlar nosso corpo, demonstrando que havia algo (alma) superior e que detinha o poder de controle sobre ele. Neste caso, corrigir os defeitos do corpo passou a significar também a correção dos defeitos da alma. Carmen Soares e Alex Branco Fraga (2003) e, também, George Vigarello (2003) comentam que a postura moral dependia da postura corporal. Foi justamente com base neste conceito que, nos séculos XVIII e XIX, se fortaleceu ainda mais a ideia de educação do corpo (Rigoni, 2016, pp. 138-139)

É, então, na génese do Iluminismo que tudo é posto em causa, trazendo à "luz", pela mão de pensadores como John Locke e Rousseau, a ideia de que tudo é aprendido. O recém-nascido é uma *tábua rasa*, na qual vão assentar todos os conhecimentos aprendidos através da educação. O

próprio corpo deve ser educado, para poder desempenhar as funções de relação com o mundo, permitindo, deste modo, a desejada consagração da alma.

A modernidade traz, assim, as bases para aquilo que seriam os primórdios da Educação Física, enquanto assunto digno de estudo.

É conhecido o longo, interminável e atribulado caminho de afirmação desta área disciplinar, com percursos acidentados de acessos e retrocessos, trajetos minados por lógicas emanadas de conceções de corpo contraditórias e inconsistentes, servindo posturas alicerçadas em visões de homem e mulher condizentes com as características e particularidades das épocas históricas atravessadas. À dificuldade de afirmação estatutária registada na Educação Física ainda nos dias de hoje, não é estranha a herança deixada pelo pensamento de Platão e pelas marcas religiosas nas conceções de corpo, como elemento menor e, mesmo, perturbador do processo civilizacional ocidental.

Por outro lado, a associação da Educação Física ao mundo do desporto também não é subsidiária de um reconhecimento daquela como um assunto merecedor de ser tratado com a dignidade e a sensatez devida a temáticas "sérias". Recordemos que a origem anglo-francesa do termo desporto (*desport* em francês antigo; *sport* em Inglês) está associada a descarga, divertimento, divagação, recreio, pouco sério. Literalmente, considerando a expressão francesa que deu origem ao termo, *"desporter"*, *"des"* – para longe, *"porter"* – transportar, compreendemos que o termo transmite a ideia de transportar para longe (de assuntos sérios) (vide: https://www.etymonline.com/word/sport). Fazer as coisas "por desporto" quer dizer, ainda hoje, "sem compromisso sério", "por divertimento", "sem obrigação", "para se distrair". No seu sentido pejorativo, o termo aproximava-se, em alguns meios em que era aplicado, de significados como "vadiagem", "desmazelo" ou "relaxamento".

O estatuto atual da Educação Física, em diversos meios e grupos sociais, não pode deixar de estar contaminado pelo jogo das perceções afetadas pelos quadros conceptuais que, embora não exaustivamente, acabamos de caracterizar.

Qualquer atribuição de valor a uma realidade social parte de perceções que indivíduos ou grupos sociais colhem de inúmeros estímulos causados por situações diversas, dando forma a distintas opiniões, filtradas por "obviedades" provenientes do manto translúcido do sempre sabido

– apelidado de "senso comum" -, que se confrontam com vista ao apuramento da opinião dominante que, ao ser alvo de tratamento pelos meios de comunicação de massas, vai constituir opinião pública. Esta, por sua vez, vai dar sentido e legitimidade ao estatuto da realidade social em causa.[1]

3. Corpo, Políticas Públicas e Educação Física

No campo político, mais precisamente, no campo das políticas públicas, os agentes dominantes, ou decisores, tendem a atuar em função do resultado das dinâmicas de forças que interagem no campo, procurando identificar as opiniões dominantes, as tendências do momento, os valores de eleição, para a definição dos programas de ação.

Recorrendo a instrumentos como sondagens e estudos de opinião, procuram a auscultação das crenças e valores daqueles que, através do voto, legitimam a sua posição de poder. Controlando os media e outros instrumentos de manipulação, procuram disseminar a convicção de que existe compartilha de determinada opinião por um grupo alargado de pessoas. Hiperbolicamente, chamam-lhe "opinião pública" (Bourdieu, 1973).

Entrando no campo da Educação, as opções de políticas públicas para eventuais transformações invocadas não fogem ao cenário descrito atrás, observando-se um esforço reiterado de mobilização dos vários agentes implicados, no sentido da satisfação de determinados interesses ideológicos, defendidos por agentes dominantes.

[1] Este estatuto tende a consolidar-se de forma crescente, como resultado de dois fenómenos psicológicos que são explicados por, entre outras, duas teorias que se complementam:

- A teoria da **espiral do silêncio** (Noelle-Neumann, 1974**),** que afirma que tendemos a calar a nossa opinião perante a suspeita da dominância de opiniões divergentes da nossa; essa tendência é progressiva, contagia, justificando-se, assim, a expressão "espiral". Assiste-se, aqui, àquilo que podemos denominar "tirania do maior número".
- A teoria da **dissonância cognitiva** (Festinger, 1957), que procura explicar a tendência que temos para evitar e afastar-nos de discursos que defendam opiniões divergentes das nossas e para acolher e acarinhar discursos consonantes. Há uma procura de consensos, ou adicionando consonâncias, ou reduzindo dissonâncias, numa busca inquieta de suprimir o desconforto.

Mas, quais são então os agentes que, no campo em análise, operam, em relação íntima e complexa, dando corpo e significado a uma determinada conceção de Educação, em que, tradicionalmente, são valorizados todos os assuntos de cariz académico, das letras e do cálculo mental, relegando para segundo plano os relacionados com o corpo, a estética e a prática?

Concretizando, do ponto de vista do aluno, quais os agentes que concorrem para a construção de determinado quadro conceptual, de acordo com o qual são gerenciadas as suas atitudes, as suas opiniões, as suas condutas face aos problemas, dúvidas e indagações que surgem no decurso do extenso processo educativo?

Como resposta a esta questão, e especificamente do ponto de vista do aluno, conseguimos identificar, no quadro institucional micro – formal ou informal - que o referencia:

- a família;
- o grupo de amigos;
- a escola;
- o clube ou outra agremiação eventualmente frequentada;
- a igreja ou local de culto.

A este nível microssistémico de influência, somos hoje forçados a considerar, com grande expressão, os instrumentos das novas tecnologias de informação e comunicação, cuja ação compete e compactua em larga escala com os agentes atrás identificados, promovendo na criança/adolescente uma relação promíscua e quase incontrolável entre real e virtual.

Mas, centremo-nos na família. Os primeiros elos de ligação ao mundo. Quem nos recebe, quem nos alimenta, quem nos mantém, quem nos orienta, quem nos protege, quem nos salva, do mundo e de nós próprios, como atrás foi dito. Os nossos pais, juntamente com os irmãos, formam o núcleo familiar, o nosso primeiro coletivo, o nosso primeiro "social". Mas os pais, com a autoridade que lhes vem da experiência vivida e da responsabilidade de nos conduzirem, de nos mostrarem o que é "bom" e o que é "mau", assumem um papel de protagonismo em todo este processo de viver, conseguindo, quando a sua ação é eficaz, estabelecer em nós aquilo que passa a ser importante: os nossos valores. Serão estes que orientarão as nossas ações e, portanto, a nossa relação com o mundo. Serão eles que nos identificarão.

Mas, também os pais, eles próprios, elegeram os seus valores e alimentaram as suas crenças, que determinaram as suas escolhas, aquilo com que se identificam, as suas opções no ato de nos orientarem. Há uma visão, um entendimento próprio que superintende toda a ação, que são fruto de um caminho percorrido, da infância até ao presente.

Sistematizando, os pais, enquanto agentes influentes e decisores, exercem a sua influência diretamente sobre as decisões e atitudes assumidas pelos filhos (Gutierrez & Escarti, 2006) e, indiretamente, sobre os decisores políticos, legitimando políticas públicas que poderão favorecer ou constituir barreiras ao exercício da Educação e, por inerência, da Educação Física (Sheehy, 2011).

Com isto em mente, reuniram-se as condições para a delimitação do objeto do nosso estudo, conduzido de acordo com a estrutura descrita em capítulo próprio da presente tese (Cf. pág. 35).

OBJETO DE ESTUDO

4. Problema, Pressupostos e Questões do Estudo

Apesar dos esforços levados a cabo por gerações de profissionais de Educação Física e Desporto, ao longo de largas décadas em Portugal, e de mais de um século no Mundo, o estatuto e a credibilidade desta área disciplinar teimam em não vingar, assistindo-se com frequência à adoção indiscriminada de políticas que lhe conferem estatutos de menoridade, cegas à evidência trazida por inúmeros estudos, sobrepondo a estes a arbitrariedade dos postulados da tradição e do senso comum (Carreiro da Costa, 2013a).

Quando questionados acerca das justificações para a escolha de determinadas medidas políticas, é frequente constatar que os decisores políticos se refugiam na sua própria experiência passada, nas crenças e convicções que em si germinaram em consequência dela. É raro que tais decisões estejam sustentadas em evidência científica.

Por outro lado, as regras do jogo político impõem que as medidas adotadas não colidam de modo significativo com as vontades expressas pelo eleitorado, sob pena de colocar em risco a legitimação de governo conquistada nas urnas. Não admira que assistamos amiúde à implementação de políticas "em contramão", fazendo tábua rasa da evolução do conhecimento desvendado pela investigação científica.

As políticas adotadas para a Educação, e nomeadamente para a Educação Física (EF), não estão, de todo, fora desta realidade. Pese embora seja reconhecida a imprescindibilidade de uma Educação Física de qualidade, assistimos, concomitantemente, à sua marginalização e secundarização permanentes (Carreiro da Costa, 2013a).

Neste contexto, ganham importância todos os estudos conducentes à compreensão dos correlatos desta situação. É necessário compreender que forças estão na sua origem e como se posicionam entre si e perante a sociedade. Que variáveis psicológicas (atitudes, motivações,

perceções), comportamentais (experiências anteriores), sociais (relação com os outros) e educacionais (aprendizagens efetivas) interagem neste processo.

Como agentes socializadores e influentes, quer a nível das decisões políticas no setor da Educação, quer como referentes primários das condutas dos filhos, os pais, bem como as suas crenças e perceções, assumem uma importância muito relevante junto dos filhos, na adoção de estilos de vida ativos.

Muitos estudos têm sido realizados internacionalmente ao papel dos pais nas diversas dimensões que envolvem a prática de atividade física dos filhos (Beets et al., 2010; Brustad, 1993; Prochaska et al., 2002) e em Portugal (Pereira & Palmeira, 2013). Embora tenham sido conduzidos alguns estudos sobre as experiências pessoais (Cardinal et al., 2013; Carreiro da Costa & Marques, 2011; Na, 2015), o estatuto e as finalidades atribuídas à EF pelos pais (Carreiro da Costa et al., 1995; Lago-Ballesteros et al., 2019), na exaustiva pesquisa que fizemos não encontrámos nenhum estudo que, de forma aprofundada, ecológica e intensiva, procurasse estabelecer, ou, pelo menos, contribuir para o estabelecimento de uma ideia sobre como os pais se relacionam com a EF, quais as suas crenças e perceções, quais os constructos que edificam e estruturam as suas tomadas de posição.

Concretizando o problema:

Como é que os progenitores encaram a Educação Física e como é que o seu posicionamento condiciona o estatuto da área disciplinar?

A constatação da escassez de aprofundamento nesta área encorajou-nos a encetar o presente estudo, convencidos da importância acrescida que qualquer avanço neste campo poderá trazer ao desempenho profissional e à credibilização da Educação Física, como área disciplinar e de conhecimento.

Cinco pressupostos tínhamos à partida:

- **Pressuposto 1 -** A Educação Física é importante no contributo para a qualidade de vida dos jovens. São reivindicados benefícios a nível físico, social, afetivo e cognitivo (Bailey et al., 2009).

A nível físico foram encontradas, entre outras, associações positivas entre altos níveis de aptidão física e bons perfis de saúde cardiovascular no adulto (Boreham et al., 2002; Gallagher et al., 2002; Janz et al., 2002). No que respeita aos benefícios a nível social, existe a crença que muitas das competências desenvolvidas em Educação Física, com as relações em presença, funcionam como capital social, desenvolvendo resiliência contra as difíceis circunstâncias da vida (Bailey et al., 2009). A nível afetivo, há forte evidência de aumento da autoestima através da participação em desporto e atividade física (Fox, 2000). A autoestima, segundo a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), depende fortemente da perceção de competência, da autonomia e da vinculação ao grupo, para a criação da motivação intrínseca para adoção de estilos de vida ativos. A nível cognitivo, níveis aumentados de Educação Física não interferem com o desempenho dos alunos nos outros domínios, ainda que o tempo para estes seja reduzido. Encontram-se associações positivas entre atividade física (AF) e funcionamento cognitivo, especialmente quando sustentado durante longos períodos (e.g., Shephard, 1997; Trudeau & Shephard, 2008; van der Mars, 2012).

- **Pressuposto 2 -** A qualidade da Educação Física depende da adoção de políticas educativas adequadas (UNESCO, 2015)

A marginalização da EF é um fenómeno complexo que continua a obscurecer a contribuição singular que a Educação Física de qualidade pode trazer às vidas dos jovens (Sheehy, 2011). Por razões históricas e culturais, todos os setores, desde pais, até agentes políticos e jornalistas desportivos partilham o senso comum que contém ideias muito precisas e firmes sobre o que se deve fazer numa aula de Educação Física, quais as infraestruturas, materiais e equipamentos indicados. Este senso comum funciona como força de bloqueio a qualquer transformação a que se possa aspirar. É urgente desenvolver mecanismos que façam vingar políticas baseadas em racional cientificamente construído, solidamente alicerçado.

- **Pressuposto 3 -** A adoção de políticas adequadas depende, em grande medida, das crenças, atitudes e tomadas de posição dos pais (Coakley, 2006; Sheehy, 2011).

Pelo seu estatuto a nível social, a adoção de políticas educativas adequadas depende, em grande medida, das crenças, atitudes e tomadas de posição dos pais, não sendo, de todo, desprezável a sua magnitude de influência, quando se equaciona transformar mentalidades e

realidades educativas. Em relação à Educação Física, os pais têm poder para influenciar comportamentos e atitudes quer dos filhos, quer de outros pais, quer dos órgãos de gestão, quer ainda dos agentes políticos (Sheehy, 2011). As crenças determinam o modelo político a adotar, com investimentos em determinadas linhas dominantes em detrimento de outras.

- **Pressuposto 4 -** O papel dos pais é fundamental na promoção da Educação Física e dos hábitos de vida ativa (Carratala et al., 2011; Gutierrez & Escarti, 2006; Marques et al., 2017; G. J. Welk et al., 2003; Yang et al., 1996)

"Os pais são, com frequência, os primeiros socializadores dos filhos em matéria de desporto, ensinando-lhes os primeiros passos nas suas habilidades desportivas" (Carratala et al., 2011, p. 339). São conhecidos efeitos diretos da ação dos pais na motivação intrínseca para a EF e indiretos através das orientações de meta dos alunos (Gutierrez & Escarti, 2006). A intervenção direta pode traduzir-se no fornecimento de transporte, na facilitação no acesso à atividade física ou ainda no envolvimento em jogos ativos com a criança. A intervenção indireta, mediante constructos sociocognitivos (encorajamento, apoio) (G. J. Welk et al., 2003). Também o exemplo parece ser relevante. Foram encontrados maiores quantitativos de participação desportiva em famílias de progenitores ativos do que em famílias de progenitores passivos ou monoparentais (Marques et al., 2017; Yang et al., 1996).

- **Pressuposto 5 -** O estatuto da Educação Física é, numa parte significativa, produto das perceções e crenças dos pais sobre a mesma (Sheehy, 2011).

Segundo esta autora:

> A marginalização da Educação Física é um fenómeno complexo que continua a obscurecer a contribuição singular que a Educação Física de qualidade pode trazer às vidas dos jovens. Isto deve-se, em parte, a que o estatuto marginal da Educação Física se tornou o "status quo", enquanto a maioria dos professores de Educação Física falharam na adoção de práticas que combatam esta situação […] A marginalização da Educação Física é ainda mais consolidada pelo efeito obscurantista das experiências anteriores dos pais, outros professores e administradores (Sheehy, 2011, p. 42).

A força do preconceito, do tido como certo, é amiúde presenciada nos órgãos e organismos em que os pais participam, nos contactos que se estabelecem entre pais e docentes, nas tomadas de posição coletivas, em associação formal ou informal, em assembleias autárquicas, em conselhos de docentes, pais e alunos. O seu poder de influência não deve e não pode ser subestimado.

Com base nestes cinco pressupostos, formulámos a nossa questão de partida:

- **Qual a perceção dos pais em relação à importância da Educação Física no currículo escolar?**

Daqui decorrem seis subquestões:

- Qual é o estatuto atribuído pelos pais à disciplina de Educação Física?
- Quais os constructos que presidem à atribuição de tal estatuto?
- Quais as finalidades que os pais atribuem à disciplina de Educação Física?
- Qual a perceção dos pais em relação à própria experiência na Educação Física?
- Quais os constructos que estão na base dessa perceção?
- Como varia o estatuto atribuído à Educação Física em função de:
    - Sexo
    - Idade
    - Profissão
    - Nível educacional
    - Estilo de vida
    - Experiência anterior na EF
    - Conhecimentos sobre a quantidade mínima de atividade física para a saúde.

Escolhemos as variáveis a estudar (experiência, finalidades, conhecimentos, estatuto), partindo de algumas premissas que importa reter:

- Experiência – De acordo com Mark Twain *"O bom julgamento provém da experiência que, por sua vez, provém do mau julgamento".* Esta linha de raciocínio põe em evidência a importância capital da experiência no processo de tomada de decisão e de posicionamento face aos fenómenos da vida. Os fenomenologistas, apoiados no

pensamento de Merleau-Ponty (1908 – 1961) e contrariando a visão dualista platónico-cartesiana de corpo e mente, defendem a conceção de que corpo e mente se unem e fundem na mesma entidade, numa relação simbiótica que contribui definitivamente para a perceção de um todo com significado. Nesta ótica, a mente só se concretiza pela interação do corpo com o mundo, seus objetos e agentes, e na medida em que outorgamos significado a essa experiência. Deste modo, cada um de nós perceciona o mundo em função da experiência prévia (Stolz, 2013). Não entrando em contradição com esta visão, mas antes, aprofundando-a, as neurociências escalpelizam aquela relação simbiótica, analisando a vastíssima diversidade de sentimentos que se traduzem nos afetos resultantes da experiência de relação com o mundo. Esses afetos têm uma característica especial que os neurocientistas apelidam de valência e que qualifica a "condição de vida" no momento em que o afeto se faz sentir. Assim, afetos conducentes à continuação da vida são, numa relação homeostática, qualificados positivamente como "agradáveis" e os que contrariam essa condição são qualificados negativamente como "desconfortáveis" (Damásio, 2017). Isto poderia explicar que, numa primeira análise, a experiência se traduzisse como positiva ou negativa. Contudo, esta linearidade não se verifica sempre, uma vez que a qualificação da experiência vivida está dependente da interpretação e tratamento feito a nível cerebral, que depende de inúmeros fatores, muito para além da mera dinâmica estímulo/resposta (Damásio, 2017).

- Finalidades – são elas que orientam o caminho a tomar, justificando opções de cariz essencial entre alternativas de natureza diversa, definidoras de modelos de intervenção diferenciados.
- Conhecimentos – formam e informam a legitimação teórica das tomadas de posição relativamente ao assunto em estudo.
- Estatuto – define o valor social e cultural do objeto de estudo, estabelecendo o potencial mobilizador para eventuais transformações que se revelem necessárias para a ocorrência de melhorias a nível de desempenho ou de afirmação no campo de estudo.

Definidas estas premissas, é da intrincada relação destas variáveis entre si que, acreditamos, poderá nascer alguma luz sobre o problema que nos propomos estudar.

Acreditamos que, ao perceber os constructos da experiência vivida pelos pais, as finalidades da Educação Física percecionadas por eles, os conhecimentos que informam as suas opções e o estatuto que atribuem à área disciplinar, se abrirá uma fresta no muro da incompreensão, que permitirá vislumbrar quais as estratégias elegíveis para potenciar relacionamentos de excelência com os progenitores.

Constituirá, cremos, um passo importante para a dignificação e afirmação da área disciplinar que conjuntamente acarinhamos.

Não podemos, de todo, ignorar as preocupações expressas por Hardman e Marshall (2005), a propósito de um estudo intercontinental que conduziram, de que a Educação Física se encontra numa posição perigosa de descrédito e de perda de estatuto, em todas as regiões continentais do Mundo. O artigo faz mesmo alusão às principais fontes de preocupação e ao esforço internacional com vista à sustentabilidade da Educação Física escolar no novo milénio. Com incidência recorrente, constata-se:

- Falta de oferta de Educação Física ou oferta de baixa qualidade;
- Alocação de tempo insuficiente à Educação Física, no currículo;
- Falta de competência qualificada dos professores e/ou formação de professores inadequada;
- Provisionamento inadequado de instalações, equipamento e material didático;
- Turmas com demasiados alunos;
- Cortes de financiamento;
- Em alguns países, provisão inadequada de conhecimento de caminhos alternativos para alargar programas comunitários e instalações fora da escola.

Estas preocupações têm sido uma constante, agravadas em contínuo, acompanhadas e partilhadas por vários estudiosos da Educação Física (e.g., Kirk, 2012; Laureano et al., 2015; Stolz & Kirk, 2015), numa busca incessante de iniciativas com potencial para reverter esta situação.

Soluções, se as houver, serão certamente multifatoriais e não poderão estar divorciadas de um bom entendimento entre docentes e pais, de um trabalho sinérgico e concertado, ambicionado por todos, no superior interesse dos jovens e das gerações futuras.

ESTRUTURA DA TESE

Definido o objeto de estudo, torna-se importante explicar e resumir a estrutura a que obedece o desenvolvimento da investigação. Esta estrutura foi definida de forma a permitir a articulação orgânica entre as diversas partes, numa lógica conducente à clarificação progressiva do objeto estudado.

- Quadro conceptual – Onde se dá conta dos fundamentos que subjazem à abordagem ecológica adotada no estudo, salientando a sua pertinência como abordagem privilegiada para a explicação dos fenómenos que afetam a Educação Física e o seu estatuto.
- Estado da Arte – Onde é feita a revisão da literatura que enquadra o objeto de estudo, nomeadamente a referente às questões de investigação, com especial incidência sobre as questões da experiência passada como alunos e das perceções que marcam a atitude dos progenitores face à Educação Física e à atividade física. É dada também uma panorâmica do estado da investigação em relação às perceções dos pais sobre as finalidades e o estatuto da disciplina de Educação Física, tendo em conta as variáveis consideradas no presente estudo.
- Método – Neste capítulo é dada uma explicação do método geral adotado no estudo, com especial ênfase sobre a fundamentação dos métodos mistos. É feita referência também ao desenho do estudo e às normas de referenciação bibliográfica adotadas.
- Estudo Extensivo – Onde se procede à parte quantitativa do estudo.
    - Métodos do Estudo Extensivo – São aqui explicados todos os passos dados para a condução do estudo extensivo, relevando a caracterização da população e da amostra, a justificação para a sua composição, os métodos de obtenção de autorizações e consentimentos informados, os métodos e instrumentos para a recolha e tratamento dos dados, os processos de construção e validação desses instrumentos, bem como da sua aplicação e da análise dos dados recolhidos. São também apontadas limitações do estudo extensivo.

  - Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Extensivo – Aqui são apresentados, analisados e discutidos os dados quantitativos recolhidos, recorrendo a técnicas de estatística descritiva e inferencial, procurando ir de encontro às questões de investigação formuladas.
- Estudo Intensivo - Onde se procede à parte qualitativa do estudo.
  - Métodos do Estudo Intensivo – Aqui são apresentados os processos de seleção dos progenitores entrevistados, a sua caracterização, os métodos e instrumentos de recolha de dados, a construção e validação do sistema de análise de conteúdo das entrevistas. São apresentadas também as limitações do estudo intensivo.
  - Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo Intensivo – Aqui são apresentados, discutidos e analisados os dados recolhidos nas entrevistas, pondo em prática o sistema de análise de conteúdo descrito no método.
- Conclusões – São apresentadas as conclusões dos estudos extensivo e intensivo.
- Epílogo – Por fim, levando em consideração as ideias inferidas das conclusões do estudo, é feita uma reflexão sobre as implicações práticas decorrentes para o exercício da profissão docente e, numa perspetiva mais ampla de intervenção, para o desenvolvimento de políticas públicas potencialmente impactantes no campo da Educação Física.
- Bibliografia – Onde é apresentada a bibliografia consultada e citada na presente investigação.
- APÊNDICES – Onde figuram todos os documentos que contêm informação importante para o desenvolvimento do trabalho de estudo realizado.

QUADRO CONCEPTUAL

5. A Abordagem Ecológica dos Fundamentos do Estatuto da Educação Física

Parece-nos difícil, se não impossível, encontrar respostas a questões no âmbito das relações sociais e do comportamento humano sem considerar o seu conteúdo num universo multidimensional de análise. Na verdade, não é verosímil afirmar que os professores são o fator principal na orientação da conduta do aluno. Nem, tão pouco, é legítimo atribuir esse protagonismo aos progenitores, ao governo, à vizinhança ou a quaisquer outros agentes, considerados isoladamente.

Com base no conhecimento atual sobre a natureza complexa do ser humano e das suas interações com o envolvimento, na sua diversidade e multidimensionalidade, conceção defendida por Edgar Morin (2000), impõe-se que, na abordagem daquelas questões sejam contempladas as várias dimensões de análise, sob pena de estar a olvidar variáveis importantes e a pecar por omissão.

A Teoria dos Sistemas Ecológicos, de Urie Bronfenbrenner e colaboradores, desenvolvida no terceiro terço do séc. XX, apoiada nos trabalhos de Lewin (década de 1930), Skinner (década de 1950) e Barker (década de 1960), propõe uma abordagem abrangente que poderá permitir responder às questões atrás referidas. Segundo Bronfenbrenner (1979), o Paradigma Ecológico:

> (...) compreende o estudo científico da progressiva acomodação mútua entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos envolvimentos imediatos em que vive a pessoa em desenvolvimento, quando este processo se vê afetado pelas relações que se estabelecem entre estes ambientes, e pelos contextos maiores onde estão inseridos." (Bronfenbrenner, 1979, p. 21)

Os estudos ecológicos privilegiam pesquisas em envolvimento natural, que enfatizam aspetos evolutivos atuantes, que promovem a compreensão do desenvolvimento como interação de variáveis, recorrendo a diferentes instrumentos e integrando abordagens quantitativas e qualitativas a um mesmo fenómeno (Alves, 2002; Tudge et al., 1997).

Esta teoria procura explicar o desenvolvimento humano com base na análise de quatro grandes dimensões conceptuais: *Tempo, Pessoa, Processo e Contexto*. Bronfenbrenner (1979) propõe que estas dimensões estão presentes e atuam de forma dinâmica, funcional e integrada na vida quotidiana de cada indivíduo.

Tempo

- Também denominado no seio desta teoria como *Cronossistema*, o Tempo constitui-se como organizador emocional e social, encadeando acontecimentos históricos de grande relevância (guerras, mudanças de sistemas de governação, questões relacionadas com conflitos e mudanças sociais, transformações provindas de urbanização, massificação, industrialização e globalização, etc.), conferindo sequencialidade às etapas do desenvolvimento humano e estabelecendo a alternância entre mudança e constância ao longo da vida do indivíduo.
- Identifica estabilidade e instabilidade nos ambientes, permitindo aceder a uma melhor compreensão dos processos de desenvolvimento em curso.
- Experiências e transições nas relações pessoa-ambiente, associadas às influências sociais e históricas provenientes das relações interpessoais sucedem-se no fluxo temporal, compondo e dando caráter ao ciclo vital do sujeito.
- O domínio dos aspetos relacionados com o Tempo implica abordagens multidisciplinares que colocam em campo Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Geografia e Ciências da Educação.

Pessoa

- Conceptualmente, na teoria em estudo, a Pessoa traduz todo um capital biopsicologicamente determinado, adquirido ou construído na interação com ambientes quer seja a nível físico, quer social ou emocional. Nessa interação, ganham relevo três tipos de características:
    - Potencial – com forte componente genética, que atuam como um estímulo imediato nas relações pessoais: idade, sexo, etnia, aparência física, etc.

- Disposição – relacionadas com diferenças de temperamento, motivação, persistência, resiliência, etc.
- Recursos – não são de perceção imediata, podendo ser posteriormente inferidos. Relacionam-se com recursos cognitivos e emocionais (experiências passadas, habilidades, nível intelectual) ou com recursos sociais ou materiais (acesso a bens de consumo, alojamento, atenções parentais, oportunidades educacionais, etc.)

Processo

- Bronfenbrenner & Morris (1998) afirmam que o desenvolvimento humano ocorre por processos de complexidade crescente, equacionando as experiências vividas, as atividades realizadas, os pares e outros significativos envolvidos, os objetos e símbolos disponíveis, conferindo significado e sentido às vivências biopsicologicamente experimentadas.

Contexto

- Na perspetiva ecológica, o contexto em que interagimos com o ambiente e com os outros, organiza-se sistemicamente, por níveis dimensionais de complexidade crescente, em que os processos proximais se realizam em sistemas de relação mais pequenos e estão contidos em sistemas de maior dimensão e complexidade.
    - Microssistema: neste contexto estabelecem-se as interações de proximidade, com relações diretas entre as pessoas. Estão neste nível sistémico a família, os pares e colegas de escola, os amigos e outros significativos, a escola, os objetos e símbolos relacionados com a intimidade.
    - Mesossistema: é um sistema de microssistemas. Pode incluir relações entre escola e família, entre família e local de trabalho, entre o grupo de amigos e a família, etc.
    - Exossistema: embora não implique a participação ativa do sujeito, afeta a sua existência. Estão neste caso as situações em que o pai é vítima de problemas laborais no local de trabalho e esse facto constitui-se como um fator perturbador da vida familiar. O local de trabalho do pai será considerado um exossistema, do ponto de vista do filho. Pela mesma ordem de ideias, podem também ser considerados

exossistemas as autarquias, serviços jurídicos, grupos religiosos, meios de comunicação social, etc.

- Macrossistema: é o sistema mais alargado, agregando os padrões socioculturais, instituições políticas e sociais, os valores, as crenças, os estilos de vida, as ideologias, os recursos sociais e simbólicos disponíveis.

- O Homem atua sobre o contexto, transforma-o e é transformado por ele, numa relação biunívoca, incessante e vital, respeitando o equilíbrio sistémico que importa manter para a preservação e para o desenvolvimento.

Como vimos, os modelos de abordagem ecológica, inicialmente circunscritos à Biologia, viram o seu espetro de aplicação alargado a outras áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Sociologia. Comprovada a pertinência da sua aplicação no campo da Ciências Humanas e Sociais, é sem espanto que assistimos à sua entrada no campo da Educação Física. Neste âmbito, sobressaem os trabalhos de: O'Connor, Alfrey, & Payne (2012), mais centrados em práticas alternativas de intervenção na disciplina, enquanto matéria curricular, propondo uma perspetiva multidimensional que considera a Educação Física muito para além da sala de aula; e de Sallis et al. (2006), com propostas predominantemente contextualizadas a nível meso e macrossistémico, sem descurar os outros níveis de influência e de análise.

> 'Ecological models are distinguished by their explicit inclusion of environmental and policy variables that are expected to influence behavior. Rather than positing that behavior is influenced by a narrow range of psychosocial variables, ecological models incorporate a wide range of influences at multiple levels' (Sallis et al., 2006, p. 299).

As considerações feitas até aqui são importantes para uma compreensão holística do processo da Educação Física, sustentado na integração da sala de aula, da escola e variáveis de contexto social, como a família e os outros significativos. Como já foi referido, não parece avisado dissociar o papel desempenhado pela Educação Física no desenvolvimento e consolidação de hábitos de vida ativa da complexa teia de influência recíproca que, permanentemente e de modo ecológico, é tecida por todo o contexto inter e extraescolar em que esse desempenho decorre.

Sabendo que, no campo em análise, todos os agentes exercem a sua influência, rececionam a miríade de estímulos provenientes do contexto, a tratam através dos filtros que condicionam a perceção e, com base nesta, intervêm de novo, com renovado potencial de influência, importa perceber quem são os agentes que interagem em todo este processo, que filtros

condicionam as suas perceções, quais as motivações que os animam e quais os constructos que estão na origem de tais motivações.

O campo em análise é o da Educação Física e os agentes considerados neste estudo são os progenitores que, em interação com os seus filhos (os alunos), os professores de Educação Física, os professores das outras disciplinas e os funcionários das escolas, integram a nível micro o sistema ecológico que facilita ou condiciona o processo de desenvolvimento e consolidação de hábitos de vida ativa.

ESTADO DA ARTE

6. Sobre a Importância da Experiência Como Mobilizadora ou Inibidora de Hábitos Futuros de Atividade Física

Sendo apanágio do comportamento humano algum determinismo imposto pelas regras da homeostasia, mesmo a nível celular (Damásio, 2017), não é de estranhar que a experiência vivida seja, para o bem e para o mal, o espelho no qual se reflete e reproduz a valoração e estatuto atribuídos à realidade vivida. O ímpeto soberano que caracteriza a vida para persistir e prevalecer, nas palavras de Damásio (2017), encarrega-se de orientar os juízos sobre a qualidade da experiência, suscitando a adoção de atitudes favoráveis ou desfavoráveis, em função dos sentimentos e emoções experimentados, como: medo, alegria, fúria, compaixão, afeto, sociabilidade, etc.

Contudo, a adoção de tais atitudes não deixa de ser o resultado de inúmeras "perceções que são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos", somados aos erros intelectuais, racionais e emocionais que povoam o mundo da interpretação da realidade, perturbando o seu entendimento (Morin, 2000).

Kirk (2005), num artigo de revisão da literatura, procurou sustentação para uma posição que advoga que as experiências de aprendizagem passadas são cruciais para a continuidade do envolvimento em atividades físicas, mas que, correntemente, apenas estratos particulares da população estão em posição de aceder a experiências de qualidade nas escolas e clubes desportivos. Nomeadamente, raparigas, jovens oriundos de estratos socioeconómicos mais baixos ou portadores de deficiência são privados de experiências passadas classificadas como positivas. Em sentido contrário, crianças e jovens de estratos socioeconómicos mais altos, rapazes ou indivíduos sem qualquer deficiência gozam de condições para usufruir daquela qualidade de experiências.

Complementando a ideia atrás expressa, este autor afirma: "A investigação sobre expertise fornece forte evidência para a sugestão de que a natureza das experiências iniciais de

desporto das crianças é crucial para o desenvolvimento de altos níveis de expertise" (Kirk, 2005). Alerta igualmente para as ideias defendidas em Psicologia de que a perceção de competência face ao desempenho dos pares tem um efeito chave na motivação para a prática de atividade física, ideia suportada por Lee et al. (1995), que se refere a um jogo psicológico e subjetivo que relaciona esforço e aptidão. A criança parte de uma posição em que crê que as duas variáveis se equivalem, apercebendo-se progressivamente, ao longo do tempo, da quebra dessa relação, estabelecendo as hierarquias nas quais situa o seu desempenho em relação ao dos pares.

A gestão deste processo é fulcral para as decisões, para as tomadas de posição relativamente à permanência ou abandono das práticas de atividade física ao longo da vida.

Kirk (2005) refere também que:

> "A investigação sugere que as escolas primárias são, por si próprias, incapazes de fornecer experiências iniciais e exemplares de qualidade, problema este que é associado ao facto de a contribuição dos especialistas de Educação Física nas escolas secundárias estar a chegar demasiado tarde para impactar a maioria das crianças em relação à sua competência, perceções e motivação. É igualmente sugerido que os programas especializados das escolas secundárias, na sua forma tradicional, têm tido impacte limitado em termos de transferência de conhecimentos adquiridos na escola para a vida adulta" (Kirk, 2005, p. 240).

Este autor recorda ainda a recorrência e persistência do facto de, desde a década de 1970, apenas um número reduzido de adultos participar em atividade física que experienciou como parte da Educação Física da escola secundária. Mesmo em atividades de exercitação, como jogging, ciclismo, natação, aeróbica e outras, a introdução do conceito de atividade física relacionada com a saúde – nos anos 1980 - teve apenas um limitado impacte na atividade dos adultos. Parece haver fraca transferência das aprendizagens da Educação Física escolar para a vida adulta. Kirk (2005) equaciona que, se a perceção individual da própria competência física é determinante chave da real participação em atividade física, é plausível concluir que a Educação Física da escola secundária tem sido, até ao momento, relativamente ineficaz na promoção do desenvolvimento de competências e de atitudes positivas face à atividade física.

Se a importância das primeiras experiências como estruturantes de uma postura favorável ou desfavorável à adoção de determinadas práticas é grande para qualquer indivíduo, ganha uma dimensão muito maior quando os sujeitos são agentes intervenientes no processo, como é o caso dos docentes do primeiro ciclo (ensino básico), encarregados de facultar as primeiras experiências de Educação Física aos alunos.

Morgan & Hansen (2008) conduziram um estudo em 10 regiões educacionais de New South Wales, Austrália, com os objetivos de pesquisar:

- Experiências pessoais como alunos de Educação Física dos professores do primeiro ciclo do ensino básico;
- Perceções desses professores acerca da Educação Física;
- Práticas de ensino da Educação Física atualmente exercidas por estes docentes;
- Relação entre experiências, perceções e práticas em Educação Física.

Participaram no estudo, tendo respondido ao questionário aplicado, 189 docentes de 38 escolas diferentes. 31 desses docentes foram selecionados para participarem em entrevistas estabelecidas por telefone. O método de seleção visou equilibrar o número de docentes entre atitudes positivas e negativas face à Educação Física. 78,5% da amostra eram do sexo feminino, o que, segundo os autores, é representativo da proporção presente no universo considerado. O número médio de anos de serviço foi de 18,4 $\pm$ 10,4.

Dos testemunhos recolhidos, ressalta a queixa comum dos docentes de nada terem aprendido nas aulas de Educação Física, a menção de que a disciplina envolvia jogos, sem que fossem transmitidas as competências necessárias para jogar. Tanto na escola primária como na secundária, a Educação Física assemelhava-se ao desporto. Alguns entrevistados mencionaram que, pelo facto de serem menos coordenados ou talentosos, não recebiam tanta atenção por parte dos docentes. A perspetiva mais largamente sustentada era a de que não existindo um potencial percebido, a ajuda e o encorajamento não surgiam, afetando o autoconceito e minando a sua confiança.

Alguns testemunhos registados neste estudo:

> I don't think I learned a great deal. I think about the way some kids were treated when they were a little more uncoordinated and stuff than others, and especially at high school the way they were ignored, because it was just pushed beyond them and they weren't helped. (Teacher14)
>
> I'm very unco [uncoordinated] I throw like a girl. I'm absolutely useless at hitting a ball or anything like that . . . I found that because the emphasis was on school teams or representing the school, I remember being left out of things more than I remember enjoying the lessons . . . I definitely didn't learn how to throw or catch . . . I don't remember being taught much. (Teacher10)
>
> I can remember I was scared to play things like softball . . . I don't think we were ever taught to do it properly. We just played the games and because I was never taught how to catch, I was just scared of it. I felt as though it would hit me. I had no idea what I was supposed to do with it. I probably avoided a lot of it. We were never actually taught the skills. (Teacher22)

> Lack of teaching and lack of enjoyment often occurred together and most teachers were quite critical of the quality of PE programmes they had experienced: It was structured, lacking in creativity, and it really didn't teach any skills. I didn't like anything about it. It involved every morning, lining up in lines and just doing basic kinaesthetics on the spot, and that was it . . . it was very poor. Irregular, lacking in teaching format, very uninteresting. (Teacher31)
>
> There wasn't any teaching at all, but we were just playing games, so if you could do it and you enjoyed it, but if you were a kid who couldn't, then you weren't shown how to throw, you weren't shown how to hit at all. (Teacher16)
>
> Let's go out and play a game of softball, and rather than them teach you how to throw the ball, or how to catch it properly, there was just sort of like oh well they've missed the ball, they just can't catch, and so I felt that that part lacked quite a bit. I think that went basically all the way throughout primary school and high school. (Teacher19) (Morgan & Hansen, 2008, pp. 379-380)

Estes autores, ao examinarem as relações entre estes relatos biográficos das perceções dos docentes enquanto alunos de Educação Física e a sua prática pedagógico-didática da disciplina, puseram a claro que a natureza específica das experiências prévias pode impactar de modo adverso as práticas docentes de diversas maneiras:

- Um docente com memórias negativas pode evitar o ensino da Educação Física;
- Um docente que tenha experienciado a Educação Física com uma ideologia de não-ensino, pode por sua vez acreditar que ensinar Educação Física não é importante e/ou apresentar a Educação Física da forma que a recorda, isto é, um currículo orientado para jogos ou, simplesmente, "saltar e pular" lá fora.

Com base na Teoria da Aprendizagem Social, de Bandura (1963), nomeadamente no que à aprendizagem vicariante diz respeito, e evocando o ciclo vicioso do fracasso autorreprodutor da Educação Física, proposto por Crum (1993), Morgan & Hansen (2008) defendem que muitos docentes que relatam experiências negativas em Educação Física, revelando carência de confiança e conhecimento no que respeita à qualidade do ensino da disciplina, estão a perpetuar esse ciclo de empobrecidas experiências nos seus alunos, potenciais futuros formadores.

Como primeiros e principais socializadores dos filhos - assunto que já foi alvo de aturada reflexão na introdução deste estudo -, os pais, através dos modelos de exercício do poder parental, poderão estar numa posição privilegiada para contribuir para a construção de atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação à Educação Física.

Foi sobre este tema que se debruçaram Erbas, Güçlü, & Zorba (2013), num estudo efetuado segundo um modelo de análise relacional, com o objetivo de determinar a magnitude da associação entre as atitudes parentais (modelos de exercício de poder parental) e as atitudes dos

adolescentes face à disciplina de Educação Física. O estudo foi conduzido num total de 7 escolas básicas na cidade de Aksaray (Turquia). A amostra foi composta por 229 alunos - 113 raparigas (49,3%) e 116 rapazes (50,7%) de 8º ano da escola básica, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos (X =13.94 ± 0.488). Utilizando uma escala de mensuração da atitude face à Educação Física, desenvolvida por Güllü (2007 apud Erbas et al., 2013)(alunos), e um questionário de 22 itens (progenitores), os autores procederam à descrição estatística dos dados relativos a sexo, grupos etários, dimensões de atitude parental e scores das atitudes dos adolescentes que compunham o grupo estudado. Seguidamente, passaram ao cruzamento dos dados obtidos da aplicação daqueles instrumentos, utilizando técnicas de estatística inferencial.

Foram estabelecidos para cada sexo dos progenitores dois modelos de exercício do poder parental:

- Modelo democrático – em que é aceite a participação do adolescente nas decisões e levados em conta os seus interesses na gestão corrente do quotidiano.
- Modelo autocrático – em que a ênfase é colocada na relação dos filhos com os progenitores, baseada e focada no dever de obediência daqueles.

As principais conclusões deste estudo foram:

- Os adolescentes adotam, em geral, atitudes positivas face à disciplina de Educação Física.
- Não foi encontrada associação entre os scores obtidos na escala de atitude face à Educação Física e as dimensões de atitudes dos pais (modelo autocrático ou democrático), bem como das mães que aplicam um modelo democrático de exercício do poder parental.
- Existe fraca correlação positiva entre os scores obtidos na escala de atitude face à Educação Física e a dimensão das mães que aplicam um modelo autocrático de exercício do poder parental ($r=0,139$, $p<0,05$).
- Na comparação entre os sexos, não foram encontradas diferenças significativas nos scores que diziam respeito à categoria autocrática de progenitores.
- Também neste âmbito, as mães apresentaram valores médios mais elevados do que os pais, na dimensão democrática.

- Os autores consideraram que estes resultados estavam de acordo com o esperado para as características da sociedade turca. Altos níveis democráticos das mães em relação aos pais são conformes às atitudes típicas dos progenitores turcos.
- Os autores consideraram os scores determinados no estudo para a atitude face à Educação Física como altos. De acordo com isto, os adolescentes tenderiam a adotar atitudes positivas face à Educação Física.
- Não foram encontradas diferenças significativas entre sexos no que respeita às atitudes face à Educação Física.

Os autores deste estudo consideraram ainda digna de menção relevante a ligeira correlação positiva entre os scores de mães autocráticas e os scores da escala de atitude face à Educação Física. Decorrente disto, um incremento nos níveis de atitude autocrática teria causado um incremento nas atitudes face à Educação Física. Adicionalmente, no entendimento destes autores, isto sugeria que mães autocráticas tinham experiências positivas acerca da Educação Física e das atividades desportivas no passado e, consequentemente, adotavam uma atitude positiva, enquanto influenciavam os seus filhos a atuarem deste modo.

Quando a magnitude das atitudes parentais predizia os níveis de atitude face à Educação Física, era de notar que a variável com maior influência nas atitudes face à Educação Física era o nível controlador/disciplinador das mães. Este resultado estava também de acordo com a análise correlacional. Adicionalmente, os autores verificaram que o aumento de uma unidade no nível controlador/disciplinador das mães aumentava em 0,033 unidades a atitude face à disciplina. Alertaram, também, para o facto de que, embora numa primeira apreciação o nível de aumento pudesse parecer baixo, seria bom considerar estes resultados, tendo em vista as enormes mudanças que podem ser causadas por ligeiras mudanças nas atitudes.

Os modelos de exercício do poder parental têm, de resto, sido alvo do interesse de inúmeros investigadores (Acero Moreno et al., 2019; Alonso García & Román, 2005; López-Soler et al., 2009; Silveira & Wagner, 2012), pelo reconhecimento da sua importância na construção da personalidade, autoconceito e autoestima dos filhos, considerando variáveis como sexo e/ou estatuto socioeconómico, entre outras.

7. Sobre a Perceção dos Pais da Própria Experiência em Educação Física Enquanto Alunos. Constructos que Estão na Base Dessa Perceção. O Caráter Ecológico do Problema.

Foram vários os autores que se interessaram pela compreensão da perceção dos pais, ou simplesmente dos adultos, sobre a experiência vivida com a Educação Física, quer como alunos, quer como entidades que testemunham e assumem a corresponsabilidade da educação de alunos desta área disciplinar.

Num estudo conduzido na Ohio State University, Estados Unidos, (Tannehill et al., 1994) recolheram a opinião de 139 progenitores, sendo 104 mães e 35 pais, cujas idades estavam compreendidas entre os 35 e os 44 anos, através da resposta a um questionário. Neste constavam 36 questões, nas quais os pais eram solicitados a caracterizar a sua própria experiência em Educação Física, os seus níveis atuais de atividade física e as perceções sobre a Educação Física dos seus filhos.

Na discussão dos resultados deste estudo, os autores referem-se à ciclicidade da Educação Física, argumentando que um programa forte produz jovens fisicamente bem educados e pais consciencializados, interessados e envolvidos nos programas. Tal envolvimento dos pais, do ponto de vista destes autores, produz pressão sobre os órgãos administrativos no sentido do apoio à Educação Física, criando, em contrapartida, desafios aos professores para um maior empenhamento no fortalecimento dos programas.

Este caráter cíclico do processo[2], coloca a tónica na qualidade da experiência passada, como motor da criação da atitude de um coletivo face à disciplina, justificando aqui, em nossa opinião, uma pesquisa sobre que posicionamentos surgem na literatura em relação a este assunto.

Com o objetivo de investigar como é que instrutores e treinadores podiam contribuir para tornar a Educação Física e Desportiva mais apelativa para as crianças, Strean (2009) conduziu um estudo de caráter qualitativo com vinte e quatro participantes adultos (12 homens e 12 mulheres),

[2] Já atrás referido, citando Crum (1993), como "ciclo vicioso do fracasso autorreprodutor da Educação Física".

com idades compreendidas entre os 21 e os 64 anos. Utilizou, como instrumentos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e o registo de testemunhos escritos. A partir do estudo dos dados recolhidos, foi possível destacar cinco temas principais: (1) características pessoais dos instrutores/treinadores; (2) ambientes de aprendizagem; (3) momentos de topo em jogos de baixa solicitação a nível organizacional; (4) aspetos sociais e (5) lições a colher de experiências negativas. Apesar da forma como as situações de aprendizagem eram estruturadas ter sido considerada importante, os inquiridos colocaram a tónica nas *características pessoais dos instrutores/treinadores*. A maioria das respostas suscitavam o entendimento de que apreciavam mais a atividade física quando os instrutores/treinadores eram carinhosos, cúmplices, presentes, justos e intervenientes de modo individualizado.

Relativamente aos *ambientes de aprendizagem*, os inquiridos destacaram a importância de: (1) proporcionar variedade, diversão, jogo e novidade; (2) proporcionar regras e estratégias adequadas e (3) promover a fluidez. Relativamente ao primeiro ponto, experiências positivas eram associadas a abordagens contextualizadas (e.g., *Teaching Games for Understanding*) ou inseridas em formas jogadas estimuladoras de aprendizagens em ambiente animado e divertido. Em sentido inverso, experiências negativas reportavam abordagens descontextualizadas, em situações de exercício critério desconectadas da natureza do jogo.

No que respeita ao proporcionar de regras e estratégias adequadas, destacam-se os testemunhos que advogam uma explicação cuidada das regras de funcionamento, bem como das estratégias conducentes ao sucesso, enquanto chaves para uma experiência positiva nos jogos e atividades físicas, promotoras de aprendizagens informadas e com propósito.

A referência à fluidez das aulas reporta-se a um ritmo de aplicação das diversas situações de aprendizagem adequado ao nível dos alunos, de acordo com as recomendações universalmente difundidas da diferenciação pedagógica. É reivindicado pelos inquiridos, como condição de sucesso e de prazer na prática, um equilíbrio entre o nível de dificuldade das tarefas e a capacidade de resposta dos executantes.

Quando desafiados a indicarem momentos de prática de atividade física que se tenham revelado particularmente prazerosos, Strean (2009) verificou que os inquiridos reportavam *momentos de topo em jogos de baixa solicitação a nível organizacional*, preferindo geralmente situações de prática informal, não tendo havido nenhuma referência a momentos de prática em atividades formais de Educação Física ou de Desporto Juvenil.

Este autor presta também alguma atenção à referência por parte dos inquiridos aos *aspetos sociais,* como essencialmente importantes na definição da qualidade da experiência em qualquer atividade física. O usufruto de "jogar com os amigos e pessoas conhecidas" é referido por alguns inquiridos como parte importante do divertimento.

Strean (2009) confere particular importância às perceções de experiências negativas reportadas no estudo, pelo potencial impacte das mesmas na atitude face à atividade física e à Educação Física. São reportadas experiências humilhantes durante a infância, duros golpes ao nível da perceção de competência, massacres psicológicos, abusos verbais, elitismo, sensações de futilidade, medo, isolamento, situações traumatizantes e lesivas do amor-próprio.

Procurando estudar e explicar o que é preciso para ser feliz em Desporto Juvenil e Educação Física, Strean (2009) socorre-se de Ryan e Deci (2001), que preconizam que o bem-estar transcende a perspetiva meramente hedonista do primeiros filósofos gregos (Aristippus, Séc. IV a.C.) - que advogava que a felicidade correspondia apenas a buscar o prazer supremo e evitar a dor – situando-o na perspetiva eudemónica, de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), que afirmava que a verdadeira felicidade se funda na expressão da virtude, i.e., em fazer o que é necessário fazer. Explicitando, Strean afirma que: "In its best sense, physical-activity instruction can go beyond momentary pleasure and it can provide long-term development and memories that provide greater meaning for one's life." (Strean, 2009, p. 218)

Depois de apontar o espanto filosófico como meio privilegiado de busca de significação para a prática da atividade física, este autor condensa como implicações maiores do seu estudo a necessidade de reduzir a organização e estruturação da atividade física, se o objetivo for aumentar o divertimento e a felicidade.

O autor conclui que uma das proposições mais importantes que o seu estudo põe a descoberto é que "quem somos" é frequentemente mais importante, e certamente mais memorável, do que "o que fazemos".

Evocando o estudo de Strean (2009), mas centrando-se mais na experiência negativa, Cardinal et al. (2013) lembram que os contextos da Educação Física e do Desporto são propícios à formação de memórias duradouras, existindo boa evidência disso, especialmente quando as memórias são más.

Estes autores alertam para a fraca probabilidade de crianças e jovens poderem lidar positivamente com as tensões sociais associadas à má experiência em Educação Física ou Desporto, mormente quando ela ocorre às mãos de um especialista oficialmente reconhecido.

O estudo teve como objetivo estabelecer associação entre memórias de três tipos diferentes de experiência negativa e a ulterior participação em atividades físicas, ao longo da vida. Através de metodologias quantitativas e qualitativas, o estudo foi conduzido sobre uma amostra de 293 estudantes (168 raparigas e 125 rapazes) com média de idades 20,7 (DP = 4.15). O participantes foram sujeitos a um questionário *(Weekly Leisure-Time Exercise Questionnaire)* de acordo com o método aplicado por Godin & Shephard (1985), para determinar o seu nível de envolvimento em atividade física (G. Welk & Wood, 2000).

Posteriormente, foi pedido a cada estudante que respondesse, *sim* ou *não*, se houvera experienciado alguma das seguintes situações:

- Alguma vez ingressaste numa equipa, tendo sido depois expulso?
- Alguma vez foste escolhido(a) em último lugar para uma equipa?
- Alguma vez estiveste numa equipa, não te tendo sido dada oportunidade de jogar?

Por último, foi pedido aos estudantes que recordassem, da lista atrás enunciada, um incidente específico da sua própria história e que o descrevessem brevemente por escrito. Mesmo que nunca tivessem experienciado pessoalmente tais situações, eram encorajados a pensarem num incidente que tenham presenciado ou observado noutra pessoa, expressando o seu pensamento e visão sobre aquilo de que se lembravam. Segundo os autores, os alunos pareceram não ter dificuldade em lembrar um ou mais incidentes.

Como principais constatações deste estudo é de reportar:

- As mulheres reportaram valores semanais de atividade física significativamente menores do que os homens.
- Independentemente do sexo, nem "ser expulso de uma equipa" nem "pertencer a uma equipa, mas não jogar muito", mostraram associação significativa com os comportamentos de atividade física dos inquiridos.

- Os que referiram "ser escolhido em último lugar para uma equipa" reportaram menores valores de atividade física, quando comparados com os que não tiveram essa experiência.
- Globalmente, 17,9% dos estudantes questionados tinham ingressado numa equipa e sido expulsos, 31% reportaram ter sido escolhidos em último para uma equipa e 40,7% recordaram ter pertencido a equipas e não jogar, sem que tenham sido detetadas diferenças entre os sexos.
- Sem considerar o sexo, 37,1% indicaram nunca ter experienciado nenhuma destas três experiências negativas, enquanto que 38,3% reportaram ter experimentado uma, 21,5% tinham experienciado duas e 2,6% reportaram ter experienciado as três.

Perante a constatação de quase um em cada três dos inquiridos terem reportado ter sido escolhidos em último lugar (i.e., 31%) no contexto da EF, enquanto alunos, os autores manifestaram preocupação com a profundidade do impacte negativo desta singular prática inapropriada de ensino nos hábitos de atividade física dos estudantes, na sua vida futura. Explicitando, os que tinham suportado tal experiência eram significativamente menos ativos do que os seus pares.

Os estudantes que afirmavam ter sido vítimas desse comportamento discriminatório, reportavam a sua experiência como sendo:

- Alienante;
- Emocionalmente penosa;
- Frustrante;
- Embaraçadora;
- Resultando em autoconfiança diminuída;
- Indutora de Mágoa;
- Destratante;
- Desvalorizadora.

E reportavam sentimentos de:

- Aborrecimento;
- Tristeza;
- Vergonha;
- Desprovimento de valor;
- Exclusão;
- Isolamento social.

Os autores detetaram, sem surpresa, que os estudantes que eram escolhidos em primeiro lugar eram aqueles que eram mais dotados fisicamente ou mais populares na escola. Os menos dotados fisicamente ou menos populares apenas viam a sua humilde "posição" na escola evidenciada e mais reforçada através da abordagem de escolha ordenada. Adicionalmente, tal prática parecia produzir sentimentos negativos persistentes em relação à atividade física, estando associada a níveis diminuídos de atividade física ao longo da vida.

No estudo já anteriormente citado, Tannehill et al. (1994), ao examinar os comentários feitos por estudantes relativamente a experiência negativas no ginásio, sugeriam que muitos não se sentiam confortáveis ou seguros na aprendizagem e prática de atividade física. Os autores reportavam exemplos de comentários (provenientes mais frequentemente de raparigas) que versavam: "I'm not good at basketball, and I hate playing in front of the guys"; "Playing kickball inside with a bunch of guys. They made me feel stupid because they were by far more athletic"; "My teacher discriminated against people who looked different or people who were not athletic" e "We were playing a baseball game. I was up to bat, and I struck out, and everyone, including the teacher, laughed at me because I couldn't hit the ball" (Tannehill et al., 1994, p. 414).

Para colher contributos que permitissem perceber atitudes face ao programa de Educação Física, os autores pediram aos pais para identificarem um ponto forte e uma fragilidade do programa dos seus filhos. As fragilidades apontadas pelos pais distribuíram-se com igual taxa de ponderação (10% cada) por:

- Currículo e conteúdo (e.g., "o programa da escola é aborrecido");
- Dimensões afetivas (e.g., "os alunos pressionam demais");

- Fatores contextuais (e.g., "equipamento insuficiente");
- Políticas (e.g., "deveria ser opcional");
- Outras áreas ("não é uma aula importante").

Mais de 20% da amostra concentrou a identificação dos pontos fortes nas dimensões:

- Currículo e conteúdo (e.g., "variedade de desportos, atividades e opções facultadas");
- Afetivas (e.g., "aprendizagem tornada divertida, motivacional e recompensadora").

As questões da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos estão também no centro das atenções destes autores, o que é bem visível ao reivindicarem que "a Educação Física tem de ser crescentemente sensível aos assuntos da equidade para todos os jovens", e que deve assumir o papel de "agente de mudança que ajuda a dissipar estereótipos e a influenciar atitudes mais positivas". Releva do pensamento destes autores a necessidade de a Educação Física se ocupar mais com as questões da autoestima e do autoconceito relacionados com o desporto e a atividade física, prevenindo e combatendo o aparecimento de sentimentos de inadequação.

Tais sentimentos comportam no seu âmago potenciais atitudes e práticas desfavoráveis ao bom desenvolvimento da área disciplinar.

Num estudo de Carreiro da Costa, Onofre, Diniz, & Carvalho (1996), os autores chamam a atenção para os constructos que os pais fazem para consubstanciar as suas visões sobre a atividade física, em contextos socioculturais de desvalorização da mesma, "como matéria relevante para preencher as expetativas simbólicas e materiais relacionadas com escolaridade."

Reagindo a uma tendência de monopolarização das explicações relativamente aos fenómenos da Educação Física, estes autores alertam para o facto de a construção de tais ideias ter origem num complexo processo de socialização, que influencia a perceção da experiência dos pais como alunos, as suas atuais perceções e imagens da Educação Física (baseadas nos relatos dos seus filhos sobre as práticas curriculares e dos docentes) e o seu próprio empenho na atividade física.

Os resultados do estudo efetuado vieram confirmar a assunção de prevalência duma visão sociocultural da Educação Física como área disciplinar periférica das questões centrais da formação escolar. Reforçavam também que esta forma de pensamento acerca de escola, currículo

e Educação Física eram e continuam a ser reproduzidas em relações do dia-a-dia entre agentes em contexto de sala de aula, escola ou família, dando origem à construção e contextualização de visões nas quais a atividade física é subvalorizada, apequenada na relevância do seu capital formativo.

Esta visão facciosa e parcial da área disciplinar viria a ser recuperada e confirmada num estudo realizado em 2006, em que Deborah Sheehy verificou que muitos pais "preenchiam os espaços" onde faltava informação sobre as aulas de Educação Física. Isto era mais notado em pais que haviam frequentado a escola onde decorreu o estudo, pois eles pensavam que não houvera mudanças desde o tempo em que tiveram Educação Física, como alunos. Embora a informação veiculada pelos seus filhos fosse incompleta e não tivessem recorrido a outras fontes para se informarem acerca dos conteúdos e do funcionamento da disciplina, os pais achavam que usufruíam de toda a informação necessária. A imagem que tinham da Educação Física era uma mescla da sua experiência enquanto alunos com a escassa informação trazida pelos seus filhos das aulas de Educação Física.

Adicionalmente, esta autora (Sheehy, 2006) reputava como urgente o estabelecimento e reforço da comunicação bidirecional pais/professor de Educação Física, de modo a que houvesse um empoderamento parental dos benefícios da área disciplinar, com todas as vantagens provenientes de uma eventual aplicação informada do poder de que os progenitores dispõem neste processo, em prol da Educação Física.

Noutro estudo, Marques (2010), sobre uma amostra de 898 progenitores (401 pais e 470 mães), situados entre os 24 e os 63 anos de idade, encarregados de educação de alunos de uma escola em Lisboa, interessou-se também pela experiência dos pais na disciplina de Educação Física, enquanto alunos, tendo verificado que 81,4% tinham tido a disciplina ao longo do currículo escolar. 41,9% consideraram que a experiência foi boa ou muito boa. Quase 30% consideraram-na indiferente e para 10,3%, foi negativa. 60,1% dos pais consideraram que o fator que contribuiu para a classificação da experiência foi a competência do professor. Em relação aos outros fatores, os pais posicionaram-nos em valores muito aproximados, não sendo possível estabelecer a predominância de qualquer deles: benefícios colhidos (53,6%), convívio (52,3%), condições infraestruturais (53,6%), conteúdos lecionados (53,1%), organização da escola/Educação Física (52,3%) e características das aulas (56,9%).

Este autor procurou verificar se havia relação entre a experiência dos progenitores na disciplina de Educação Física e o nível de atividade física dos filhos, tendo constatado que a experiência passada dos pais na disciplina de Educação Física não parece ter exercido influência na prática de atividade física dos filhos. No entanto, a experiência das mães parece ter tido um papel importante, verificando-se, através dos resultados, que os filhos das mães que mais gostaram da disciplina eram caracterizados por serem mais ativos e por terem atitudes favoráveis face à escola e à Educação Física.

Carreiro da Costa & Marques (2011), num estudo realizado com 2462 progenitores (1056 pais e 1406 mães), verificaram que 42,7% dos pais e 46,4% das mães classificaram a sua experiência passada como alunos de EF como boa ou muito boa. Para 10,8% dos pais e 7,1% das mães, a experiência foi má ou muito má, sendo indiferente para 25,7% dos pais e 26,1% das mães.

Lago-Ballesteros et al. (2019), num estudo internacional levado a cabo em Portugal e Espanha, numa amostra constituída por 1834 pais e 1834 mães, objetivaram analisar a relação entre a experiência passada dos pais como alunos de Educação Física e a importância que atribuem à disciplina de Educação Física no currículo escolar. Para a recolha dos dados, foi utilizado um questionário de 11 itens. As medidas estudadas foram: as características sociodemográficas, a experiência passada dos pais enquanto alunos de Educação Física e a importância que os pais atribuíam à EF no currículo escolar.

18,2% dos pais e 12,5% das mães percecionaram a sua experiência passada como alunos de Educação Física como má ou muito má. 51% dos pais e 54% das mães percecionaram-na como boa ou muito boa. 30.7% dos pais e 33.4% das mães considerar a experiência como indiferente. Feito o tratamento, as mães reportaram melhores experiências passadas do que os pais (χ^2=23,70, p<0,01) e o mesmo ocorreu com os progenitores portugueses em relação aos espanhóis (χ^2=23,70, p<0,01).

Os resultados do estudo sugerem que a experiência passada em Educação Física como alunos parece modelar parcialmente os juízos de valor que os progenitores fazem depois, ao longo da vida, no que respeita à importância da disciplina para as crianças. Permitem afirmar que experiências negativas associadas à Educação Física podem determinar, a um tempo, os juízos de valor e os comportamentos adotados nas etapas de vida futuras.

8. Sobre a Perceção dos Pais Acerca do Estatuto da Educação Física. Os Constructos que Presidem à Atribuição de Tal Estatuto.

No estudo de Tannehill et al. (1994), no que concerne ao estatuto atribuído pelos pais à Educação Física, apenas 48% defendiam que a disciplina deveria ser requisito para a graduação. Porém, estes pais reconheciam a importância da Educação Física para a educação dos seus filhos. 51% dos pais indicaram-na como importante para a educação global do seu filho ou filha. Contudo, a Educação Física não ficou tão bem classificada no *ranking* quando comparada com outras matérias ensinadas nas escolas. Com efeito, neste estudo os pais viam o foco principal das escolas na parte académica e no desenvolvimento das competências intelectuais. Embora reconhecendo a importância da Educação Física e aptidão física, estes pais não a entendem como algo tão crítico como os assuntos académicos tradicionais. Estes autores consideraram perturbador o grande número de pais que optou por não identificar qualquer contribuição da Educação Física para a educação das crianças, ou qualquer ponto forte no programa da disciplina.

Também nesta linha, Carreiro da Costa et al. (1996)**,** através duma abordagem multicontextualizada (família, sala de aula e escola), procuraram identificar variáveis influentes no processo de ensino-aprendizagem de Educação Física e suas consequências. No contexto da família, tentaram perceber os valores e crenças dos pais sobre as finalidades e o currículo de Educação Física, utilizando as respostas de 480 progenitores (216 pais e 264 mães), com idades compreendidas entre os 26 e os 70 anos, a um questionário de respostas fechadas. No que concerne estritamente ao estatuto da disciplina, não obstante a grande maioria dos pais se pronunciar a favor da obrigatoriedade (85%), apenas 42,92% a encaravam como um assunto sujeito a avaliação. Estes autores concluem que, embora os pais assumam que a Educação Física deverá ter um lugar no currículo fundamental, não a consideram como um assunto relevante para a progressão do aluno na escola. Encontram uma relação próxima entre a visão recreacional da Educação Física e a opinião expressa da sua condição opcional e não avaliável dentro do currículo escolar.

No estudo de Marques (2010) foram corroborados os resultados obtidos por Carreiro da Costa et al. (1996), no que toca ao estatuto da disciplina no currículo.

No estudo já atrás referido, Carreiro da Costa & Marques (2011) procuraram caracterizar as perceções dos pais em relação ao estatuto da Educação Física, através da aplicação de um questionário de resposta fechada. Verificaram que: 54,7% dos pais e 54,9% das mães consideravam que a Educação Física deveria ser obrigatória e alvo de avaliação. Esta posição foi defendida por progenitores que relatavam uma experiência positiva passada como alunos de Educação Física; 35,4% dos pais e 33,2% das mães consideravam que deveria ser obrigatória, mas sem avaliação. Estes progenitores relatavam uma experiência passada negativa ou indiferente; 5,0% dos pais e 5,2% das mães consideravam que deveria ser opcional; não deveria constar no currículo para 1,3% dos pais e 0,7% das mães; 1,8% dos pais e 3,7% das mães manifestaram-se sem opinião sobre o assunto.

Bárbara, Rodrigues, Melim, Simões, & Lopes (2016) realizaram um estudo sobre as perceções dos alunos, encarregados de educação e professores de outras disciplinas, acerca da disciplina de Educação Física, na Região Autónoma da Madeira. Os dados referentes ao estudo dos encarregados de educação incidiram numa amostra de 641 progenitores, de quatro escolas do concelho do Funchal. Foi utilizado como instrumento de recolha de dados o questionário. 88,5% dos encarregados de educação considerou a existência da disciplina no currículo importante ou muito importante. 70,5% consideraram a EF importante e necessária, havendo 21,5% a referir que a disciplina era importante, mas menos que as restantes. 62,9% disseram que as aulas deveriam ser facultativas para os alunos que apresentassem atestado médico, apenas 26,1% disseram que as aulas não deveriam ser facultativas para nenhum aluno.

Lago-Ballesteros et al. (2019), no estudo internacional já atrás referido analisaram a importância que os progenitores atribuem à disciplina de Educação Física no currículo escolar.

55,7% dos pais e 56,3% das mães consideraram que a disciplina deveria ser obrigatória e sujeita a avaliação. O mesmo aconteceu com 55,8% dos progenitores portugueses e 56,2% dos espanhóis. Já 36.2% dos pais e 36.0% das mães, bem como 37.1% dos progenitores portugueses e 35.4% dos espanhóis consideraram que a disciplina deveria ser obrigatória e mas não sujeita a avaliação. A este respeito, não foram encontradas diferenças significativas, nem entre os pais e as mães (χ^2=1,89, p<0,76), nem entre nacionalidades (χ^2=4,14, p<0,39).

Os autores reconhecem que o apoio social que a Educação Física granjeia tem justificado a resistência às várias ofensivas no sentido de ver reduzida a sua importância perante as outras disciplinas, ou ver diminuída a sua carga horária com a alegação de razões financeiras. Esse apoio social está bem patente nos 92% de pais que consideraram que a Educação Física deveria ser obrigatória. Em contrapartida, cerca de 40% daqueles pais que pensavam que a disciplina deveria ser mantida como obrigatória, reduziriam a sua importância fazendo com que não fosse alvo de avaliação. Perante estes dados, os autores questionam se será possível que uma parte importante das experiências negativas relacionadas com a Educação Física tenham a ver especificamente com os procedimentos de avaliação utilizados.

9. Sobre a Perceção dos Pais Acerca das Finalidades da Educação Física

Reconhecendo o papel orientador das escolhas presente na sua essência, alguns investigadores dispuseram-se a tentar perceber quais as finalidades que os progenitores atribuíam à Educação Física.

Na investigação atrás referida de Tannehill et al. (1994), os autores solicitaram aos pais para dizerem o que valorizavam ou desvalorizavam mais na Educação Física. Valorizavam o trabalho de equipa (29%), o *fair play* (28%) e o desfrutar (16%). Desvalorizavam o encarar da Educação Física como um tempo para socializar (31%), ou como uma pausa no dia (28%). Concordavam que a competição não era um ponto valorizado do programa (21%). Quando questionados sobre as atividades que eram mais valorizadas na disciplina, os progenitores elegeram a aptidão física (26%), os desportos de equipa (25%), os desportos individuais (17%) e os jogos de baixo nível de complexidade (12%).

A uma questão sobre qual o objetivo principal da Educação Física, a maior percentagem de pais do estudo (44%) referiu a promoção da saúde e da aptidão física.

Parte dos pais (20%) indicou que o desenvolvimento do trabalho de equipa, cooperação e a melhoria da autoimagem deveriam ser os objetivos mais importantes da Educação Física. Apenas 14% achavam que aprender novas habilidades desportivas deveria ser o propósito da Educação Física.

Questionados sobre qual era a maior contribuição da Educação Física para a educação global de uma criança, 39 pais (28%) optaram por não responder à questão. "Os que responderam indicaram que as dimensões afetivas (26%) do programa e a promoção da aptidão física e estilos de vida saudáveis (28%) deveriam ser a principal contribuição dos programas de Educação Física. Os aspetos curriculares e de conteúdo (i.e., aquisição de destreza e atividades específicas) ficaram num distante terceiro lugar" (Tannehill et al., 1994, p. 417).

Entre as dimensões afetivas identificadas pelos pais, os autores salientaram:

- Para criar uma sensação de realização;
- Trabalho de equipa;
- Aprender a relacionar-se bem com os outros e a ser parte de uma atividade em equipa;
- Desportivismo[3].

Grande número de pais optou por não identificar qualquer contribuição da Educação Física para a educação das crianças. Sobre este ponto, os autores afirmaram ser "impossível julgar se estes não respondentes eram pais que não percecionavam qualquer valor na Educação Física, não sabiam o que é que a Educação Física faz, ou eram indiferentes perante o assunto" (Tannehill et al., 1994, p. 420).

Carreiro da Costa et al. (1996), no estudo já anteriormente citado, procuraram perceber quais as finalidades atribuídas pelos pais, tendo concluído que:

Para os pais, a Educação Física escolar é basicamente legitimada por "critérios biopsicológicos". De facto, a perceção dos pais em relação às finalidades atuais da Educação Física, assim como as expetativas acerca dos ganhos da Educação Física são ambas relacionadas

[3] É possível identificar aqui referentes que se reportam à perceção de competência, à relação entre pares e a aspetos éticos.

a saúde (e.g., "promoção da saúde", "sentir-se ok no seu próprio corpo", "relacionar exercício e desporto com saúde", "gostar de exercitar o corpo") (Carreiro da Costa et al., 1996)

No entanto, os pais esperavam, também, da Educação Física, que as aulas fossem: "caracterizadas por práticas de ensino-aprendizagem (62,50% de primeiras escolhas), em desfavor de práticas de treino de fitness (12,71% de primeiras escolhas) ou práticas recreativas (18,54% de primeiras escolhas)" (Carreiro da Costa et al., 1996, p. 4).

Li, Rukavina, Sutherland, Shen, & Kim (2012) tentaram compreender a visão dos pais de crianças com sobrepeso ou obesidade sobre a Educação Física, através de um estudo intensivo, sobre 44 progenitores (42 mães e 2 pais). Destes, 40 progenitores disseram que a Educação Física escolar deveria ser orientada para a saúde.

Sobre os assuntos a tratar nas aulas, as opiniões dos pais iam desde os conhecimentos sobre a saúde e aptidão física; como procurar a saúde e manter-se saudável; como comer saudavelmente; como cuidar do corpo de forma saudável. Outras propostas incluíam "criar uma cultura de aceitação de tamanhos, em que os alunos valorizem uma variedade de formas e tamanhos corporais" (Li et al., 2012, p. 211). Apareceram também propostas de abordagem dos assuntos relacionados com o desenvolvimento estrutural e motor, centrando-se sobre as diferenças de desenvolvimento entre os sexos. Os pais defendiam, ainda, que os professores de Educação Física deveriam encontrar formas de divertimento que promovessem nos seus filhos a valorização da atividade física.

Foi apontada pelos pais, como uma missão importante da Educação Física, a capacidade de promover a autorregulação e a responsabilidade, em termos alimentares e de atividade física.

Outras razões que os pais expressaram neste estudo, em favor da importância da Educação Física, incluíam ensinar como jogar diferentes desportos, ensinar competências sociais, desenvolver trabalho cooperativo e de equipa, perder peso corporal e catarse.

No estudo de Carreiro da Costa & Marques (2011), os dados recolhidos pelos autores indicaram que as finalidades apontadas pelos progenitores para a Educação Física se prendem, em primeiro lugar com a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (57,1% dos pais e 59,6% das mães), seguido, a alguma distância, pela promoção de aprendizagens e melhoria das técnicas (22,5% dos pais e 18,9 das mães). A catarse e o divertimento ocupam o terceiro lugar (13,2% dos

pais e 13,7% das mães). Com pouca expressão aparece a promoção da cidadania (2,9% dos pais e 1,4% das mães). Comparando estes dados com os obtidos por Carreiro da Costa et al. (1996), quinze anos antes, verificamos bastantes semelhanças no que respeita ao tipo de finalidades selecionado pelos progenitores.

Através de métodos de abordagem fenomenológica, Jaekwon Na (2015) conduziu um estudo para questionar o modo como os pais experienciam a Educação Física e o desporto juvenil, bem como para conhecer a Educação Física e o desporto juvenil em que os pais vivem, ou seja, conhecer o significado pessoal da Educação Física e do desporto juvenil para eles na sua vida. Para isso, aplicou questionários qualitativos a 41 pais (m/f) voluntários, tendo utilizado processos de análise indutiva para identificar temas. Dez progenitores (tanto pais como mães) participaram num processo de entrevistas que foi conduzido de seguida. Neste estudo, os pais identificaram três características nas aulas de Educação Física: aprendizagem de competências para a vida; tempo de divertimento; tempo de promoção da saúde. Em relação à aprendizagem de competências para a vida, os pais referiram assuntos de currículo oculto como: gestão de conflitos; gestão de relações interpessoais; lide com hierarquias sociais; regras de conduta em sociedade; espírito de equipa; aceitação do outro. O autor refere um grupo de pais que associou a Educação Física a um tempo de divertimento, tendo dificuldade em dizer o que os seus filhos aprendiam na Educação Física. Para este grupo de pais, os alunos passavam o tempo a divertir-se, a conviver, em catarse. O terceiro grupo de pais referia a Educação Física como importante para a promoção da saúde. Aí os alunos seriam educados em relação aos benefícios de uma boa aptidão física, de uma boa nutrição, de diferentes formas de exercitação. Neste estudo, os pais acreditavam que os seus filhos aprendiam mais no desporto juvenil do que na Educação Física.

10. Variação do Estatuto da Educação Física em Função das Variáveis: Sexo, Idade, Nível Socioeconómico, Estilo de Vida, Experiência Anterior em EF como Alunos

Não foram muitas as investigações que encontrámos a estabelecer associação entre o estatuto conferido à Educação Física e as variáveis colocadas em equação no presente estudo.

No estudo de Carreiro da Costa & Marques (2011), os autores identificaram três grupos diferenciados de pais no que respeita ao estatuto atribuído à disciplina, que se distinguiam de acordo com as seguintes variáveis:

- experiência passada em EF;
- finalidades da EF;
- perceção do estilo de vida dos seus filhos;
- auto perceção de atividade física;
- razões utilizadas para classificar a sua experiência passada em EF;
- nível educacional e profissional.

Assim, o grupo de pais que partilhava a opinião de que a Educação Física deveria ser obrigatória e alvo de avaliação era caracterizado por:

- Boa experiência passada como alunos de EF secundárias (49,2% deles, 60,4% de todos os pais na categoria);
- As perceções baseavam-se na importância atribuída aos benefícios de aprendizagem (49,4% deles, 58,2% dentro da categoria) e nas características das aulas de EF (49,4% da amostra geral e 57,6% na categoria) para formar as suas opiniões;
- Considerar que a principal finalidade da disciplina é a promoção da aprendizagem (23,6% deles, 63,2% dos pais com a mesma resposta);
- 99% dos pais não elegiam os relatos críticos de acontecimentos desportivos como uma parte importante dos conteúdos de aprendizagem.

- Não apresenta características distintivas em função do nível educacional ou profissional.

O grupo de pais que acreditava que a Educação Física deveria ser obrigatória, mas sem avaliação, caracterizava-se por:

- 11,3% deles tinha uma experiência negativa como alunos de Educação Física (44% dos pais dentro da categoria);
- 29,5% tinha uma atitude indiferente (38,8% dentro da categoria);
- Considerar que a finalidade principal da Educação Física deveria ser a promoção do divertimento. No entanto, 63,5% deles era de opinião de que o modo como o exercício e o desporto se relacionam com a saúde é um aspeto importante que deve ser aprendido pelos alunos.
- Escolaridade ao nível do secundário (39,6% de todos os pais com este nível educacional) e emprego em serviços administrativos (17,1% do total, 43,6% de todos os da mesma categoria) e posições executivas superiores (3,1% e 51%, respetivamente).

O grupo de pais que considerava que a Educação Física deveria ser opcional ou não existir, era caracterizado por:

- Considerar indiferente a experiência passada como alunos de Educação Física (7,2% deles, 36,2% na categoria).
- Considerar que a principal finalidade da disciplina é a promoção da aprendizagem (2,6 % deles, 54,2% dentro da categoria).

Estes autores constataram que uma experiência passada positiva caracterizava o grupo de pais que eram a favor de que a Educação Física fosse sujeita a avaliação. Por contraste, uma experiência passada negativa ou indiferente caracterizava o grupo de pais que defendia que a Educação Física não deveria ter avaliação.

Lago-Ballesteros et al. (2019), como atrás foi dito, analisaram a relação entre a experiência passada dos pais como alunos de Educação Física e a importância que atribuem à disciplina de Educação Física no currículo escolar.

Este estudo revelou que o aumento da variável idade resulta no aumento da probabilidade de os pais avaliarem a Educação Física como merecendo menor estatuto do que aquele de que atualmente goza no currículo, sendo este dado interpretado pelos autores como um indicador de que a reputação da Educação Física melhorou com o tempo, talvez como resultado do esforço hercúleo despendido nas décadas recentes para elucidar sobre a magna contribuição que a Educação Física pode trazer à sociedade e, mais recentemente, pela promoção da qualidade das aulas da disciplina.

Não foram encontradas diferenças significativas entre pais e mães no que diz respeito ao nível de atividade física, (χ^2=3,79, p<0,05), mas os progenitores espanhóis eram mais ativos do que os portugueses (χ^2=86,30, p<0,01).

A análise de regressão múltipla efetuada mostrou que o nível de atividade física dos progenitores não é preditor do estatuto atribuído por eles à Educação Física no currículo escolar e não atua como uma variável perturbadora ou modificadora da sua perceção da experiência passada na disciplina como alunos. Esta descoberta enfatiza que os apoios à Educação Física e à atividade física baseiam-se em constructos muito diferentes.

Os resultados do estudo sugerem uma associação parcial entre a experiência passada em Educação Física como alunos e os juízos de valor que os progenitores fazem depois, ao longo da vida, no que respeita à importância da disciplina para as crianças. ~

MÉTODO

11. MÉTODO GERAL DO ESTUDO

11.1. Métodos Mistos

Ao longo da história das ideias e do pensamento humano, percebemos que a evolução das ideias esteve sempre associada a transformações e mudanças originadas por acontecimentos de tal impacte, que ditaram, inclusivamente, a definição das várias idades da História: antiga, média, moderna e contemporânea. Nestas duas últimas, assistimos ao desenvolvimento do conhecimento científico, ao despontar de racionalismos, naturalismos, empirismos, idealismos e realismos. A cultura ocidental procura ancorar os seus preceitos e padrões, navegando entre doutrinas, que vão do racionalismo puro de René Descartes (1596-1650), ao empirismo de John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776), espraiando-se no idealismo transcendental de Immanuel Kant (1724-1804) e pelo naturalismo de Charles Darwin (1809-1882). Da mescla e do confronto de visões tão díspares da relação da humanidade com o mundo, Augusto Comte (1798-1857) fundou o movimento filosófico positivista, através do qual defendia que não seria possível aceder à verdade sem ser pela experiência sensível, negando qualquer especulação proveniente de crenças e superstições não comprováveis ou validáveis cientificamente. Trata-se da apologia absoluta da objetividade, postulado que justifica todo um posicionamento adotado pelas metodologias quantitativas ainda hoje. Cada passo, cada constatação, cada afirmação deverá ser, objetivamente, alvo de confirmação empírica, sob pena de não ser digno de consideração no mundo elegível como verdadeiro. Para Coutinho (2014):

> Esta epistemologia levou a um paradigma de investigação que enfatiza o *determinismo* (há uma verdade que pode ser descoberta), a *racionalidade* (não podem existir explicações contraditórias), a *impessoalidade* (tanto mais objetivos e menos subjetivos melhor), a *previsão* (o fim da investigação é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos) e, acrescenta Usher (1996), uma certa *irreflexividade*, na medida em que faz depender a validade dos resultados de uma correta aplicação de métodos, esquecendo o processo de investigação em si (Coutinho, 2014, p. 13).

Em certo sentido, este paradigma tem determinado a investigação científica ao longo dos tempos.

Entretanto, o conflito que coloca em oposição a objetividade e a subjetividade não tem fim. À frieza dos números e à aparente inquestionabilidade da sua natureza, contrapõem-se argumentos de subjetividade dos critérios subjacentes à determinação dos graus de significância que lhes conferem estatuto de "verdade". Com efeito, como explicar que o grau de significância que concede credibilidade e confiança a determinados valores estatísticos encontrados em determinado ensaio clínico, possa conceder igual credibilidade e confiança generalizada a todos os tipos de estudos, quer sejam de âmbito social, natural, microbiológico, educacional ou qualquer outro? É legítimo questionar se uma maior ou menor constância de ocorrência de determinados fenómenos ou casos é suficiente para conferir caráter de "verdade" a determinada teoria ou hipótese testada. Será líquida a aceitação de que, entre os fenómenos cuja ocorrência é minoritária - e, portanto, não significativa estatisticamente -, não se encontrarão agentes ou fatores que, pela sua natureza dominante, impositiva ou, eventualmente, pelo seu papel catalisador, sejam capazes de colocar em causa essa teoria ou hipótese?

Estas e outras indagações vêm ao encontro dos argumentos que dão sustentabilidade às metodologias de caráter qualitativo, principalmente no que toca à investigação conduzida nos campos das Ciências Sociais e Humanas e da Educação.

> In essence, the positivist paradigm adopts a realist ontology; a dualistic, objective epistemology; and an interventionist methodology. In contrast, the social constructivist paradigm adopts a relativist ontology; a monistic-subjectivist epistemology, and a hermeneutic methodology. (Sparkes, 1991, apud O'Connor, Alfrey, & Payne, 2012, p. 370)

É, então, com base num paradigma social construtivista, que se desenvolvem as abordagens qualitativas, numa procura de descortinar como se desenvolve o processo, como se estrutura, como se justifica. Busca-se a compreensão dos fenómenos através da interpretação subjetiva da sua natureza.

Bogdan & Biklen (1994), em busca de um enquadramento e definição da investigação qualitativa, afirmam:

> Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos,* o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas. locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o

> objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. […] A abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

O conhecimento é, então, obtido por indução, sem teorias de partida, tentando compreender as atribuições de significado, interpretar as interpretações, numa "dupla hermenêutica" assumida (Coutinho, 2014).

Mas, tal como não é possível dissociar completamente os métodos quantitativos do subjetivo, também não será possível validar o conhecimento obtido através dos métodos qualitativos sem a objetivação necessária. Berger & Luckmann (1967), alertaram para esse facto:

> The reality of everyday life is not only filled with objectivations; it is only possible because of them. (Berger & Luckmann, 1967, p. 50)

E, explicitando essa ideia:

> A special but crucially important case of objectivation is signification, that is, the human production of signs. A sign may be distinguished from other objectivations by its explicit intention to serve as an index of subjective meanings. (idem, ibidem, p.50)

É esta objetivação que acaba por concorrer para a credibilização dos métodos qualitativos, promovendo a sua crescente aceitação por parte da comunidade científica nas últimas décadas.

Para melhor superar os desafios impostos pela abordagem socioecológica a que nos propusemos, entendemos que o estudo seria enriquecido pelas virtudes associadas aos métodos mistos *(mixed methods)*. A nossa opção é sustentada pela convicção de que a conjugação de abordagens quantitativas e qualitativas possibilita ampliar a obtenção de resultados em pesquisas complexas como esta, facultando leituras mais diversificadas e multiplicando as perspetivas de análise (Dal-Farra & Lopes, 2013).

Assumindo algum pragmatismo neste processo, acreditamos que da conjugação atrás referida se obtém mais do que a mera soma das partes, sendo possível formular ideias e conceções que poderão abrir mais alternativas de caminhos de investigação. Esta ideia corrobora a expressa por Creswell (2014), ao pronunciar-se sobre a conjugação de abordagens quantitativas e qualitativas:

> If we further assume that each type of data collection has both limitations and strengths, we can consider how the strengths can be combined to develop a stronger understanding of the research problem or questions (and, as well, overcome the limitations of each). This "mixing" or blending of data, it can be argued,

> provides a stronger understanding of the problem or question than either by itself. This idea is at the core of a reasonably new method called "mixed methods research." (Creswell, 2014, p. 264)

11.2. Desenho do Estudo

Com base no Modelo Socioecológico aplicado à Educação Física (O'Connor et al., 2012) e a partir da reflexão atrás efetuada, decidimos enveredar por um estudo exploratório, transversal, correlacional, de caráter descritivo e inferencial, dividido em duas partes. Uma primeira parte, extensiva, quantitativa, com uma amostra alargada, com o intuito de recolher a maior quantidade de informação possível sobre a população em estudo. Esta primeira parte do estudo permitiu distinguir e isolar algumas tipologias no que respeita às perceções, convicções, experiências e conhecimentos dos participantes, dados esses que foram úteis para a escolha dos pais a serem entrevistados na parte intensiva do estudo.

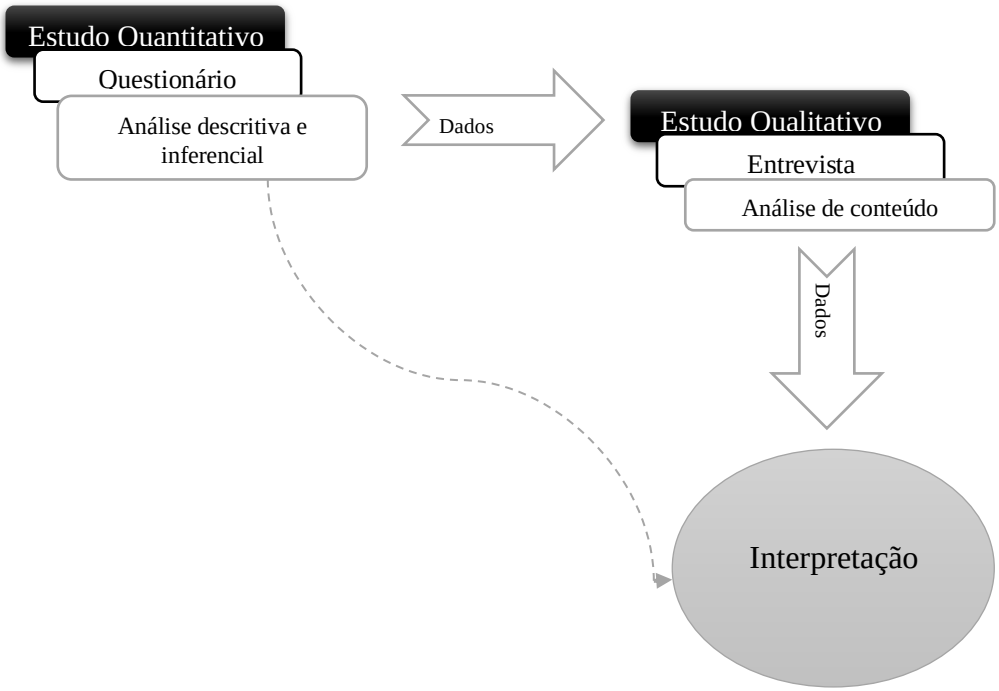


Figura 1 - Desenho do estudo.

11.3. Normas de Referenciação Bibliográfica

Na referenciação bibliográfica foi adotada a norma da *American Psychological Association (APA),* 7ª edição.

ESTUDO EXTENSIVO

12. MÉTODO DO ESTUDO EXTENSIVO

12.1. Caracterização da População Alvo

Para a realização do estudo foram escolhidos dois Agrupamentos de escolas pertencentes à Direção Regional de Educação de Lisboa. Fazendo este estudo parte integrante de um estudo de maior dimensão em que se procura compreender e colocar em equação as relações, dinâmicas e interações de docentes, alunos e encarregados de educação no que respeita às suas perceções sobre a Educação Física, a seleção destes dois agrupamentos obedeceu a critérios de conveniência, aliados a algumas condições. Assim, seria necessário escolher agrupamentos com tipologias idênticas no que respeita aos níveis de escolaridade lecionados. Deveriam ter escolas de 2º e 3º Ciclos e Secundário. Deveriam ser escolas públicas em que funcionasse a Educação Física nos anos finais de ciclo, para que o estudo pudesse incidir nestes anos e explorasse diferentes níveis de experiência e de relação com a disciplina. Para além destes pressupostos, era condição *sine qua non* para a realização do estudo que estivessem garantidas a acessibilidade e exequibilidade necessárias.

A confidencialidade e privacidade dos Agrupamentos e dos pais envolvidos no estudo está assegurada, uma vez que nunca serão mencionadas as designações das instituições, recorrendo-se a códigos ou pseudónimos sempre que seja necessário referir ou distinguir os intervenientes nas várias partes do estudo.

No conjunto das duas comunidades educativas dos Agrupamentos em estudo (os quais passarão a ser identificados por Agrupamento 1 e Agrupamento 2), estão implicadas 14503 pessoas, entre alunos, encarregados de educação (um por aluno), docentes, assistentes técnicos e operacionais.

Assim, o Agrupamento 1, situado no Distrito de Lisboa, é constituído por cinco escolas, sendo uma secundária, uma de 2º e 3º ciclos e três de 1º ciclo (com pré-escolar). Tem 3277 alunos, distribuídos do pré-escolar ao 12º ano, com ensino diurno e noturno. Conta com os recursos humanos de 288 professores e 90 membros do pessoal não docente.

O Agrupamento 2, também situado no Distrito de Lisboa, alberga seis escolas, desde o pré-escolar ao secundário. Uma escola secundária, uma escola com 2º e 3º ciclos e quatro escolas com 1º ciclo e pré-escolar. Desenvolve o seu trabalho para um total de 3574 alunos, em ensino diurno e noturno, contando com a colaboração ativa de 324 professores e 99 elementos do pessoal não docente, entre assistentes técnicos e operacionais.

Tendo em conta os condicionalismos atrás referidos, impostos pelas características particulares do estudo, constatamos que, deste universo de 6851 pais, apenas são elegíveis para a amostra 1442, que correspondem aos anos finais de ciclo: 6º, 9º e 12º anos.

12.2. Caracterização da Amostra

Participaram no estudo 482 sujeitos, encarregados de educação de alunos do 6º, 9º e 12ºanos dos dois agrupamentos (Média de idades = 44,75 $\pm$ 7,08). Dos encarregados de educação participantes, 113 eram pais (Masc.), 350, mães (Fem.) e 19, outros (M/F - avós, tios, irmãos…).

Tendo em conta que o estudo se destina a contribuir para uma melhor compreensão das perceções dos progenitores sobre a Educação Física, decidimos excluir da análise a categoria "outros". O N da amostra passa assim a ser de 463 sujeitos.

O tipo de **amostragem** do estudo **é não probabilístico de conveniência**. O *N* da amostra representa 33,4% da população elegível para o estudo. A participação no estudo foi de caráter voluntário e estes foram os sujeitos que se disponibilizaram para participar. Com o intuito de perceber qual a potência da amostra para explicar o comportamento dos dados quantitativos observados, recorreu-se ao *software G*Power, v. 3.1.9.4* (Faul et al., 2007), que devolveu valores *post hoc* de poder observado bastante encorajadores, para o *t-test* (87%) e para o Qui-quadrado (95%)[4]. Estes valores dão-nos alguma confiança no que respeita à validade externa do estudo. No

[4] Cf. Apêndice A.

entanto, tendo em conta as limitações do estudo adiante referidas, é recomendada alguma cautela na generalização das conclusões apresentadas, a outras populações ou universos.

12.3. Métodos e Processos para Obtenção de Autorização de Recolha e Tratamento de Dados

Antes de iniciar o estudo, foram contactados os Diretores dos Agrupamentos para indagar da possibilidade de realização do estudo. Foi feito um pedido formal de autorização.

Simultaneamente foi enviado um pedido de autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados, para a recolha de dados necessários ao estudo.

Tanto num caso como no outro, foi concedida autorização[5].

12.4. Métodos e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a recolha de dados para o estudo extensivo, optámos pela técnica do questionário, pela eficácia que lhe é reconhecida na obtenção de grande quantidade e diversidade de informação, numa amostra numerosa e num tempo relativamente curto. Por ser autoadministrado, pode ser respondido em momentos de menor inconveniência, no recato do lar, sem pressões e com tranquilidade.

Contudo, também são conhecidos alguns constrangimentos à aplicação desta técnica de inquirição, como a impossibilidade de esclarecimento presencial de dúvidas e interpretações erróneas, a falta de presença visual do aplicador, o que implica a responsabilização autoinduzida para o preenchimento do questionário. Cientes destas limitações, procurámos minimizar o seu impacte, mediante a utilização de técnicas de validação e reforço positivo para o cumprimento da tarefa de preenchimento.

12.5. Constituição do questionário

[5] Cf. Apêndice B.

O questionário é constituído por 23 questões de resposta direta, com o intuito de evitar que o seu preenchimento se constituísse como uma tarefa demasiado fastidiosa que desencorajasse a sua realização.

A construção do questionário obedece a critérios de eficácia e objetividade que visam a obtenção de resposta às questões de investigação, nas diferentes partes constituintes do mesmo, que se organizam do seguinte modo:

- As quatro primeiras questões procuram obter dados demográficos sobre os pais: o parentesco, a idade, a formação académica, a profissão e a situação na profissão.
- As questões 5 a 11 procuram perceber o estilo de vida dos pais, no que diz respeito ao nível de atividade física, à perceção subjetiva desse mesmo nível e ao posicionamento relativamente à importância da atividade física.
- As questões 12 a 16 destinam-se a perceber a opinião dos pais sobre a Educação Física, a partir da sua experiência como alunos, bem como perceber os fatores que consubstanciam essa opinião.
- As questões 17 e 20 têm por objetivo determinar o estatuto atribuído pelos pais à disciplina de Educação Física no currículo escolar. Em relação a estudos anteriores, foi acrescentada a opção 6:
    - Deve ser obrigatória, sendo os alunos sujeitos a avaliação, contando essa classificação para a média de acesso ao Ensino Superior

  por considerarmos que, em termos de valoração da disciplina, a inclusão da classificação da disciplina, em pé de igualdade com as restantes, na média de acesso ao ensino superior representa uma posição estatutária hierarquicamente superior àquela que é atribuída a uma disciplina com avaliação, mas que não é contabilizada no cálculo da referida média.
- A questão 18 foi incluída para dar resposta à interrogação sobre as perceções dos pais em relação às finalidades da disciplina de Educação Física. Também aqui é a problemática do estatuto da disciplina que está em causa.
- A questão 19 visa compreender a relação que os pais estabelecem entre atividade física e rendimento escolar. Com esta questão procura-se um entendimento sobre a postura face à atividade física.

- As questões 21 a 23 procuram perceber qual o nível de conhecimento dos pais relativamente às recomendações mínimas de atividade física para a manutenção de estilos de vida saudáveis e o seu posicionamento face à carga horária de Educação Física instituída pelo poder central.

Na construção do questionário foram utilizadas questões provenientes de estudos anteriores e outras que foram construídas para o presente estudo, para dar resposta cabal a algumas das questões de investigação.

Do questionário adotado no estudo de Marques (2010) foram aproveitadas as questões destinadas a obter dados demográficos, bem como as relacionadas:

- Com o estilo de vida, com particular incidência nos hábitos de prática de atividade física, razões de não-prática, perceções subjetivas em relação ao nível de prática e com a importância da mesma. Estas questões eram provenientes do questionário sobre estilos de vida, conduzido por Piéron, Telama, Naul, & Almond (1997).
- Com os fatores que contribuíram para o envolvimento em atividades físicas e desportivas, provenientes do questionário do *Institute of European Food Studies* (European Commission, 1999)**.**
- Com a experiência em Educação Física, os fatores que influenciaram as perceções dos pais em relação a essa experiência e o papel da Educação Física no currículo escolar, questões que provieram do questionário de Carreiro da Costa et al. (1996).

Foram construídas para o presente estudo, as questões que procuram perceber a relação que os pais estabelecem entre atividade física e rendimento escolar, o conhecimento que têm sobre as recomendações da World Health Organization (WHO, 2010) para os mínimos de atividade física condizentes com estilos de vida ativa e saudável e como percecionam o grau de importância das disciplinas do currículo, por meio do estabelecimento de um ranking para eleição de cinco disciplinas que se revelem fundamentais para a formação geral do aluno.

12.6. Construção e Validação das Questões do Questionário

A formulação das questões:

- Relativamente à relação entre prática de atividade física (na escola/clube) e o rendimento escolar, considera que: **(Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**
- Considerando as áreas disciplinares do ciclo que o seu educando frequenta, indique, por ordem de importância (1º mais importante, 5º menos importante) as disciplinas que considera mais importantes para a formação dos alunos.
- Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física para um adulto, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?
- Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física para a faixa etária entre os 5 e os 17 anos, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?

é o produto de um processo que obedeceu a alguns pressupostos de validação. Foram apresentadas a um grupo de especialistas na área da Educação Física e Desporto e da Língua Portuguesa, três propostas de redação. O grupo era constituído por dois docentes de língua portuguesa, do ensino básico e secundário e três docentes universitários na área da Educação Física e Desporto.

Quadro 1 - Grupo de especialistas para validação do questionário.

ID	Sexo	Tempo de Serviço	Estatuto Profissional
A	Feminino	28 anos	Professora de Português do ensino básico e secundário
B	Feminino	26 anos	Professora de Português do ensino básico e secundário
C	Masculino	4 anos	Professor de Educação Física. Doutorando na Faculdade de Motricidade Humana, (UL), na área das Ciências da Educação
D	Masculino	25 anos	Docente na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Orientador de Estágios Pedagógicos em Educação Física e Desporto
E	Masculino	29 anos	Docente na ULHT. Investigador especializado na área do presente estudo

Este grupo de especialistas analisou as propostas e, a partir das suas sugestões, foram reformuladas as questões. Esta nova versão foi apresentada a um conjunto de seis pessoas, pais que apresentavam as mesmas características da amostra, para verificar se o nível de compreensão das questões se encontrava em patamares dignos de aceitação para o estudo.

Detetadas ligeiras dificuldades de interpretação no grupo teste, clarificou-se o texto que foi apresentado a novo grupo de seis pais.

Desta vez não foi encontrada qualquer dificuldade de entendimento, pelo que foi ratificada a nova versão das questões, para inclusão no questionário, com o seguinte formato.

19. Relativamente à relação entre prática de atividade física (na escola/clube) e o rendimento escolar, considera que: **(Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**

19.1	A prática de atividade física/desportiva prejudica o estudo e o rendimento escolar dos alunos	☐
19.2	A prática desportiva não tem qualquer influência no rendimento escolar dos alunos	☐
19.3	A prática desportiva beneficia o estudo e o rendimento escolar dos alunos	☐
19.4	Não tenho opinião	☐

20. Considerando as áreas disciplinares do ciclo que o seu educando frequenta, indique, por ordem de importância (1º mais importante, 5º menos importante) as disciplinas que considera mais importantes para a formação dos alunos.

1º _____
2º_____
3º_____
4º_____
5º_____

21. Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física para um adulto, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?

Frequência		**Duração**		**Intensidade**	
1 vez	☐	Menos de 20 minutos	☐	Leve	☐
2 vezes	☐	20 - 30 minutos	☐	Moderada	☐
3 vezes	☐	30 - 45 minutos	☐	Moderada a vigorosa	☐
4 vezes	☐	45 - 60 minutos	☐	Vigorosa	☐
5 vezes	☐	60 - 90 minutos	☐		
6 vezes	☐	90 - 120 minutos	☐		
Todos os dias	☐	Mais de 120 minutos	☐		

22. Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física para a faixa etária entre os 5 e os 17 anos, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?

Frequência		**Duração**		**Intensidade**	
1 vez	☐	Menos de 20 minutos	☐	Leve	☐
2 vezes	☐	20 - 30 minutos	☐	Moderada	☐
3 vezes	☐	30 - 45 minutos	☐	Moderada a vigorosa	☐
4 vezes	☐	45 - 60 minutos	☐	Vigorosa	☐

5 vezes	☐	60 - 90 minutos	☐
6 vezes	☐	90 - 120 minutos	☐
Todos os dias	☐	Mais de 120 minutos	☐

Já com a versão final do questionário, a mesma foi aplicada a dez pais de alunos de outro estabelecimento de ensino. Verificou-se que o preenchimento das questões não levantara quaisquer dúvidas quanto à clareza das mesmas. O investigador esteve presente durante toda a aplicação, para tomar nota de qualquer observação que surgisse. Com estes procedimentos, o questionário foi considerado validado.

12.7. Processo de Aplicação dos Questionários

O período de aplicação dos questionários foi o que mediou entre janeiro e março de 2015. Foi solicitada e prontamente concedida a colaboração dos docentes de Educação Física dos dois Agrupamentos, no sentido de entregarem e, posteriormente, receberem os questionários, que seriam entregues aos alunos que, por sua vez, os fariam chegar aos pais.

No próprio questionário[6] estava aposto um código de identificação e constava o agradecimento pela disponibilidade para participar na investigação, o objetivo da mesma, o alerta para o facto de não existirem respostas certas ou erradas, o desejo de saber a opinião sincera dos pais, a garantia da confidencialidade dos dados e a informação de que a única relação que seria estabelecida seria entre pais e filhos.

O questionário era aplicado por autoadministração e, após o preenchimento, era trazido pelo aluno e entregue ao professor de Educação Física. O investigador e mais dois colaboradores procediam à recolha dos mesmos.

Não havendo necessidade de tratamento adicional dos dados, os mesmos foram introduzidos numa base de dados.

O código de identificação dos pais, com oito dígitos, permitia identificar o Agrupamento, a turma, e o aluno, estabelecendo, assim, a associação entre pais e filhos. Este procedimento

[6] Cf. Apêndice C.

revelou-se de fundamental importância no processo de contacto posterior, para a realização do estudo intensivo.

Apesar de todos os procedimentos e cuidados no sentido de incentivar à colaboração, houve muitos questionários que foram enviados e não devolvidos.

Concluído o processo de aplicação do questionário, foi endereçada uma carta de agradecimento a todos os docentes de Educação Física pela colaboração prestada, bem como aos encarregados de educação[7].

12.8. Processo de Análise dos Dados dos Questionários

Os dados foram alvo de tratamento com recurso a programas informáticos de alto desempenho, como o *Microsoft EXCEL,* o *IBM SPSS Statistics v. 22 (Chicago, IL)* e o *GNU PSPP*. Para o cálculo da potência da amostra recorreu-se ao *software G*Power v.3.1.9.4* (Faul et al., 2007).

Numa primeira fase foi feita uma análise descritiva das informações recolhidas no questionário e posteriormente, procedeu-se à estatística inferencial, procurando encontrar as relações entre as variáveis em estudo, considerando as questões de investigação. O grau de significância adotado para os resultados foi de $p<0,05$.

12.8.1. Procedimentos para a análise dos constructos para a experiência em Educação Física

Com o intuito de responder às subquestões de investigação:

- Qual a perceção dos pais em relação à própria experiência na Educação Física?
- Quais os constructos que estão na base dessa perceção?

e tendo como recurso os dados fornecidos pelas respostas ao questionário aplicado, optou-se pela aplicação de várias técnicas de análise estatística inferencial. Assim, na impossibilidade de estabelecer de imediato uma relação direta causa-efeito entre a perceção da experiência dos pais e a importância dos fatores por eles selecionados para justificar essa mesma perceção, foi julgado

[7] Cf. Apêndice B.

conveniente reorientar a análise para uma redução da complexidade dos dados, concretizada numa análise fatorial denominada de componentes principais (ACP). Segundo Marôco (2018):

> A Análise de Componentes Principais (ACP) é uma técnica de análise exploratória multivariada que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, combinações lineares das variáveis originais, designadas por "componentes principais" (Marôco, 2018, p. 441).

Na linha de pensamento deste autor, esta técnica de análise permite resumir a informação de várias variáveis de algum modo correlacionadas, numa ou mais combinações lineares independentes, que conservam a maior parte da informação presente nas variáveis originais.

> Estas componentes podem ser depois utilizadas como "índices" ou indicadores que resumem a informação disponível nas variáveis originais (Marôco, 2018, p. 441)

Assim, para resumir em componentes principais, a informação complexa presente nas variáveis "Competência do professor", "Benefícios colhidos", "Convívio", "Condições materiais", "Conteúdos", "Organização da escola/EF", "Tipo de aulas", todas medidas numa escala ordinal (de 1 – Sem importância a 5 – Totalmente importante), foi realizada uma ACP com essas variáveis, para a generalidade da amostra, para cada uma das categorias encontradas para a experiência anterior em EF classificada pelos progenitores, para os pais e para as mães. Com base nas recomendações de Marôco (2018), sempre que entendido como pertinente, usou-se como critério de retenção das componentes a regra do *eigenvalue* superior a 1, desde que em consonância com o *Scree Plot.* Contudo, quando excecionalmente o *eigenvalue* superior a 1 não correspondia a explicação maioritária da variância total das variáveis originais, foi seguida a sugestão de Hair, Black, Babin, & Anderson (2014), para a decisão sobre o número de componentes a reter:

> […] in the social sciences, where information is often less precise, it is not uncommon to consider a solution that accounts for 60 percent of the total variance (and in some instances even less) as satisfactory (Hair et al., 2014, p. 107).

Concretizando, a regra de corte obedeceu, em primeiro lugar, ao *eigenvalue* superior a 1 e, em segundo, a um grau de explicação da variância acima dos 60%.

Quanto ao tipo de rotação a eleger, a dúvida residia entre a escolha de uma rotação ortogonal ou duma rotação oblíqua. Andy Field (2013) recomenda que, caso não seja esperada dependência entre os fatores, deverá ser escolhida uma das rotações ortogonais. Numa primeira análise, recomenda a escolha do método Varimax, por ser uma boa abordagem geral que simplifica a interpretação dos fatores. Hair et al. (2014) concordam que este método é geralmente considerado superior aos outros métodos de rotação ortogonal, no sentido em que consegue uma estrutura

fatorial simplificada. Parece fornecer uma separação mais clara entre os fatores. Por outro lado, este autor refere também que "a experiência de Kaiser (1958) indica que o padrão fatorial obtido pela rotação Varimax tende a ser mais invariante do que o obtido pela rotação Quartimax, quando são analisados diferentes conjuntos de variáveis." (Hair et al., 2014, p. 113). Perante este quadro argumentativo, pareceu-nos avisado adotar a rotação Varimax.

Depois de apuradas as componentes principais, foi criada, para cada uma delas, uma variável com a média dos *scores* dos fatores associados. Foi depois realizada uma comparação entre essas médias através da aplicação do *t-test for independent samples* de *Student.*

Os outputs da análise podem ser consultados em apêndice à parte[8].

12.8.2. Procedimentos para análise do estilo de vida e relação com a atividade física

Pela importância que encerra para a compreensão do posicionamento dos progenitores face ao problema do estudo, o retrato do estilo de vida, no que respeita à relação com a atividade física reveste-se de capital importância, como é defendido por Biddle, Atkin, Cavill, e Foster (2011), por Prochaska et al. (2002) e por Rendeiro et al. (2016). Através das questões do questionário, o contributo para esse retrato é feito pela determinação dos níveis de prática relatados, pela sensação subjetiva desse nível de prática, pela perceção sobre a importância da atividade física regular, pelas modalidades de atividade física praticadas e pelas razões de não prática.

O nível de prática de atividade física é um dos indicadores do estilo de vida, bem como um preditor da qualidade de vida do ser humano adulto. O *Livro Verde da Atividade Física* (Baptista et al., 2011), referindo as recomendações da *World Heath Organization* (WHO, 2010), versa o seguinte:

> Todos os adultos (18-64 anos) devem evitar a inatividade, uma vez que alguma atividade física é melhor do que nenhuma. No entanto, ser suficientemente ativo na idade adulta significa acumular pelo menos 150 minutos por semana de atividade física de intensidade moderada (30 minutos por dia, 5 dias por semana), ou 60 -75 minutos por semana de atividade aeróbia de intensidade vigorosa (20 a 25 minutos por dia, 3 dias por semana), ou alguma combinação equivalente de atividade aeróbia moderada e vigorosa. A atividade não tem de ser realizada de forma contínua, mas pode ser fracionada em períodos de pelo menos 10 minutos e realizada preferencialmente ao longo da semana.

[8] Cf. Apêndice I.

> Podem ser obtidos benefícios adicionais com aumentos da atividade física aeróbia moderada para 300 minutos por semana (60 minutos por dia, 5 dias por semana), ou vigorosa para 120-150 minutos por semana (40 a 50 minutos por dia, 3 dias por semana), ou uma combinação equivalente de atividades de intensidade moderada e vigorosa. As práticas com uma quantidade superior proporcionam benefícios de saúde ainda maiores. (Baptista et al., 2011, p. 15)

Estas recomendações serviram de referência para a classificação do nível de atividade física dos progenitores, desde logo estabelecendo que quem não ultrapassa os 60 minutos por semana não seria considerado praticante, sendo classificado como *sedentário*. Uma vez que as respostas obtidas no inquérito se organizam em intervalos de 30 minutos, solicitando também o número de vezes por semana, o tempo de prática foi calculado multiplicando esses dois valores. A classificação de *pouco ativo* foi atribuída a quem afirmava praticar mais de 60 minutos e até 120 minutos por semana, *suficientemente ativo*, de 150 a 180 minutos, reservando-se a qualificação de *muito ativo* para quem ultrapassasse os 180 minutos de prática semanal.

Para o estudo da sensação subjetiva do nível de prática, utilizámos as respostas à questão 10 do questionário, que solicitava aos pais que selecionassem a frase que melhor descrevia a sua condição:

> 10. Das seguintes afirmações, qual é a que melhor descreve a sua situação?
> 10.1. Atualmente…
> 10.1.1. … Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente e não pretendo mudar nos próximos 6 meses
> 10.1.2. … Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente, mas estou a pensar em tornar-me mais ativo(a) nos próximos meses
> 10.1.3. … Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente, mas estou determinado(a) a tornar-me mais ativo(a) nos próximos meses
> 10.1.4. … Sou bastante ativo(a) fisicamente, mas apenas comecei nos últimos 6 meses
> 10.1.5. … Sou bastante ativo(a) fisicamente e já o sou há mais de 6 meses
> 10.1.6. Eu costumava ser bastante ativo(a) fisicamente há um ano atrás, mas nos últimos meses tenho sido pouco ativo(a).
> 10.1.7. Não sei

Foram considerados na classe de progenitores com perceção de pouco ativo todos os que responderam assinalando as respostas 1, 2, 3, e 6. Foram considerados como percecionando ser muito ativos os que responderam assinalando as respostas 4 e 5.

12.8.3. Processo de transformação de variáveis

Para facilitar a análise e o tratamento de algumas variáveis, foi feita a transformação das mesmas, do modo que a seguir é descrito:

12.8.3.1. Dados Sociodemográficos

- Idades

- Classe 1 – 40 anos ou menos;
- Classe 2 – 41 a 50 anos;
- Classe 3 - 51 anos ou mais;
- NR – Não responde.

- Nível Educacional
  - Classe 1 – Até 3º ciclo;
  - Classe 2 – Secundário;
  - Classe 3 – Curso médio ou acima;
  - NR – Não responde.
- Estatuto socioeconómico
  - Classe 1 – Não qualificados (códigos 0 a 2);
  - Classe 2 – Serviços e forças de segurança (códigos 3 a 5);
  - Classe 3 – Especialistas qualificados (códigos 6 a 8);
  - NR – Não responde.
- Situação de emprego
  - Classe 1 – Empregado;
  - Classe 2 – Desempregado;
  - Classe 3 – Reformado;
  - NR – Não responde.

Para a determinação do estatuto socioeconómico, foi utilizada a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (Edição de 2011) do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011). Foi atribuído um código a cada grande grupo de profissões, fazendo corresponder uma numeração de 0 a 8, pela ordem inversa da numeração correspondente a cada grande grupo (pelo reduzido número de casos em presença, foi excluído o grande grupo 0 – Profissões das Forças Armadas, a

que tinha sido atribuído o código 9). Esta opção justifica-se pelo facto de ser possível, através desta ordenação, traduzir a hierarquia social das profissões, obtendo assim um retrato aproximado dos estratos sociais do estudo. Para a apresentação descritiva foi discriminada a organização por grandes grupos de profissões. Para o tratamento estatístico inferencial, foi recodificada uma variável, com a designação de "estatuto socioeconómico", com as três classes acima identificadas. Este procedimento está de acordo com o adotado em estudos anteriores (e.g., Marques, Martins, Ramos, Yazigi, & Carreiro da Costa, 2014).

12.8.3.2. Experiência anterior da EF enquanto alunos

- Definição de 3 classes:
    - Classe 1 – Negativa – Experiência má ou muito má;
    - Classe 2 – Neutra – Experiência nem boa nem má;
    - Classe 3 – Positiva – Experiência boa ou muito boa.

12.8.3.3. Estatuto da Educação Física

- Definição de 3 classes:
    - Classe 1 – Obrigatória sem avaliação, opcional, não deve existir e sem opinião;
    - Classe 2 – Obrigatória com avaliação, mas sem influência no acesso ao ensino superior;
    - Classe 3 – Obrigatória com avaliação e com influência no acesso ao ensino superior.

12.8.4. Procedimentos para análise dos conhecimentos relativos às recomendações da WHO (2010) para a prática de atividade física em adultos, crianças e jovens.

Para distinguir os pais como conhecedores das recomendações internacionais relativas à prática de atividade física, foram aceites como corretas as respostas seguintes:

- Para os adultos (com 18 anos ou mais)
    - 3 vezes por semana;
    - 45 – 60 minutos de duração;
    - Intensidade moderada a vigorosa.
- Para crianças e jovens (entre os 5 e os 17 anos de idade)
    - Todos os dias;
    - 60 – 90 minutos de duração;
    - Intensidade moderada a vigorosa.

12.9. Limitações do Estudo Extensivo

Na condução deste estudo encontrámos algumas limitações, como:

- O facto de ser solicitada apenas a resposta de um dos progenitores ao questionário, levou a que haja uma diferença substancial entre o número de pais e de mães.
- O contacto com os pais foi feito indiretamente, através dos filhos, o que originou várias dependências sucessivas em cadeia, que dificultaram a recolha da informação. Assim, a receção dos questionários por parte do investigador dependia, sucessivamente, do não esquecimento do aluno de entregar o questionário ao progenitor, da responsabilização autoinduzida do progenitor para responder ao questionário e entregar ao aluno, do não esquecimento do aluno de trazer o questionário para o fazer chegar ao investigador. Na complexidade deste processo alguma informação se poderá ter perdido.
- Impossibilidade de esclarecimento de dúvidas durante o preenchimento dos questionários.

13. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO

Para uma melhor leitura dos dados obtidos, pareceu-nos avisado apresentá-los começando pela caracterização do quadro condicionante imposto pelos dados sociodemográficos, passando pela análise do estilo de vida e da forma como os progenitores se relacionam com a atividade física, analisando, depois, a experiência passada em Educação Física e terminando com o estatuto atribuído à disciplina e suas finalidades.

13.1. Dados sociodemográficos

13.1.1. Idades

Foram validadas 458 respostas à questão sobre a idade. As idades situam-se entre os 30 e os 63 anos, com a distribuição que pode ser constatada no quadro 2.

Quadro 2 - Idades dos progenitores inquiridos

Idades								
Geral			**Mães (F)**			**Pais (M)**		
Valor	**N**	**%**	**Valor**	**N**	**%**	**Valor**	**N**	**%**
<=40	106	23,1	<=40	93	26,8	<=40	13	11,7
41 - 50	282	61,6	41 - 50	209	60,2	41 - 50	73	65,8
>=51	70	15,3	>=51	45	13,0	>=51	25	22,5
SOMA	458		SOMA	347		SOMA	111	
Média	44,73		Média	44,15		Média	46,56	
SD	5,78		SD	5,61		SD	5,96	
Mínimo	30		Mínimo	30		Mínimo	35	
Máximo	63		Máximo	60		Máximo	63	

Verifica-se que o grosso da amostra (61,6%) se situa entre os 41 e os 50 anos de idade (Média=44,73; DP=5,78). Cinco progenitores não responderam à questão sobre a idade.

13.1.2. Habilitações literárias

Da análise dos dados recolhidos relativamente às Habilitações Literárias da amostra global, obtivemos as informações expressas no quadro 3.

Quadro 3 - Habilitações literárias dos progenitores inquiridos

Habilitações Literárias

Geral				**Pais**				**Mães**			
Valor	**Descritivo**	**#**	**Ord**	**Valor**	**Descritivo**	**#**	**Ord**	**Valor**	**Descritivo**	**#**	**Ord**
0	S/ Ref	7		0	S/ Ref	2		0	S/ Ref	5	
4	**Sec**	**171**	**1**	4	**Sec**	**36**	**1**	4	**Sec**	**135**	**1**
3	3ºCiclo	112	2	3	3ºCiclo	29	2	6	Lic	84	2
6	Lic	109	3	6	Lic	25	3	3	3ºCiclo	83	3
2	2ºCiclo	22	4	2	2ºCiclo	8	4	2	2ºCiclo	14	4
5	Curso Médio	20	5	5	Curso Médio	8	4	5	Curso Médio	12	5
7	Mest	17	6	7	Mest	5	6	7	Mest	12	5
8	Dout	3	7	1	1ºCiclo	0	7	8	Dout	3	7
1	1ºCiclo	2	8	8	Dout	0	7	1	1ºCiclo	2	8
Total validado		463		Total validado		113		Total validado		350	
Total c/Ref Habilitações		**456**		Total c/Ref Habilitações		**111**		Total c/Ref Habilitações		**345**	

Verificamos que os participantes no estudo se situam, em termos de habilitações académicas, maioritariamente ao nível do Ensino Secundário (12º ano de escolaridade), seguindo-se o 3º Ciclo e, em terceiro lugar, a Licenciatura.

Considerando separadamente os pais (M) e as mães (F), os cenários sofrem ligeiros ajustamentos. É possível verificar que, enquanto nos pais se mantém a ordenação da amostra conjunta, nas mães, a ordem dos três primeiros altera-se, mantendo-se o primeiro lugar para o Ensino Secundário, mas passando a Licenciatura a ocupar o segundo lugar e o 3º Ciclo, o terceiro.

É de notar que, embora a idade dos participantes permita inferir que a grande maioria esteve sujeita a regimes que impunham uma escolaridade obrigatória até ao nono ano (3º Ciclo),

tal não obstou a que a maioria concluísse o Secundário, o que poderá indiciar um nível educacional razoável.

13.1.3. Situação de Emprego

As implicações psicossociais associadas à estabilidade de emprego ou falta delas (Santos et al., 2010), justificam uma breve análise do comportamento da presente amostra em relação a este importante item.

Quadro 4 - Situação de emprego dos inquiridos

Situação de Emprego									
	Geral			**Pais**			**Mães**		
Situação	**#**	**%**	**Ord**	**#**	**%**	**Ord**	**#**	**%**	**Ord**
Empregado	387	83,6	1	100	88,5	1	287	82,0	1
Desempregado	71	15,3	2	10	8,8	2	61	17,4	2
Reformado	4	0,9	3	2	1,8	3	2	0,6	3
Não responde	1	0,2	4	1	0,9	4	0	0,0	4
TOTAL	**463**			**113**			**350**		

Pela análise do quadro 4 é possível verificar que a percentagem de desemprego dos progenitores se situa nos 15,3%, penalizando mais as mães (17,4%) do que os pais (8,8%). Embora este valor se encontre abaixo do registado na população masculina a nível nacional à data de recolha dos dados (13,5%), o valor de desemprego das mães está bastante acima (14,3%), elevando o valor geral acima do nacional (13,9%) (PORDATA - Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2018). Compreende-se que, atendendo ao escalão etário em que incide o estudo, o número de reformados seja diminuto.

13.1.4. Profissões

Quadro 5 - Profissões dos inquiridos

Grande Grupo de Profissões	Designação	Código	Geral	%	Ord	Pais	%	Ord	Mães	%	Ord
0	Profissões das Forças Armadas	9	3	0,7	9	3	2,7	9	0	0,0	9
1	Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos	8	11	2,5	7	5	4,5	7	6	1,8	6
2	Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas	7	99	22,3	2	**24**	**21,4**	**1**	75	22,7	2
3	Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	6	47	10,6	4	15	13,4	4	32	9,7	4
4	Pessoal Administrativo	5	**148**	**33,4**	**1**	22	19,6	2	**126**	**38,1**	**1**
5	Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores	4	85	19,2	3	22	19,6	2	63	19,0	3
6	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta	3	0	0,0	10	0	0,0	10	0	0,0	9
7	Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	2	13	2,9	6	10	8,9	5	3	0,9	7
8	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	1	8	1,8	8	7	6,3	6	1	0,3	8
9	Trabalhadores Não Qualificados	0	29	6,55	5	4	3,57	8	25	7,55	5
	TOTAIS		**443**			**112**			**331**		

Como pode ser constatado no quadro 5, de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (Edição de 2011) do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011), os participantes do estudo enquadram-se em nove dos dez Grandes Grupos, situando-se em primeiro lugar as profissões do Grande Grupo 4 – Pessoal Administrativo -, seguido do Grande Grupo 2 -

Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas – e, em terceiro lugar, do Grande Grupo 5 – Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores. Percebemos, também que os pais (M) se ocupam, maioritariamente, em profissões do Grupo 2 - Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas – seguido do Grande Grupo 4 - Pessoal Administrativo - enquanto nas mães as posições relativas se invertem.

13.1.5. Resumo dos Dados Sociodemográficos da Amostra

Quadro 6 - Resumo dos dados sociodemográficos

Idades		**Pais**		**Mães**		**Totais**	
Class	**Grupo**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
1	40 anos ou menos	13	11,7	93	26,8	106	23,1
2	41 - 50	**73**	**65,8**	**209**	**60,2**	**282**	**61,6**
3	51 anos ou mais	25	22,5	45	13,0	70	15,3
NR	Não responde					5	1,1
	Totais	**111**	**100**	**347**	**100**	**458**	**100**

Habilitações		**Pais**		**Mães**		**Totais**	
Class	**Grupo**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
1	Até 3º Ciclo	**39**	**34,5**	104	29,7	143	30,9
2	Secundário	36	31,9	**135**	**38,6**	**171**	**36,9**
3	Curso médio ou acima	38	33,6	111	31,7	149	32,2
NR	Não responde					0	0,0
	Totais	**113**	**100**	**350**	**100**	**463**	**100**

Profissões		**Pais**		**Mães**		**Totais**	
Class	**Grupo**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
1	Não qualificados	21	18,8	29	8,8	50	11,3
2	Serviços e Forças de Segurança	**47**	**42,0**	**189**	**57,1**	**236**	**53,3**
3	Especialistas Qualificados	44	39,3	113	34,1	157	35,4
NR	Não responde					20	4,5
	Totais	**112**	**100**	**331**	**100**	**443**	**100**

Situação de Emprego		**Pais**		**Mães**		**Totais**	
Class	**Grupo**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
1	Empregado	**100**	**89,3**	**287**	**82,0**	**387**	**83,8**
2	Desempregado	10	8,9	61	17,4	71	15,4
3	Reformado	2	1,8	2	0,6	4	0,9
NR	Não responde					1	0,2
	Totais	**112**	**100**	**350**	**100**	**462**	**100**

Para que se possa ficar com uma visão de conjunto dos dados sociodemográficos dos sujeitos da amostra, decidimos reuni-los no quadro 6. As variáveis aparecem classificadas após o processo de transformação a que foram submetidas, conforme explicação que consta na descrição do Método.

13.2. Estilo de vida

Almeida, Gutierrez, & Marques (2012), apresentam uma definição composta de *estilo de vida*, da seguinte forma:

> Estilo de vida é o conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida dos sujeitos (NAHAS, 2001). Acrescentando a contribuição de Bourdieu (1983) a essa afirmação, pode-se compreender que se trata das ações individuais que refletem os hábitos e a carga cultural do sujeito e que interferem diretamente em sua vida. Essas ações são permeadas pela possibilidade de escolha do indivíduo e de adoção ou não de práticas no seu quotidiano. (Almeida et al., 2012, p. 35)

O estilo de vida ganha, assim, o caráter de adoção de comportamentos que se situam numa esfera alargada e multifacetada da vida do sujeito, condicionados subjetiva e objetivamente, mas parcialmente controlados com intervenção da vontade.

No âmbito deste estudo, pela importância do papel que lhe é reconhecido na literatura como correlato da atividade física dos filhos (Biddle et al., 2011; Prochaska et al., 2002; Rendeiro et al., 2016), cabe apenas a análise da relação estabelecida pelos pais com a atividade física, sendo preocupação primordial tentar traçar um retrato, tão fiel quanto possível, da mesma. Como foi referido no método, através das questões do questionário o contributo para esse retrato é feito pela determinação dos níveis de prática relatados, pela sensação subjetiva desse nível de prática, pela perceção sobre a importância da atividade física regular, pelas modalidades de atividade física praticadas e pelas razões de não prática.

13.2.1. Níveis de Prática de Atividade Física

Como explicado no item Processo de Análise dos Dados dos Questionários que consta no capítulo Métodos do Estudo Extensivo, o nível de prática de atividade física é um dos indicadores do estilo de vida, assumindo-se como um preditor da qualidade de vida do adulto. Com base nas recomendações da *World Health Organization* (WHO, 2010), procedeu-se à classificação dos inquiridos segundo os critérios aí explanados.

O quadro 7 dá conta das frequências absolutas e relativas de ocorrência dos valores relatados pelos progenitores. É clara e inequívoca a diferença entre praticantes e sedentários (31,7% para 68,3%, respetivamente). Constata-se também que apenas 13,4% (4,3% suficientemente ativos e 9,1% muito ativos) cumprem as recomendações da WHO (2010), para adultos saudáveis (dos 18 aos 64 anos).

Quadro 7 - Caracterização do nível de prática de atividade física dos inquiridos

Prática Atividade Física

	Descritivo	**FreqAbs**	**FreqRel(%)**	**Total**	**Ord**
Sim	Pratica atividade física mais de 60' por semana	147	31,7	463	2
Não	Sem atividade física	316	68,3		1
Nível de Prática					
Sedentário	60 min. ou menos/semana	316	68,3	463	1
Pouco ativo	Mais de 60 min. e até 120 min./semana	85	18,4		2
Suficientemente ativo	Entre 150 e 180 min./semana	20	4,3		4
Muito ativo	Mais de 180 min./semana	42	9,1		3

Estes valores apresentam grande consistência com os registados no Eurobarómetro de 2018 para a população portuguesa (68% de pessoas que afirmam nunca praticar atividade física e 32% de praticantes). Apenas na distribuição dos praticantes se observam algumas divergências na distribuição de pouco ativos, suficientemente ativos e muito ativos, como se pode constatar na figura 2 (Eurobarometer 472 - European Commission, 2018).

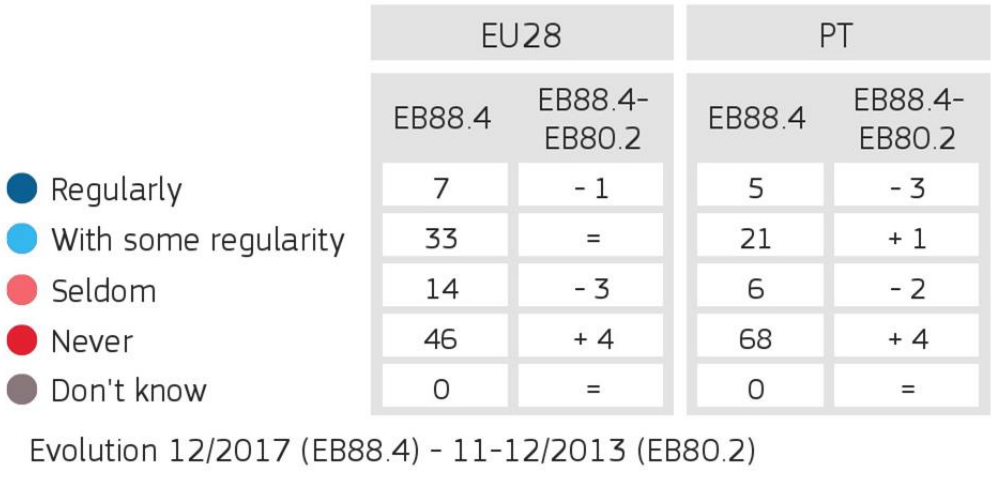


Figura 2 - Registo retirado do relatório do Eurobarómetro de 2018.

Os resultados obtidos no presente estudo são ainda consistentes com os encontrados por Marques (2010), que refere 66,3% de progenitores sedentários e 33,7% de ativos. Explicita ainda 23,5% pouco ativos, 6,9% suficientemente ativos e 3,3% muito ativos (10,2% cumpriam as recomendações da WHO).

No estudo realizado por (Baptista et al., 2011), os valores obtidos para a população adulta a nível nacional encontram-se muito próximos dos encontrados no presente estudo:

- Sedentarismo – Homens, 68,7%; Mulheres, 64,6%;
- Atividades de baixa intensidade – Homens, 25,7%; Mulheres, 30,3%;
- Atividade moderada – Homens, 5,3%; Mulheres, 4,9%;
- Atividade vigorosa - Homens, 0,4%; Mulheres, 0,2%.

Apesar de os três últimos conjuntos de dados terem, naquele estudo, sido encontrados com base em técnicas de medição da intensidade do esforço, encontramos consistência nos valores percentuais de comportamento sedentário.

13.2.2. Sensação Subjetiva de Nível de Atividade Física

Através das respostas à questão sobre como se descrevem no que diz respeito ao nível de atividade, verificamos que 66,5% dos sujeitos percecionam não ser ativos, enquanto 23,5% se consideram bastante ativos. 10% não conseguiram expressar um posicionamento relativamente a isto. É interessante constatar que apenas 9,1% dos progenitores se resigna quanto à sua condição de não ativo[9].

Estes resultados contrastam com os obtidos por Marques (2010), bem como por Carreiro da Costa & Marques (2011), em que a sensação subjetiva de prática apresentava valores muito superiores aos de prática real. No nosso estudo, o número de progenitores que reconhece não ser ativo (66,5%) está muito próximo do número de casos efetivamente considerados sedentários (68,3%), segundo os critérios estabelecidos.

[9] Cf. Quadro 8.

Quadro 8 - Sensação subjetiva de atividade física

	Descritivo	FreqAbs	FreqRel(%)	Total	Ord
Atividade subjetiva	Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente e não pretendo mudar nos próximos 6 meses	42	9,1	463	6
	Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente, mas estou a pensar em tornar-me mais ativo(a) nos próximos meses	116	25,1		1
	Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente, mas estou determinado(a) a tornar-me mais ativo(a) nos próximos meses	91	19,7		3
	Sou bastante ativo(a) fisicamente, mas apenas comecei nos últimos 6 meses	14	3,0		7
	Sou bastante ativo(a) fisicamente e já o sou há mais de 6 meses	95	20,5		2
	Eu costumava ser bastante ativo(a) fisicamente há um ano atrás, mas nos últimos meses tenho sido pouco ativo(a)	59	12,7		4
	Não sei	46	9,9		5

13.2.3. Perceção sobre a importância da atividade física regular

Quanto à perceção sobre a importância da atividade física regular, o contributo para a saúde ganha um protagonismo acentuado (81,6%), como pode ser constatado no quadro 9. A catarse aparece em segundo lugar (57,2%), enquanto as questões relacionadas com a forma física aparecem em terceiro lugar, a grande distância (27,2%).

Quadro 9 - Opinião dos inquiridos sobre a importância da atividade física regular

	Descritivo	FreqAbs	FreqRel(%)	Total de respostas	Ord
Perceção sobre a importância da atividade física regular	Ajuda a aliviar a tensão, relaxa	**265**	**57,2**	1015	**2º**
	Contribui para manter um bom estado de saúde	**378**	**81,6**		**1º**
	É muito importante para conviver com outras pessoas	33	7,1		7º
	Ajuda a perder peso	76	16,4		5º
	Proporciona momentos de diversão, aventura e excitação	38	8,2		6º
	É importante para estar em forma fisicamente	**126**	**27,2**		**3º**
	A competição é estimulante	9	1,9		8º
	Ajuda a trabalhar melhor, a estar mais concentrado	86	18,6		4º
	Não tenho opinião	4	0,9		9º

Estes resultados concordam com os encontrados por Marques (2010). São consistentes também com os dados do Eurobarómetro 2018, para a população portuguesa (Eurobarometer 472 - European Commission, 2018).

13.2.4. Prática de atividade física – Modalidades

Para caracterizar melhor a prática de atividade física, foi solicitado aos pais que indicassem a(s) modalidade(s) praticadas, a frequência e a duração.

Das respostas obtidas foi construído o quadro 10, no qual é visível que a modalidade mais praticada, com grande preponderância (58,2% dos praticantes) é a caminhada, seguida pelo jogging (30,6%), por andar de bicicleta (23,5%), musculação/cárdio (22,9) e aeróbica/step (21,2%).

Quadro 10 - Atividades físicas praticadas pelos progenitores

Atividades Físicas	Freq Abs	Freq Rel % Total	Freq Rel % Praticantes	Ord
Caminhada	99	21,4	58,2	1
Jogging	52	11,2	30,6	2
Bicicleta	40	8,6	23,5	3
Musculação/Cardio	39	8,4	22,9	4
Step/Aeróbica	36	7,8	21,2	5
Dança	26	5,6	15,3	6
Futebol	18	3,9	10,6	7
Natação	17	3,7	10,0	8
Jardinagem	9	1,9	5,3	9
Outras	7	1,5	4,1	10
Hidroginástica	5	1,1	2,9	11
Basquetebol	4	0,9	2,4	12
Raquetas	4	0,9	2,4	12
Outros C/Bola	3	0,6	1,8	14
Artes Marciais	3	0,6	1,8	14
Pesca Desportiva	2	0,4	1,2	16
Andebol	2	0,4	1,2	16
Orientação/Escalada	2	0,4	1,2	16
Golfe	1	0,2	0,6	19
Equitação	0	0,0	0,0	20
Voleibol	0	0,0	0,0	20
Canoagem/Surf	0	0,0	0,0	20

Os jogos desportivos coletivos aparecem com pouca expressão, como é visível no quadro 11, indiciando uma procura por atividades individuais informais, por razões de índole prática, de independência em relação à vontade alheia.

Quadro 11 - Prática por tipo de atividade

		Freq Abs	Freq Rel % Praticantes
Ar livre	1	205	55,6%
Fitness Gin	2	78	21,1%
Expres	3	26	7,0%
JDC	4	27	7,3%
Nat/hidro	5	22	6,0%
Raq	6	4	1,1%
Out	7	7	1,9%
	TOTAL	369	100,0%

Estes dados concordam globalmente com o estudo de Marques (2010), embora nesse estudo a jardinagem apareça logo em segundo lugar. O Eurobarómetro 2018 revelou uma procura acentuada por atividades informais de ar livre, na população portuguesa, aparecendo em segundo lugar a atividade física em centros de *fitness* ou *Health Clubs* (Eurobarometer 472 - European Commission, 2018). Também aqui se encontra consistência nos dados obtidos.

13.2.5. Razões da não-prática

Foi solicitado aos progenitores não praticantes que indicassem a principal razão que os levava a não praticarem atividade física. A falta de tempo foi a razão mais apontada (31,4% do total de respostas). A grande distância (15,8%) aparece o ser demasiado caro, a preferência por outro tipo de atividades (10,8%) e a falta de energias suficientes (10,3%). 39 pais (6,0%) referiram não ter um bom estado de saúde. 12 pais (1,8%) admitiram ter vergonha, 6 (0,9%) que não precisavam de praticar mais, 2 (0,3%) que estavam muito velhos para isso e 2 (0,3%) que o exercício físico era uma perda de tempo[10].

[10] Cf. Quadro 12.

Também aqui se encontra concordância com os dados obtidos por Marques (2010), nomeadamente nas razões apontadas nos três primeiros lugares. A falta de tempo e de interesse pela prática aparecem também nas primeiras posições no Eurobarómetro 2018 para a população portuguesa, surgindo o custo monetário das atividades em terceiro lugar (Eurobarometer 472 - European Commission, 2018).

Quadro 12 - Razões apontadas para a não prática de atividade física.

Descritivo	Freq Abs	Freq Rel % Respondentes	Freq Rel % Total de respostas	Ord
TOTAL - Não praticantes respondentes	**308**			
Não tenho tempo para isso	204	66,2	31,4	**1**
É demasiado caro	103	33,4	15,8	**2**
Prefiro fazer outras coisas	70	22,7	10,8	**3**
Não tenho energias suficientes	67	21,8	10,3	4
Outra razão	57	18,5	8,8	5
Não existem infraestruturas onde vivo	47	15,3	7,2	6
Não tenho um bom estado de saúde	39	12,7	6,0	7
Não gosto	25	8,1	3,8	8
Tenho receio de me magoar	16	5,2	2,5	9
Tenho vergonha	12	3,9	1,8	10
Não preciso de praticar mais	6	1,9	0,9	11
Sou muito velho para isso	2	0,6	0,3	12
O exercício físico é um perda de tempo	2	0,6	0,3	12
TOTAL DE RESPOSTAS	**650**		100,0	

13.2.6. Retrato da relação dos pais com a atividade física

É possível agora esboçar um retrato do estilo de vida dos progenitores, no que à relação com a atividade física diz respeito, resumindo a informação que a análise dos dados nos fornece.

- Quanto ao nível de prática, 68,3% dos progenitores têm um comportamento sedentário, 31,7% praticam alguma atividade física. Apesar disto, apenas 13,4% cumprem as recomendações da WHO (2010) para adultos saudáveis.

- 66,5% dos sujeitos reconhecem não ser ativos, enquanto 23,5% se consideram muito ativos. 9,1% encontra-se absolutamente resignado com a sua condição de não ativo.
- Independentemente do nível de prática, 81,6% das respostas apontam a saúde como motivo principal para a prática de atividade física, fixando-se 57,2% na catarse e 27,2% na forma física.
- As modalidades mais procuradas são a caminhada (58,2% dos praticantes), seguida do jogging (30,6%) e da bicicleta (23,5%). Estes valores indiciam uma procura por atividades individuais de caráter informal, por razões práticas de gestão da vida diária.
- Entre as razões justificadoras da não prática, a falta de tempo lidera (66,2%), seguida pelo custo das atividades (33,4%) e pela preferência de ocupar o tempo com outras atividades (22,7%).

13.3. Convicções/Perceções sobre a Educação Física

Para ir ao encontro das questões de investigação:

- Qual a perceção dos pais em relação à própria experiência na Educação Física?
- Quais os constructos que estão na base dessa perceção?

foram colocadas no questionário algumas questões que abordam este assunto.

13.3.1. Perceções sobre a própria experiência em Educação Física como alunos

Da análise das respostas registadas no quadro 13, verificamos que 93,7% dos progenitores tiveram Educação Física no percurso escolar (94,7% dos pais e 92,9% das mães).

Quadro 13 - Teve Educação Física no Percurso Escolar?

Resposta	Freq Abs	Freq Rel Total	Freq Rel Cat
Total respostas válidas	**461**	**%**	**%**
Sim	432	93,7	93,7
Não	29	6,3	6,3
Não responde	2	0,4	0,4
Total respostas válidas Pais	**113**	**24,5**	**100,0**
Sim M	107	23,2	94,7
Não M	6	1,3	5,3
Não responde Pais	0	0,0	0,0
Total respostas válidas Mães	**350**	**75,9**	**100,0**
Sim F	325	70,5	92,9
Não F	23	5,0	6,6
Não responde Mães	2	0,4	0,6

Quanto ao grau em que iniciaram a Educação Física, 19,5% fê-lo no primeiro ciclo e 74,2% no 2º ciclo, como pode ser constatado no quadro 14.

Quadro 14 - Grau de ensino em que iniciaram a Educação Física

Resposta	Freq Abs	Freq Rel Total
Total respostas válidas	**432**	**%**
1º Ciclo	90	19,5
2º Ciclo	342	74,2
Não responde	31	6,7

No que respeita à qualificação da experiência que reportam da frequência da disciplina, o quadro 15 descreve com algum pormenor os resultados obtidos.

Quadro 15 - Perceção da experiência em EF como alunos

Tomando como referência a sua experiência pessoal, como classifica a Educação Física na Escola (ou escolas) que frequentou?

	Geral				Pais				Mães			
Experiência anterior EF	**Total de Respostas**			430	**Total de Respostas**			106	**Total de Respostas**			324
	N	**%**	**%**	**Ord**	**N**	**%**	**%**	**Ord**	**N**	**%**	**%**	**Ord**
Muito Boa	42	9,8	67,2	3	9	8,5	57,5	3	33	10,2	70,4	3
Boa	247	57,4		1	52	49,1		1	195	60,2		1
Nem má, nem boa	114	26,5	27,7	2	34	32,1	33,0	2	80	24,7	25,0	2
Má	24	5,6	6,3	4	9	8,5	10,4	3	15	4,6	4,9	4
Muito má	3	0,7		5	2	1,9		5	1	0,3		5

Como pode ser constatado, há uma maioria confortável de progenitores que perceciona a experiência em Educação Física enquanto aluno, como Boa ou Muito boa (67,2%). Quando consideradas em separado, percentualmente, são mais as mães que referem ter uma experiência Boa ou Muito boa (70,4%, comparando com 57,5% dos pais). Apenas 6,3% dos progenitores afirmam ter tido uma experiência Má ou Muito Má. Aqui são os pais que apresentam valores percentuais preponderantes em relação às mães (10,4% dos pais vs. 4,9% das mães). Pelos dados apresentados, os pais parecem ter uma maior taxa de indiferença à disciplina (33,0% dos pais vs. 25% das mães).

Estes dados aproximam-se dos encontrados por Carreiro da Costa & Marques (2011), com exceção do caso das mães, em que se verificara que havia apenas 46,4% que relatavam uma experiência boa ou muito boa. Também era maior a percentagem de mães que tinham experiências más e muito más (7,1%), embora, à semelhança do que acontece no presente estudo, essa percentagem fosse menor do que a dos pais (M). Também a indiferença encontrada nesse estudo para os pais (M) foi menor (25,7%) (Carreiro da Costa & Marques, 2011).

Marques (2010) interessou-se também pela experiência dos pais do seu estudo na disciplina de Educação Física, enquanto alunos, tendo verificado que 81,4% tinham tido a disciplina ao longo do currículo escolar. 41,9% consideraram que a experiência foi boa ou muito boa. Quase 30% consideraram-na indiferente e para 10,3%, foi negativa.

Os dados encontrados por nós são também consistentes com Lago-Ballesteros et al. (2019), apesar de se manter o contraste das mães com experiência percecionada como positiva (apenas 54%, naquele estudo).

Aprofundando um pouco o estudo estatístico inferencial, fomos verificar se existia associação entre a qualidade da experiência relatada em Educação Física e as variáveis que potencialmente, na nossa expetativa, poderiam afetá-la: sexo, estatuto socioeconómico, nível educacional e nível de prática de atividade física. Os dois primeiros com papel eventualmente condicionante, o terceiro e quarto, de condicionados.

Verificámos existir associação estatisticamente significativa entre sexo e experiência anterior em EF ($\chi^2 = 8{,}1$, $p=0{,}017$), entre nível educacional e experiência ($\chi^2 = 18{,}7$, $p\leq0{,}001$) e entre experiência e estatuto socioeconómico ($\chi^2 = 11{,}3$, $p=0{,}023$). Não foi confirmada a existência de associação entre experiência anterior e nível de prática ($\chi^2 = 7{,}2$, $p=0{,}125$)[11]. Assim, com base nestes dados não nos é autorizado estabelecer uma determinada qualificação de experiência em Educação Física como preditora (facilitadora ou constrangedora) de determinados níveis futuros de prática de atividade física.

A existência de associação entre sexo e experiência anterior em Educação Física já havia sido verificada noutros estudos anteriores (Carreiro da Costa & Marques, 2011; Lago-Ballesteros et al., 2019). À semelhança do que aí foi constatado, no presente estudo as mulheres reportam melhores experiências do que os homens.

A associação entre experiência e estatuto socioeconómico tem sido sustentada por diversos estudos realizados recentemente (Evans, 2004; Evans & Davies, 2010; Green et al., 2005; Martins et al., 2018). Evans (2004), recuperando, por analogia, a noção de "capital cultural" criada e defendida por Bourdieu (1998), fala em "capital físico" referindo-se ao investimento que é desigualmente feito pelos pais, em função da classe social, em termos de cultivo e inculcação de

[11] Cf. Apêndice D.

atitudes, valores, motivações, predisposições, representações, mas também o capital físico apropriado de competências, técnicas e aprendizagens (Evans, 2004). Segundo este autor, indivíduos pertencentes à classe média estão mais bem equipados em termos de capital físico para fazer face às exigências dos currículos oficiais de Educação Física, currículos esses construídos com base em referenciais culturais nos quais essas classes se movem naturalmente.

A máxima introduzida por Émile Durkheim de que "a sociedade é lógica e cronologicamente anterior ao indivíduo", conjugada com a noção de *Habitus* desenvolvida por Bourdieu (1998), dão consistência ao caráter reprodutor da condição socioeconómica dos indivíduos, traduzindo-se na manutenção das classes sociais, com isto conservando os estatismos e as dinâmicas que caracterizam cada uma delas, constituindo-se como barreiras à mudança e a novas experiências.

Como ser social, o indivíduo só o é por via das construções que o social nele opera, que formam o capital social e um dos seus "rebentos" mais importantes em termos de educação: o capital cultural (Bourdieu, 1998). Sendo um dos investimentos mais importantes da relação familiar, o capital cultural, segundo Bourdieu, pode existir sob três formas: o estado incorporado, que traduz as predisposições orgânicas e mentais duráveis do indivíduo para se relacionar com o mundo; o estado objetivado, sob a forma de bens culturais – livros, quadros, instrumentos, máquinas, etc. -; e o estado institucionalizado, que constitui a certificação e garantia do capital cultural.

Para nutrir o nosso raciocínio, reputamos de importante a noção de estado incorporado, apresentada por Bourdieu:

> A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor […] Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do "sujeito" sobre si mesmo (fala-se em "cultivar-se"). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo se tornou parte integrante da "pessoa", um *habitus* (Bourdieu, 1998, pp. 74 e 75).

É sobre este *habitus*, este capital cultural incorporado - que Evans (2004) transformou em capital físico -, que vão assentar as experiências vividas em Educação Física, percecionadas e qualificadas com os filtros impostos por esse mesmo capital físico (cultural).

Daí que seja entendível a associação encontrada entre estatuto socioeconómico e experiências passadas em Educação Física. De acordo com Green et al. (2005), a classe social a

que o indivíduo pertence, bem com o estatuto socioeconómico que lhe está associado, funcionam como preditores da qualidade da sua experiência como aluno.

Com base nisto, concordamos com Martins et al. (2018), quando propõem:

> Physical Education and physical activity interventions promoting youth physically active lifestyles should consider socio-economic status, gender, age, and physical activity levels and be focused on different factors and layers of influence. (Martins et al., 2018, p. 13)

Aproveitando a mesma linha de raciocínio, e a propósito da associação encontrada entre experiência e nível educacional, uma apropriação significativa dos benefícios trazidos por uma experiência positiva em Educação Física parece favorecer percursos conducentes a níveis educacionais mais elevados. De acordo com Martins et al. (2010), o sucesso escolar a Educação Física está de perto associado ao sucesso escolar em Matemática e língua materna.

13.3.2. Fatores que contribuíram para a opinião dos progenitores sobre a experiência de EF como alunos

Numa tentativa de procurar ir ao encontro da questão de investigação:

- Quais os constructos que estão na base da perceção sobre a própria experiência na Educação Física?

constava no questionário a seguinte questão:

- Esclareça o peso que os fatores abaixo indicados tiveram para a formação da sua opinião.

Seguia-se o enunciado de uma lista de sete fatores, sendo solicitado que a resposta fosse segundo uma escala de *Likert* de cinco níveis (de Sem importância a Totalmente importante) para cada fator. A incidência das respostas está retratada no quadro 16.

Uma primeira observação do quadro permite perceber que a grande maioria das respostas se situa no "Muito importante", rareando as respostas que revestem de pouca ou nenhuma importância os fatores enunciados. É possível reter também que os fatores que merecem a referência de "Totalmente importante" por parte de mais progenitores são a "Competência do professor" (23,4%) e as "Condições materiais" (21,6%). Se somarmos os valores percentuais de "Muito Importante" e "Totalmente Importante", a "Competência do Professor" ganha algum

protagonismo (73,9%), relativamente aos restantes fatores (em média, 65,7%) . De qualquer modo, nenhum fator parece evidenciar-se relativamente aos restantes.

Quadro 16 - Fatores explicativos da opinião dos pais sobre a EF

	Sem Importância		Pouco Importante		Nem Pouco Nem Muito Importante		Muito Importante		Totalmente Importante		Não Responde
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	NR
Competência do Professor	6	**1,2**	5	1,0	45	9,3	243	**50,4**	113	**23,4**	51
Benefícios colhidos	3	0,6	21	**4,4**	81	16,8	248	**51,5**	50	10,4	60
Convívio	5	**1,0**	13	2,7	79	16,4	245	**50,8**	68	14,1	53
Condições materiais	3	0,6	19	**3,9**	70	14,5	218	**45,2**	104	**21,6**	49
Conteúdos	2	0,4	11	2,3	74	15,4	250	**51,9**	71	14,7	55
Organização Escola/EF	4	0,8	13	2,7	78	16,2	233	**48,3**	82	17,0	53
Características das aulas	4	0,8	7	1,5	66	13,7	248	**51,5**	84	17,4	54

Estes resultados são consistentes com os de estudos anteriores (Gomes, 2018; Marques, 2010).

Porém, aquelas constatações não nos permitem retirar qualquer ilação sobre uma possível relação de causa-efeito entre o grau de importância atribuído a cada fator e a qualificação da experiência anterior de cada sujeito. O grau de importância poderá ter peso para a perceção de uma experiência negativa, assim como para a de uma experiência positiva, não sendo possível determinar com segurança que fatores estão na base de cada uma das qualificações da experiência. Nem a observação do quadro 17 e do gráfico 1, que mostram as frequências absoluta e relativa com que cada fator é referenciado como "muito" ou "totalmente importante", nos permite tirar qualquer conclusão nesse domínio. Só nos é autorizado constatar qual a percentagem com que progenitores com experiências positivas ou negativas atribuem maiores níveis de importância a cada fator. Com efeito, é-nos possível verificar que 89% dos progenitores que afirmaram ter tido

uma experiência positiva atribuem uma importância elevada à Competência do Professor, bem como que 85% dos que classificaram a sua experiência passada como negativa, sustentam que as condições materiais foram importantes para a formação da sua opinião. Não é possível encontrar qualquer associação, estatística ou outra, entre fatores ou entre sujeitos, apenas a partir do quadro e gráfico referidos. Algumas tentativas foram feitas por outras vias, sem qualquer conclusão digna de nota[12].

Quadro 17 – Atribuições elevadas por qualificação de experiência

Frequência de atribuição de gaus elevados de importância aos vários fatores para as experiências positiva e negativa

		NTotal	Condições Materiais	Características das Aulas	Competência do Professor	Conteúdos	Oganização Escola/EF	Convívio	Benefícios colhidos
EXPERIÊNCIA	**Positiva**								
	N	**288**	217	231	256	238	226	223	222
	%	**100%**	75%	80%	**89%**	**83%**	78%	77%	77%
	Negativa								
	N	**26**	22	21	17	17	17	14	12
	%	**100%**	**85%**	**81%**	65%	65%	65%	54%	46%

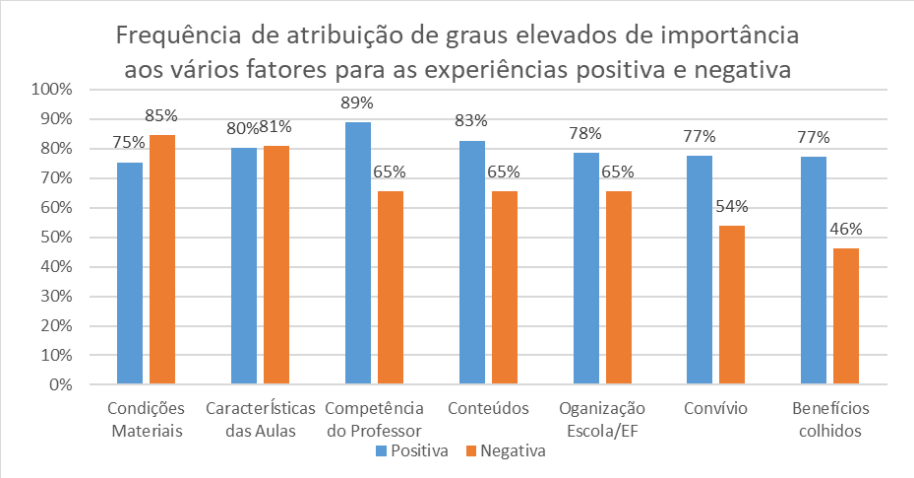


Gráfico 1 - Atribuições elevadas por qualificação de experiência

[12] Cf. Apêndices E e F.

Sendo o estabelecimento de qualquer tipo de associação ou correlação condição necessária para o despiste de eventuais constructos dos progenitores para a qualidade da experiência em Educação Física, dada a complexidade com que os dados aparecem, tal como foi referido no método, optou-se pela realização de uma Análise de Componentes Principais (ACP), com o objetivo de reduzir essa mesma complexidade.

A ACP foi conduzida nos 7 fatores com rotação ortogonal (varimax) na amostra de 463 participantes. A medida de Kaiser-Meyer-Olkin verificou a adequação amostral para a análise (KMO = 0,817). O teste de esfericidade de Bartlett [χ^2 (21) = 837,525, p<0,001], indicou que as correlações entre os itens são suficientes para a realização da análise (a maior parte das correlações encontra-se acima de 0.3). A análise inicial mostrou que dois componentes obedeceram ao critério de Kaiser do valor próprio *("eigenvalue")* maior que 1 e explicaram 62,52% da variância. O scree plot mostrou que os dois componentes estão posicionados antes da inflexão. Considerando o tamanho da amostra e a convergência entre o scree plot e o critério de Kaiser, este foi o número de componentes mantido na análise final. A matriz obtida após a rotação foi a do quadro 18.

Quadro 18 - Matriz de componente rotativa (Varimax)

	Componente	
	1	2
Competência do professor		,598
Benefícios da disciplina		,731
Convívio		,832
Condições materiais	,776	
Conteúdos abordados	,732	
Organização da Escola/EF	,834	
Tipo de aulas	,694	

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.[a,b]

a. Rotação convergida em 3 iterações.

b. Suprimidos valores abaixo de 0,500.

Resultou, assim, uma primeira componente que aglutina as variáveis "condições materiais", "conteúdos abordados", "organização da escola/EF" e "tipo de aulas". Outra componente agrega as variáveis "competência do professor", "benefícios da disciplina" e "convívio".

Ambas as componentes foram gravadas como variáveis, para permitir tratamento futuro, tendo a primeira componente sido designada "Dimensão Planeamento e Organização" e a segunda, "Dimensão Humana e Social". As médias dos *scores* dessas variáveis foram comparadas através do *t-test for independent samples* de *Student*, tendo sido verificada a inexistência de diferenças significativas entre elas[13].

Todas estas informações estão resumidas no quadro 19.

Quadro 19 - Dimensões resultantes da ACP e variância explicada.

	Componente	
	1 - Dimensão Planeamento e Organização	**2 - Dimensão Humana e Social**
Competência do professor	,371	**,598**
Benefícios da disciplina	,304	**,731**
Convívio	-,013	**,832**
Condições materiais	**,776**	,002
Conteúdos abordados	**,732**	,308
Organização da Escola/EF	**,834**	,206
Tipo de aulas	**,694**	,332
VARIÂNCIA EXPLICADA (%)	47,26%	15,26%
VARIÂNCIA TOTAL EXPLICADA (%)	**62,52%**	

Os resultados desta análise (ACP) induzem racionais que poderão sustentar que os progenitores se relacionam com cada uma das componentes de modo diverso, consoante a experiência vivida.

[13] Cf. Apêndice I.

Nesta linha de pensamento, optou-se por realizar uma análise de clusters com as componentes resultantes da ACP, pelo método *K-means*[14], de modo a isolar agrupamentos de progenitores em função da divergência ou convergência em relação à importância que atribuem às componentes da experiência em Educação Física[15]. Após o procedimento, no cluster 1 aparecem os progenitores que convergem tanto nos aspetos humanos como nos materiais e organizacionais. O cluster 2 agrupa os que convergem mais nos aspetos humanos e o 3, os que pendem mais para os materiais e organizacionais.

Quadro 20 - Produto da análise de clusters

		Cluster 1		**Cluster 2**		**Cluster 3**	
		N	%	N	%	N	%
Parentesco	Pais	45	21,5%	25	24,8%	21	25,9%
	Mães	164	**78,5%**	76	**75,2%**	60	**74,1%**
	Total	**209**	**100%**	**101**	**100,0%**	**81**	**100,0%**
Escalão Etário	40 anos ou menos	54	26,2%	24	24,0%	16	19,8%
	41 - 50 anos	125	**60,7%**	60	**60,0%**	55	**67,9%**
	51 anos ou mais	27	13,1%	16	16,0%	10	12,3%
	Total	**206**	**100%**	**100**	**100,0%**	**81**	**100,0%**
Nível Educacional	3º Ciclo ou abaixo	60	28,8%	15	14,9%	28	35,0%
	Secundário	89	**42,8%**	39	38,6%	29	**36,3%**
	Curso Médio ou acima	59	28,4%	47	**46,5%**	23	28,8%
	Total	**208**	**100,0%**	**101**	**100,0%**	**80**	**100,0%**
Nível Socioeconómico	Baixo	23	11,0%	6	5,9%	5	6,2%
	Médio	123	**58,9%**	47	46,5%	52	**64,2%**
	Alto	63	30,1%	48	**47,5%**	24	29,6%
	Total	**209**	**100,0%**	**101**	**100,0%**	**81**	**100,0%**
Estilo de Vida	Sedentário	180	**86,1%**	89	**88,1%**	67	**82,7%**
	Suficientemente ativo	11	5,3%	3	3,0%	2	2,5%
	Muito ativo	18	8,6%	9	8,9%	12	14,8%
	Total	**209**	**100,0%**	**101**	**100,0%**	**81**	**100,0%**
Experiência anterior EF	Muito má	1	0,5%	2	2,2%	0	0,0%
	Má	7	3,6%	7	7,5%	4	5,3%
	Nem boa nem má	59	29,9%	21	22,6%	17	22,4%
	Boa	111	**56,3%**	55	**59,1%**	46	**60,5%**
	Muito boa	19	9,6%	8	8,6%	9	11,8%
	Total	**197**	**100,0%**	**93**	**100,0%**	**76**	**100,0%**

[14] Escolha recaiu sobre este método por se tratar de uma amostra grande
[15] Cf. Apêndice J.

Observando o quadro 20, podemos constatar que o cluster 1 agrupa progenitores essencialmente do sexo feminino, pertencentes ao escalão etário entre os 41 e os 50 anos, com habilitações académicas ao nível do secundário, com um nível socioeconómico médio, um estilo de vida sedentário e uma experiência anterior de Educação Física boa. No cluster 2, associado à dimensão humana e social, o perfil mantém-se genericamente, concentrando-se aqui as maiores percentagens de indivíduos com níveis educacional e socioeconómico mais elevados. No cluster 3, encontramos um perfil em tudo idêntico ao do cluster 1, registando apenas um ligeiro reforço percentual dos indivíduos considerados muito ativos. O cluster 1 agrega 209 indivíduos, o cluster 2, 101 e o cluster 3, 81 indivíduos.

13.4. Finalidades da Educação Física

O empoderamento que qualquer sujeito faz de um qualquer evento, virtual ou real, depende, em grande medida, da criação do signo, da atribuição de significado, que corresponde a conferir-lhe direção e sentido, procurar-lhe um fim.

Daí a importância de perceber que fim os progenitores perspetivam para os esforços e mobilizações desenvolvidos na disciplina de Educação Física e pelos seus agentes.

Todo e qualquer juízo de valor ou tomada de posição dependerão dessas finalidades que os progenitores elegerem como fortes e justificadoras da disciplina.

O quadro 21 mostra os dados obtidos na amostra geral, relativamente a este assunto.

Quadro 21 - Finalidades apontadas pela generalidade dos progenitores

Finalidades da Educação Física - Geral

Finalidade	Descritivo	Freq Abs	Freq Rel %	Ord
4	Para promover nos alunos estilos de vida ativos e saudáveis	329	71,1	1
2	Para promover nos alunos a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas	114	24,6	2
1	Para libertar as energias, para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas	58	12,5	3
5	Para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento	34	7,3	4
3	Para que os alunos aprendam a ter uma boa conduta moral	23	5,0	5
6	Não tenho opinião	5	1,1	6

Os **Quadros 22 e 23** espelham os mesmos dados, mas filtrando por sexo. Registam-se algumas flutuações, mas sem significado estatístico apreciável.

Quadro 22 - Finalidades apontadas pelos pais (M)

Pais

Finalidade	Descritivo	Freq Abs	Freq Rel %	Freq Rel Cat%	Ord
4	Para promover nos alunos estilos de vida ativos e saudáveis	79	17,1	60,3	1
2	Para promover nos alunos a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas	24	5,2	18,3	2
1	Para libertar as energias, para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas	9	1,9	6,9	3
3	Para que os alunos aprendam a ter uma boa conduta moral	9	1,9	6,9	3
5	Para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento	8	1,7	6,1	5
6	Não tenho opinião	2	0,4	1,5	6

Quadro 23 - Finalidades apontadas pelas mães

Mães

Finalidade	Descritivo	Freq Abs	Freq Rel %	Freq Rel Cat%	Ord
4	Para promover nos alunos estilos de vida ativos e saudáveis	250	54,0	57,9	1
2	Para promover nos alunos a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas	90	19,4	20,8	2
1	Para libertar as energias, para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas	49	10,6	11,3	3
5	Para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento	26	5,6	6,0	4
3	Para que os alunos aprendam a ter uma boa conduta moral	14	3,0	3,2	5
6	Não tenho opinião	3	0,6	0,7	6

Tratando-se de *"Finalidades"* e tendo em conta o papel de construção do conhecimento que lhe está associado, parece-nos pertinente considerar a sua apreciação de acordo com os quatro pilares do conhecimento, propostos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI, coordenado por Jacques Delors et al. (2010), *aprender a ser*, *aprender*

a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer. Porém, estas designações carecem de alguma adequação, dado o caráter prossecutivo do termo *"Finalidades"*, pelo que, nos parece mais sugestivo adotar uma abordagem mais "estabilizada", como: *saber ser, saber fazer, saber conviver e saber conhecer.*

Para além do exposto, é necessário acautelar as respostas que não apontem para construção de conhecimento ou competências na área da cultura física, propondo-se que sejam englobadas na variável *catarse,* ou, simplesmente, *sem opinião.*

Deste modo, englobaríamos as várias opções conforme a lista seguinte:

- Para promover nos alunos estilos de vida ativos e saudáveis – *Saber ser;*
- Para promover nos alunos a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas – *Saber fazer/Saber conhecer;*
- Para libertar as energias, para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas – *Catarse;*
- Para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento – *Catarse;*
- Para que os alunos aprendam a ter uma boa conduta moral – *Saber conviver.*

Assim, podemos dizer que 71,1% dos progenitores aponta finalidades de *Saber Ser* para a Educação Física. 24,6% orienta-a para o *Saber fazer/saber conhecer,* enquanto 19,8% lhe atribui funções de *catarse.* 5% diz que a Educação Física orienta para *Saber conviver.*

Estes valores são globalmente consistentes com os de estudos anteriores (Carreiro da Costa, 2013b; Marques, 2010).

Importa aqui relevar as preocupações de Evans (2004), que constatam a dominância de discursos ligados ao desporto e *healthismo* no âmbito da formação inicial de professores de Educação Física, enquanto se assiste a um crescendo de realidades de Educação Física encarada como forma de educação compensatória. Tal perspetiva indicia que algo está a faltar nos contextos da família, cultura, classe ou comunidade e, portanto, na criança e que a escola terá de compensá-lo. As famílias e as crianças são olhadas como sistemas deficitários. Há o perigo de os professores baixarem as expetativas em relação às competências das crianças, privando-as, com a cedência à tentação de adotar intervenções minimalistas, de usufruírem dos benefícios associados à escola. O

"capital cultural" referido por Bourdieu (1998) (e atrás explicado) será desprezado, comprometendo a realização completa do potencial da criança e, por via disso, o seu sucesso escolar e vital. Insinua-se a esperança de que a Educação Física compense tais faltas.

Quando em diversos estudos são encontrados resultados consistentes que apontam para valores próximos dos vinte pontos percentuais de respostas que justificam a Educação Física com a necessidade de promover a catarse, é caso para nos solidarizarmos com as preocupações de Evans (2004).

13.5. Estatuto atribuído pelos progenitores à disciplina de Educação Física

Para perceber como os pais se posicionam em relação ao estatuto da disciplina de Educação Física no currículo escolar, colocámos a seguinte questão:

> Relativamente à existência da disciplina de Educação Física no currículo escolar, considera que esta disciplina: (Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)

Em relação a estudos anteriores, como foi explicado no capítulo dos Métodos, foi acrescentada a opção 6:

> Deve ser obrigatória, sendo os alunos sujeitos a avaliação, contando essa classificação para a média de acesso ao Ensino Superior

por considerarmos que, em termos de valoração da disciplina, a inclusão da classificação da disciplina, em pé de igualdade com as restantes, na média de acesso ao ensino superior representa uma posição estatutária hierarquicamente superior àquela que é atribuída a uma disciplina com avaliação, mas que não é contabilizada no cálculo da referida média.

Obtivemos as frequências de respostas que se traduzem no quadro 24

Quadro 24 - Estatuto atribuído pelos progenitores à disciplina de EF

Estatuto Geral				
Valor	**Descritivo**	**Freq Abs**	**Freq Rel %**	**Ord**
1	Não tenho opinião	9	1,9	5
2	Não deve existir	3	0,6	6
3	Deve ser opcional	24	5,2	4
4	Deve ser obrigatória, sem avaliação	58	12,5	3
5	Deve ser obrigatória, com avaliação, mas sem influência na média de acesso ao Ensino Superior	264	57,0	1
6	Deve ser obrigatória, sendo os alunos sujeitos a avaliação, contando essa classificação para a média de acesso ao Ensino Superior	105	22,7	2
SOMA		**463**	**100**	

Filtrando em função da variável Sexo, obtém-se os valores observados nos quadros 25 e 26.

Quadro 25 - Estatuto da EF para os pais (M)

Estatuto - Pais

Valor	Descritivo	Freq Abs	Freq Rel %	Ord
1	Não tenho opinião	1	0,9	6
2	Não deve existir	2	1,8	5
3	Deve ser opcional	4	3,5	4
4	Deve ser obrigatória, sem avaliação	13	11,5	3
5	Deve ser obrigatória, com avaliação, mas sem influência na média de acesso ao Ensino Superior	68	60,2	1
6	Deve ser obrigatória, sendo os alunos sujeitos a avaliação, contando essa classificação para a média de acesso ao Ensino Superior	25	22,1	2
SOMA		**113**	**100,0**	

Quadro 26 - Estatuto da EF para as mães

Estatuto - Mães

Valor	Descritivo	Freq Abs	Freq Rel %	Ord
1	Não tenho opinião	8	2,3	5
2	Não deve existir	1	0,3	6
3	Deve ser opcional	20	5,7	4
4	Deve ser obrigatória, sem avaliação	45	12,9	3
5	Deve ser obrigatória, com avaliação, mas sem influência na média de acesso ao Ensino Superior	196	56,0	1
6	Deve ser obrigatória, sendo os alunos sujeitos a avaliação, contando essa classificação para a média de acesso ao Ensino Superior	80	22,9	2
SOMA		**350**	**100**	

Pela observação dos quadros, de imediato se constata que a esmagadora maioria dos progenitores tem uma opinião valorizadora da Educação Física, registando-se 92,2% que defendem que a disciplina deve ser obrigatória no currículo. São 79,7% os que advogam que deve ser alvo de avaliação. Porém, somente 22,7% consideram que essa avaliação deve ter influência no acesso ao ensino superior.

Quando discriminado por sexo, não parece haver grande flutuação nos valores registados. Com efeito, foi confirmada a não existência de associação entre as variáveis sexo e estatuto da EF ($\chi^2 = 0{,}781$, $p = 0{,}677$). Desde modo, considerando os dados que temos, podemos afirmar que não existe evidência estatística significativa de que o estatuto atribuído à disciplina de Educação Física dependa do sexo dos indivíduos. De igual modo foram testadas as seguintes possibilidades de associação, integrantes das questões de investigação do presente estudo:

- Estatuto e idade – sem evidência estatística significativa de associação ($\chi^2 = 4{,}262$, $p = 0{,}372$);
- Estatuto e nível socioeconómico – **com evidência estatística significativa de associação** ($\chi^2 = 12{,}159$, $p = 0{,}016$);
- Estatuto e nível educacional – sem evidência estatística significativa de associação ($\chi^2 = 3{,}259$, $p = 0{,}515$);
- Estatuto e estilo de vida (nível de prática de atividade física) – sem evidência estatística significativa de associação ($\chi^2 = 7{,}039$, $p = 0{,}134$);
- Estatuto e experiência anterior na EF – **com evidência estatística *marginal* de associação** ($\chi^2 = 9{,}154$, $p = 0{,}057$).

Concretizando, a partir dos dados recolhidos, apenas o nível socioeconómico e, marginalmente, a experiência anterior em Educação Física parecem ser preditores do estatuto atribuído pelos progenitores à disciplina de Educação Física[16].

A associação entre estatuto e experiência passada como alunos foi também registada nos estudos de Carreiro da Costa & Marques (2011) e de Lago-Ballesteros et al. (2019).

No que respeita ao estatuto socioeconómico e estatuto social da disciplina, Carreiro da Costa & Marques (2011) referiram apenas que o grupo de pais que consideravam que a disciplina não deveria ser alvo de avaliação tinham o nível secundário e ocupavam serviços administrativos ou posições executivas superiores. Não encontraram, a este propósito, quaisquer aspetos caracterizadores do grupo de pais que consideravam que a disciplina deveria ter avaliação.

[16] Cf. Apêndices G e H.

Procurando, de algum modo, uma explicitação do estatuto da disciplina no imaginário coletivo dos pais, pareceu-nos útil incluir no questionário a seguinte questão:

> Considerando as áreas disciplinares do ciclo que o seu educando frequenta, indique, por ordem de importância (1º mais importante, 5º menos importante) as disciplinas que considera mais importantes para a formação dos alunos.

Como resultado das respostas, verificamos que as disciplinas são referidas o número de vezes indicado na listagem seguinte:

Disciplina	**N Vezes**
Português	429
Matemática	404
Inglês/Línguas	283
Educação Física	268
CN/Biol e Geol	250
História	120
HGP	97
FQ/Quim/Fis	69
Geog	56
Psicologia	54
Des/Ed. Visual	35
Música	21
Sociologia	17
TIC/AI	14
Economia	11
Ed. Tecnológica	10
Cidadania/Ed.Cívica	9
Multimédia	8
Of.Artes	7
Todas são importantes	4
Filosofia	4
Não responde	**26**

Se considerarmos apenas a primeira prioridade:

Disciplina	**1ª Prior**	**%**
Português	296	63,9
Matemática	109	23,5
CN/Biol e Geol	9	1,9
Inglês/Línguas	8	1,7
Educação Física	5	1,1
Todas são importantes	4	0,9

Des/Ed. Visual	3	0,6
História	2	0,4
FQ/Quim/Fis	2	0,4
Economia	2	0,4
HGP	1	0,2
Psicologia	1	0,2
Ed. Tecnológica	1	0,2
Cidadania/Ed.Cívica	1	0,2
Multimédia	1	0,2
Geog	0	0,0
Música	0	0,0
Sociologia	0	0,0
TIC/AI	0	0,0
Of.Artes	0	0,0
Filosofia	0	0,0

É por demais evidente a predominância das disciplinas de Português e Matemática, numa afirmação conceptual quase "tirânica", relegando todas as outras disciplinas para posições meramente secundárias na formação do indivíduo.

Esta constatação legitima alguma aceitação de discursos que referem uma cultura instalada que defende a existência de disciplinas nucleares e estruturantes, como a língua materna e a matemática, minimizando e quase desprezando outros saberes, como aspetos menores da vida humana. Essa cultura aparece com uma estrutura definida, encabeçada por aquelas duas disciplinas, secundada pelas línguas segundas e ciências e, só depois, aparecendo todas as outras áreas do conhecimento, consideradas importantes… mas não essenciais, para o cumprimento de (in)determinada função.

Quadro 27 - As cinco disciplinas mais referidas por prioridade

Disciplina	**Prioridade1**		**Prioridade2**		**Prioridade3**		**Prioridade4**		**Prioridade5**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Português	**296**	**63,9**	89	19,2	23	4,97	15	3,2	6	1,3
Matemática	109	23,5	**238**	**51,4**	37	7,99	13	2,8	7	1,5
Inglês/Línguas	8	1,7	47	10,2	**159**	**34,34**	46	9,9	23	5,0
CN/Biol e Geol	9	1,9	18	3,9	69	14,90	**97**	**21,0**	57	12,3
Educação Física	5	1,1	6	1,3	31	6,70	82	17,7	**144**	**31,1**

Focando a atenção nas cinco disciplinas mais escolhidas pelos progenitores (Cf. quadro 27), constatamos que, em função da prioridade considerada, a dominância é assumida à vez por cada uma das cinco.

Verificamos que, das 268 vezes que a Educação Física é referida, 144 vezes é-o na quinta prioridade, o que vem, de certo modo, ao encontro de Carreiro da Costa (2013a), quando refere o paradoxo vivido atualmente na forma como é encarada a disciplina de Educação Física, ora reconhecendo o seu papel ímpar na promoção de políticas de saúde pública, ora adotando procedimentos que denunciam o estatuto de menoridade, reduzindo a sua carga para apostar no reforço de atenção a outras áreas disciplinares, tidas como "fundamentais" para a formação do indivíduo. As respostas dos progenitores no presente estudo parecem traduzir literalmente esta ambiguidade já que, embora não apareça como uma das disciplinas primordiais, o reconhecimento da sua imprescindibilidade é substanciado no facto de aparecer em 61,3% das respostas, sendo excluída apenas em 38,7% (quadro 28).

Quadro 28 - Frequências de referências e omissões da EF no ranking estabelecido pelos progenitores

Total Amostra 463

Total Respostas **437**

		Freq Abs	**Freq Rel % Total**	**Freq Rel % Resp**	**% Excl/Incl**
Não Responde	RankNR	26	5,6	---	---
EF Excluída	Rank0	169	36,5	38,7	**38,7**
EF 1º Lugar	Rank1	5	1,1	1,1	**61,3**
EF 2º Lugar	Rank2	6	1,3	1,4	
EF 3º Lugar	Rank3	31	6,7	7,1	
EF 4º Lugar	Rank4	82	17,7	18,8	
EF 5º Lugar	Rank5	144	31,1	33,0	

13.6. Relação entre Atividade Física e Rendimento Escolar

Pelo facto de nem sempre ser pacífica a gestão do rendimento escolar quando ligado ao ingresso das crianças em organizações promotoras de atividade física formal, decidimos colocar a seguinte questão aos pais:

> Relativamente à relação entre prática de atividade física (na escola/clube) e o rendimento escolar, considera que: (Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)

Obtiveram-se as respostas que constam no quadro 29.

Quadro 29 - Relação entre atividade física e rendimento escolar

Total de Respostas 461

Item	Conteúdo	Freq Abs	Freq Rel %	Ord
3	A prática desportiva beneficia o estudo e o rendimento escolar dos alunos	350	75,9	1
2	A prática desportiva não tem qualquer influência no rendimento escolar dos alunos	79	17,1	2
4	Não tenho opinião	25	5,4	3
1	A prática de atividade física/desportiva prejudica o estudo e o rendimento escolar dos alunos	7	1,5	4
	Totais	461	100,0	

Constatamos, aqui, que a grande maioria dos participantes (75,9%) perceciona a prática desportiva como benéfica para o rendimento escolar dos alunos. Este número é bastante expressivo obscurecendo os 1,5% que a consideram prejudicial.

13.7. Conhecimentos

13.7.1. Conhecimentos dos Pais sobre as Recomendações de Atividade Física da Organização Mundial de Saúde

Para ficarmos com uma perceção do grau de conhecimento dos participantes sobre as doses de atividade física recomendadas pela WHO para benefício da saúde, aplicámos aos pais as seguintes questões:

1. Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física para um adulto, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?
2. 2. Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física para a faixa etária entre os 5 e os 17 anos, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?

Quadro 30 - Frequências de acertos nas respostas às questões.

	Designação	**Total**	**Freq Abs Certo**	**Freq Rel Certo %**
1ª Quest	ConhOMSAd	463	35	7,6
2ª Quest	ConhOMSCri	463	9	1,9
Ambas	ConhOMSAdCri	463	0	0,0

Verificamos, pela observação do quadro 30, que nenhum progenitor respondeu de acordo com as recomendações da WHO às duas questões.

Este facto suscita alguma reflexão, uma vez que se trata de uma mensagem que não está a ser veiculada de forma a chegar às populações, com a eficácia necessária. Se questionarmos a vocação da disciplina de Educação Física para a transmissão da mensagem, lembramo-nos que estes pais frequentaram a disciplina num tempo em que não havia recomendações. Acresce o facto de o assunto em causa não ser socialmente cotado como importante.

Partindo do pressuposto que cabe à escola uma quota parte da difusão de informações deste teor, a solução passará sempre por uma abordagem ecológica do problema, de acordo com as sugestões de Sallis et al. (2006). Assim, será necessária a concertação e articulação de esforços com entidades das comunidades escolar e educativa, se necessário recorrendo a estruturas

exteriores, municipais ou outras, no sentido de fazer circular a mensagem e permitir que alcance o maior número de pessoas possível. Só assim haverá alguma esperança de colmatar esta lacuna informativa.

13.7.2. Opinião dos Pais Sobre a Adequação da Carga Horária de Educação Física Para a Saúde

Para complementar a informação sobre o nível de esclarecimento dos pais acerca das necessidades de prática de atividade física, por parte dos alunos, foi colocada a seguinte questão:

> Em sua opinião, considera que a carga horária atribuída à disciplina de Educação Física e ao Desporto Escolar é suficiente para beneficiar a saúde dos alunos?

Quadro 31 - Opinião dos progenitores generalizada e por sexo

	Resp	Freq Abs	Freq Rel Total (%)	Freq Rel Categ (%)	N Categ
Geral	Sim	295	63,7		463
	Não	160	34,6		
	Omisso	8	1,7		
Pais	Sim	66	14,3	58,4	113
	Não	44	9,5	38,9	
	Omisso	3	0,6	2,7	
Mães	Sim	229	49,5	65,4	350
	Não	116	25,1	33,1	
	Omisso	5	1,1	1,4	

Como era esperado, uma maioria apreciável de progenitores (63,7%) considera que a carga é ajustada, confirmando o desconhecimento das recomendações da WHO (2010) já anteriormente verificado (quadro 31).

Concluído o estudo extensivo, transitou-se para o estudo intensivo para tentar responder a algumas questões que não foram ainda clarificadas.

ESTUDO INTENSIVO

14. MÉTODO DO ESTUDO INTENSIVO

14.1. Definição do perfil dos encarregados de educação entrevistados

O estudo intensivo incidiu sobre as narrativas dos encarregados de educação entrevistados, das experiências enquanto alunos de Educação Física, sobre as perceções da disciplina e suas finalidades, bem como sobre o estatuto atribuído à disciplina no currículo escolar. Para ir ao encontro das questões de investigação, levámos em linha de conta critérios de seleção que nos permitissem potenciar a abrangência do estudo, considerando as posturas que, nos questionários do estudo extensivo, traduzissem polaridades opostas no que respeita à experiência anterior de Educação Física e estatuto atribuído à disciplina, no que respeita à avaliação e ao impacte no acesso ao ensino superior.

Assim, dos 463 indivíduos que compunham a amostra do estudo extensivo, interessámo-nos pelos que relatavam ter uma experiência boa ou muito boa de Educação Física, enquanto alunos, e os que diziam que ela tinha sido má ou muito má; buscámos também aqueles que atribuíam um estatuto elevado à Educação Física (deve ser obrigatória e contar para a média de acesso ao Ensino Superior) e os que lhe atribuíam um estatuto baixo ou muito baixo (deve ser obrigatória mas sem avaliação, deve ser opcional ou não deve existir).

Encontrámos vinte indivíduos no conjunto dos dois agrupamentos que se enquadravam nestes critérios. A ideia inicial era, destes vinte, selecionar dezasseis indivíduos para serem alvo do estudo intensivo. Contudo, o acesso aos pais dos alunos foi diferente de agrupamento para agrupamento, tendo havido uma maior dificuldade para granjear a colaboração dos pais no agrupamento 1 do que no agrupamento 2. Neste último foi possível contar com a participação dos

docentes do Grupo de Educação Física, o que facilitou, de certo modo, os contactos. No agrupamento 1, o estabelecimento do contacto foi solicitado de modo indireto, através dos serviços administrativos. Apesar de ter sido dado um prazo alargado para a resposta, apenas responderam à chamada dois encarregados de educação. Perante este cenário, foi necessário procurar alternativas, tomar opções para prosseguimento do estudo, tendo sido decidido aproveitar a disponibilidade destes dois encarregados de educação, enquanto se procuraria encontrar no agrupamento 2 o número de entrevistados necessário para perfazer, no total, doze.

Dadas as dificuldades registadas, impôs-se como requisito proceder a ajustamentos nos critérios de seleção, dando mais peso ao critério do estatuto atribuído à disciplina, mas mantendo a prerrogativa de contar com pais cuja experiência anterior se situasse em polos opostos. Só assim seria possível perceber as várias sensibilidades em presença.

Mesmo com todos estes ajustamentos, não foi possível obter a disponibilidade de alguns dos pais que haviam sido selecionados, sendo necessário recorrer a outros, cujas respostas no questionário se aproximavam dos critérios definidos.

14.2. Caraterização dos encarregados de educação entrevistados

Feita a seleção dos participantes no estudo intensivo, foi apurado o grupo cujas características são apresentadas no quadro 32.

Quadro 32 - Constituição e características do grupo de pais entrevistados

Pseudónimo	ParQual	Idade	Grau Habilit	Profiss	Exp EF	Estatuto
Josefa	Mãe	53	3º Ciclo	Funcionária Pública	Muito Boa	Opcional
Henrique	Pai	63	3º Ciclo	Controlador de Qualidade (Reformado)	N/A	Opcional
Vanessa	Mãe	45	Licenciatura	Gestora de Recursos Humanos	Má	Opcional
Melissa	Mãe	41	Licenciatura	Gestora de Sites internet	Muito Má	ObriS/Aval
Joana	Mãe	48	Licenciatura	Professora	NBoaNMá	ObriC/Aval
Artur	Pai	50	Licenciatura	Coordenador de Serviços Académicos	Boa	ObriC/Aval
Guilherme	Pai	46	Secundário	PSP	Boa	ObriC/Aval
Lurdes	Mãe	52	Secundário	Administrativa	Boa	ObriC/Aval
Lucas	Pai	44	Secundário	Assistente operacional	Boa	ObriAcesso
Irene	Mãe	57	Secundário	Assistente operacional	Muito Boa	ObriAcesso
Madalena	Mãe	44	Licenciatura	Professora	Muito Boa	ObriAcesso
Simone	Mãe	52	Secundário	Assistente de Bordo	Muito Boa	ObriAcesso

Como pode ser observado no quadro, foi possível contar com três grupos de pais, definidos em função do estatuto atribuído à disciplina:

- Três (3) pais que são de opinião que a disciplina deveria ser de caráter opcional, mais um (1) pai que considera que deveria ser obrigatória, mas sem avaliação;
- Quatro (4) pais que consideram que deveria ser obrigatória, com avaliação;
- Quatro (4) pais que consideram que deveria ser obrigatória e considerada na média de acesso ao ensino superior.

14.3. Processos de recolha de dados

14.3.1. A entrevista semiestruturada

Num estudo de caráter exploratório como este impõe-se que seja reduzida a possibilidade de ocorrência de barreiras que limitem o campo de investigação, sob pena de deixar de fora informação preciosa que permita clarificar alguns aspetos importantes. Daí que seja de bom conselho a utilização de instrumentos para recolha de dados tendencialmente abertos, não deixando, porém, que a pesquisa olvide as questões essenciais, que constituem o objeto de estudo. Com estes pressupostos, perante os vários instrumentos possíveis, parece ganhar protagonismo a entrevista semiestruturada, pela duplicidade de abordagens que autoriza, através da colocação de questões abertas, fomentadoras de respostas abrangentes, ricas de conteúdo, aprofundadas e espontâneas, ou de questões fechadas, suscitadoras de respostas objetivas, concretas, precisas. A presença de alguma estruturação não deixa que ocorram afastamentos despropositados dos temas em análise, instância que permite ao entrevistador manter o controlo da entrevista.

O cariz sociológico do estudo implica que estejam em análise significados, motivações, valores e crenças, o que exige que seja criada uma proximidade entre entrevistador e entrevistado, condição essa que será alcançada mediante a diminuição do grau de estruturação da entrevista (Selltiz et al., 1987, apud. Boni & Quaresma, 2005).

Decorrente desta argumentação, tendo em conta o tamanho da amostra, consultados vários especialistas e diversa literatura especializada, optámos pela recolha dos dados através da entrevista semiestruturada.

14.3.2. Elaboração e validação do guião da entrevista

A entrevista foi idealizada no sentido de procurar respostas para algumas questões não contempladas, explicitar algumas áreas mais nebulosas e explorar outras não abordadas no estudo extensivo.

Com este fito, foi elaborada uma proposta de guião que foi submetida à apreciação de três especialistas na área da Educação Física e Desporto. Após reflexão conjunta, foram ajustadas algumas questões e concluído o guião, que passamos a apresentar:

Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação

Agradecer a disponibilidade para aceitar a entrevista. Explicação sumária do estudo. Elucidar os entrevistados quanto ao caráter sigiloso das declarações. O que queremos saber é a sua opinião, não havendo respostas certas. Pedir autorização para gravar a entrevista para posterior tratamento.

ID

- Dizer de forma clara e pausada o código do entrevistado.

Profissão

- Qual a sua profissão?

Estilo de vida

- Como se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?
    - Se realiza alguma atividade física:
        - Que tipo de atividade física pratica?
        - Quantas vezes por semana?
        - Quanto tempo por sessão?
    - Se não:
        - Porque não?

Experiência com a Educação Física

- No inquérito classificou a sua experiência com a EF como… Pode explicitar um pouco melhor?
- Porque é que considera que a EF foi…?
    - Fatores
        - Prof
        - Benefícios
        - Convívio
        - Material
        - Conteúdos
        - Organização da escola/EF
        - Características das aulas
- Aprendeu alguma coisa nas aulas de EF? Se sim, o que acha que efetivamente aprendeu com a EF?
- A EF fez alguma diferença na sua vida?
- Se não aprendeu, por que razão isso aconteceu?

Estatuto

- No inquérito considerou que a EF deve ser:
    - Obrigatória/Aval/Acesso
    - Obrigatória/Aval
    - Obrigatória/N Aval
    - Opcional
    - Não deve existir
    - Sem opinião
        - Porquê?
- Se tivesse de reduzir o currículo a 5 disciplinas, incluiria ou não incluiria a EF?
    - Porquê?
- Quais as finalidades da EF?
- Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?
    - De que maneira?
- Na sua opinião a carga horária da EF deverá manter-se, aumentar ou diminuir? Porquê?
- Em sua opinião, a carga atual da EF é suficiente ou insuficiente para beneficiar a saúde dos alunos?

Muito Obrigado pela Colaboração

No formato que se apresenta, o guião foi testado em três entrevistas a encarregados de educação com características socioeconómicas e académicas idênticas aos selecionados, mas que não faziam parte da amostra.

Desta aplicação, perante as respostas obtidas, concluiu-se que o guião servia plenamente os propósitos exigidos, pelo que foi considerado validado e definitivo.

14.3.3. Procedimentos na recolha das entrevistas

Nos casos em que foi possível, nomeadamente no Agrupamento 2, o pedido para a realização da entrevista foi enviado aos pais por intermédio dos filhos. Houve necessidade de, em alguns casos, recorrer ao Diretor de Turma para estabelecer contacto com o Encarregado de Educação. No Agrupamento 1, como já foi dito atrás, o pedido foi feito via serviços

administrativos, sem que tenha havido um retorno apreciável: apenas dois pais responderam ao apelo[17]

Todas as entrevistas decorreram num período alargado que decorreu entre julho de 2015 e agosto de 2016.

Estabelecidos os diversos contactos, as entrevistas foram agendadas nas horas mais convenientes para as duas partes, em locais acessíveis e com condições mínimas para sua realização. Na escolha do local, foi sempre levada em conta a salvaguarda da privacidade e da tranquilidade a que os participantes tinham direito. Para o registo das entrevistas foi utilizado um gravador de áudio. Antes de cada entrevista foi solicitada a autorização para a gravação da entrevista, garantindo a privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos. Foram também resumidos, genericamente, os principais objetivos do estudo. Obtida a autorização para a gravação, foi conduzida a entrevista, de acordo com o alinhamento sugerido pelo guião da mesma, mas sem um vínculo exagerado a este. Houve uma procura de respeitar o ritmo de desenvolvimento do raciocínio de cada participante, sem interrupções, transmitindo empatia e interesse pelo discurso efetuado. Para cada item abordado, era conferida ao sujeito a liberdade de se expressar sobre o assunto, até à conclusão da ideia. Após isto, caso subsistisse qualquer dúvida, era pedido esclarecimento, até que a opinião do entrevistado ficasse estabelecida. Só então era introduzido um novo tópico de entrevista. Perante eventuais hesitações no prosseguimento de uma resposta, tentava-se incentivar a resposta, ou reequacionando a questão, ou reorientando e suscitando a discussão no sentido dos objetivos da investigação. Por vezes, quando se revelava necessário, foi pedida a explicitação de algumas ideias expressas, para clarificar posições e testar a robustez das mesmas. No entanto, foi uma constante a procura de tornar evidente o respeito pelas posturas assumidas e defendidas pelos entrevistados.

Concluída a entrevista, foram renovados os agradecimentos pela colaboração prestada.

Após cada entrevista, foram anotadas algumas reflexões sobre a mesma, de âmbito genérico ou com referência a algum aspeto específico que não ficara no registo áudio.

[17] Cf. Apêndice K.

O registo áudio das entrevistas foi guardado em vários locais, em diferentes instrumentos de armazenamento de dados, por questões de segurança.

14.4. Processos de análise de dados das entrevistas

Todos os procedimentos de análise de dados das entrevistas a seguir explanados, foram conduzidos de modo iterativo.

14.4.1. Método de Análise de Conteúdo

Bardin (2011) preconizou as linhas orientadoras para condução de uma análise de conteúdo, respeitando sempre a especificidade da investigação em presença. Para esta autora, "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 2011, p.42).

De acordo com o modelo defendido por esta autora, a análise de conteúdo deverá obedecer a uma estrutura funcional dividida em três fases, conforme o modelo que se apresenta na figura… :

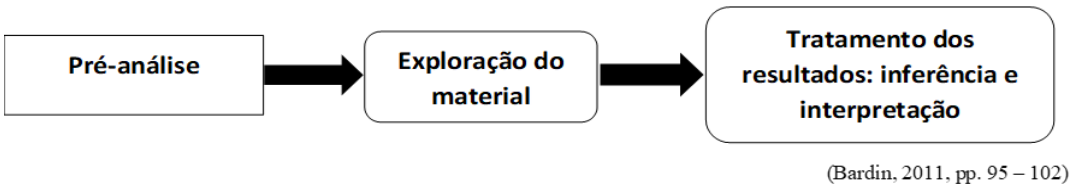


Figura 3 - Processo de análise de conteúdo segundo Bardin (2011)

14.4.1.1. Pré-análise

A pré-análise consiste em todos os processos levados a cabo para preparação da análise dos dados, isto é, da informação recolhida nas entrevistas. Envolve, então, tarefas como a transcrição das entrevistas, a (re)leitura flutuante das mesmas, a recolha de notas sobre as partes relevantes para as questões de investigação, definição de temas e subtemas, elaboração de indicadores.

14.4.1.2. Exploração do Material

Segundo Bardin (op. Cit), esta fase materializa-se na administração sistemática das decisões tomadas, ou seja, a análise propriamente dita do conteúdo das entrevistas, segundo os critérios e propósitos definidos anteriormente. É aqui que se procede à recolha e codificação das unidades de registo e de contexto, em função dos temas, com base nos indicadores elaborados na fase anterior.

14.4.1.3. Tratamento dos resultados obtidos: Inferência e Interpretação

Por fim, nesta fase são tratados e apresentados os resultados, dos quais é feita a validação que, por sua vez, autorizará a seleção daqueles que permitem fazer as inferências necessárias para a realização da interpretação que induzirá, ou não a produção de conhecimento.

Por nos parecer um modelo que servia cabalmente os nossos objetivos de investigação, decidimos adotá-lo, através dos procedimentos que serão relatados de seguida.

14.4.2. Transcrição das entrevistas

As entrevistas foram integralmente transcritas sem qualquer tratamento e organizadas em ficheiros do *Microsoft Word*[18]. Foram depois guardadas em pastas destinadas exclusivamente ao seu armazenamento seguro. Na própria transcrição, foram suprimidas ou substituídas por letras todas as referências a nomes, locais ou instituições que, de uma forma ou de outra, colocassem em risco a confidencialidade requerida. Após a transcrição de cada entrevista, procedeu-se a uma nova audição da mesma, com o intuito de aferir a correção e fidelidade do texto obtido. Os textos verificados e corrigidos foram guardados em pastas seguras. Toda a análise das transcrições foi feita sobre cópias guardadas em ficheiros com outros nomes, mas devidamente identificados, para que não houvesse adulteração dos originais.

14.4.3. Procedimentos de exploração e clarificação das entrevistas

Continuando a seguir as orientações de Bardin (2011), foi feita nova leitura flutuante, procurando, agora, fazer o registo de notas importantes para as questões de investigação. Nesta

[18] Cf. Apêndice K.

fase, na leitura vertical (indivíduo a indivíduo) efetuada, foi nossa preocupação identificar e isolar conteúdo que fosse relevante para a necessária categorização, assinalando as partes referentes a cada questão de investigação, utilizando uma cor diferente para cada uma dessas partes.

14.4.4. Elaboração do sistema de análise de dados das entrevistas

Num procedimento heurístico e iterativo constante, foram identificadas, agrupadas e reagrupadas as unidades de contexto das diversas entrevistas em temas e subtemas, lançadas em folhas do *Microsoft Excel*, para depois serem analisadas, uma a uma, relacionadas entre si, com vista ao apuramento de categorias para cada uma das dimensões de análise, a saber:

- Dimensão 1 – Experiência anterior em EF (conjunto de referências estruturantes de uma determinada perceção da experiência em EF, enquanto aluno);
- Dimensão 2 - Aprendizagens realizadas na disciplina (conjunto de referências a aprendizagens decorrentes da experiência em EF, enquanto aluno);
- Dimensão 3 – Finalidades (conjunto de referências às finalidades da EF enquanto disciplina do currículo);
- Dimensão 4 – Estatuto (conjunto de referências que estruturam a atribuição de determinado estatuto à disciplina).

Foram escolhidas estas dimensões de análise por se considerar que, conjuntamente e de forma integrada, poderão constituir quatro pilares de informação privilegiada sobre a perceção da importância da Educação Física, questão que motiva este estudo. Com efeito, como racional de partida para o estudo intensivo, poderemos aventar que a experiência dará azo à aquisição de aprendizagens que, por sua vez, induzirão a atribuição de finalidades e subsequente afirmação de determinado estatuto à Educação Física.

Depois de lançadas todas as unidades de contexto para cada dimensão, foram criadas e codificadas as respetivas unidades de registo (significado), de modo a tornar mais inteligível a leitura dos dados. Obteve-se um total de 299 referências, distribuídas pelas quatro dimensões[19].

[19] Cf. Apêndice K.

Foram consideradas referências, frases ou conjuntos de frases que expressassem uma ideia que pudesse ser categorizada.

Embora a forma como estava construído o guião da entrevista induzisse uma distribuição dos conteúdos que concentrava cada tema em determinados momentos, na realidade nem sempre aconteceu esse apartamento, tendo sido necessária, em muitos casos, reflexão para inferir mensagens de determinadas dimensões, ocultas sob discursos que aparentemente versavam sobre outras. Isto obrigou a inúmeros ajustamentos e reajustamentos na codificação, até que surgisse um mínimo de conforto com o sistema de análise elaborado.

Chegou o momento de construção do sistema de categorias de análise. Foi um processo laborioso e demorado, em que se procurou encontrar ligações e relações lógicas que, de acordo com os objetivos preconizados, "pusessem os dados a falar".

Sempre num processo de indução generalizado, como é norma nos métodos de estudo intensivo, procurámos aglutinar cada conjunto de ideias comumente expressas em designações categóricas que fossem identificadoras, diferenciadoras e mutuamente exclusivas dentro da dimensão de análise em estudo, conforme é recomendado na literatura (Bardin, 2011). Procurámos que o sistema fosse suficientemente abrangente para abarcar a globalidade das ideias transmitidas pelos progenitores em cada dimensão.

Nas dimensões *"Aprendizagens realizadas na disciplina"* e *"Finalidades"* (à semelhança do que foi feito no estudo extensivo com a variável *"Finalidades"*), tendo em conta o caráter de construção do conhecimento que lhes é inerente, foi considerado pertinente orientar a análise segundo os quatro pilares do conhecimento, propostos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI, coordenado por Delors et al. (2010), *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer*. Foram criadas categorias de segunda ordem, sempre que foi julgado necessário.

Quanto às dimensões *"Experiência anterior em EF"* e *"Estatuto",* as designações das categorias e subcategorias foram atribuídas de acordo com as ideias expressas, tendo apenas como referencial de partida as questões de investigação. Em todo o processo, era criada uma categoria sempre que as referências em causa não se encaixavam nas já existentes.

14.4.5. O sistema de categorias de análise de conteúdo das entrevistas

Culminando o processo atrás descrito, foi estabelecido o sistema de categorias para as quatro dimensões de análise, estruturado da seguinte forma:

Dimensão 1 – *EX. Experiência anterior em EF*

- *Categorias:*
  - *EX.1. Aspetos Estruturais, Organizacionais e Cognitivos*
    - *EX.1.1. Planificação, organização didática e curricular*
    - *EX.1.2. Tipos de aulas*
    - *EX.1.3. Condições materiais*
  - *EX.2. Efeito Professor*
    - *EX.2.1. Atitude*
    - *EX.2.2. Competência*
    - *EX.2.3. Personalidade*
  - *EX.3. Atitude face à EF/AF*
    - *EX.3.1. Perceção de Competência*
    - *EX.3.2. Motivação para a AF*
    - *EX.3.3. Relação EF/Atividades fora da escola*
    - *EX.3.4. Catarse*
  - *EX.4. Aspetos Sociais*
    - *EX.4.1. Convívio*
    - *EX.4.2. Competição/superação*
    - *EX.4.3. Espírito de Equipa*
    - *EX.4.4. Inclusão/Exclusão*

Dimensão 2 – *AP. Aprendizagens realizadas na disciplina*

- *Categorias:*
  - *AP.1. Aprender a Ser*
    - *AP.1.1. Autoestima e Autoconfiança*
    - *AP.1.2. Resiliência*
    - *AP.1.3. Destreza/desembaraço*
    - *AP.1.4. Atitude face à AF*
  - *AP.2. Aprender a conhecer*
    - *AP.2.1. Conhecimentos regulamentares*
    - *AP.2.2. Importância da AF e Aptidão Física*
    - *AP.2.3. Autoconhecimento*
  - *AP.3. Aprender a conviver*
    - *AP.3.1. Convívio*

- *AP.3.2. Inclusão/Exclusão*
- *AP.3.3. Colaboração*
- *AP.3.4. Competição/superação*

▪ *AP.4. Aprender a fazer*

- *AP.4.1. Aprender as técnicas*
- *AP.4.2. Aprender a desenvolver a Aptidão Física*
- *AP.4.3. Competências para a vida profissional*

▪ *AP.5. Sem aprendizagem*

- *AP.5.1. Catarse*
- *AP.5.2. Sem perceção de aprendizagem*

Dimensão 3 – *FN. Finalidades*

o *Categorias:*

▪ *FN.1. Saber ser*

- *FN.1.1. Desenvolvimento físico*
- *FN.1.2. Desenvolvimento psicológico e intelectual*
- *FN.1.3. Promoção da Saúde*
- *FN.1.4. Promoção da AF*
- *FN.1.5. Disciplina*
- *FN.1.6. Resiliência*

▪ *FN.2. Saber conhecer*

- *FN.2.1. Autoconhecimento*
- *FN.2.2. Conhecer oferta desportiva*
- *FN.2.3. Valores saudáveis e diversificação de perspetivas*
- *FN.2.4. Conhecimentos regulamentares*

▪ *FN.3. Saber conviver*

- *FN.3.1. Convívio*
- *FN.3.2. Inclusão*
- *FN.3.3. Colaboração*

▪ *FN.4. Saber fazer*

- *FN.4.1. Competências físicas*
- *FN.4.2. Gestão psicológica*
- *FN.4.3. Competências para a vida profissional*
- *FN.4.4. Gestão do tempo*
- *FN.4.5. Meditação*

▪ *FN.5. Catarse*

- *FN.5.1. Descompressão*

Dimensão 4 – *ET. Estatuto*

o *Categorias:*

▪ *ET.1. Crenças e Convicções*

- *ET.1.1. Princípios e valores*
- *ET.1.2. Senso comum, preceitos e preconceitos*

- *ET.2. Reconhecimento dos Benefícios da Disciplina*
- *ET.3. Equidade ou subalternização da disciplina*
- *ET.4. Valoração da Disciplina*
  - *ET.4.1. Legitimação da avaliação para acesso a cursos de EF e Desporto*
  - *ET.4.2. Valorização e desvalorização da disciplina de EF*

14.4.6. Quadros de codificação dos dados das entrevistas

Os quadros 33, 34, 35 e 36 contêm a explicitação da codificação efetuada para cada uma das dimensões de análise.

Quadro 33 - Quadro Categórico da Experiência Anterior de EF

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXPLICITAÇÃO	EXEMPLO
EX. EXPERIÊNCIA ANTERIOR EF	EX.1. Aspetos Estruturais, Organizacionais e Cognitivos	EX.1.1. Planificação, organização didática e curricular	Referências a aspetos organizacionais, formas de ensino, planificação e conteúdos curriculares	*Havia aquele tipo de preocupação que se o espaço era para a Educação Física, era para a Educação Física e não era para mais ninguém.*
		EX.1.2. Tipos de aulas	Referências a desenvolvimentos da aula propriamente dita, clima de aula, gestão de recursos e componentes.	*As outras alunas, que eram mesmo da Área de Desporto, faziam. Nós, as da Área de Saúde, fazíamos ronha, escondíamo-nos e ficávamos assim paradinhas.*
		EX.1.3. Condições materiais	Referências aos aspetos materiais e infraestruturais.	*… não tínhamos espaço físico para podermos fazer aulas de Educação Física com as condições adequadas*
	EX.2. Efeito Professor	EX.2.1. Atitude	Referências à postura assumida pelo professor face ao aluno: austero, companheiro, negligente, etc.	*Só tive o professor do 7º ano, que me compreendia*
		EX.2.2. Competência	Referências à perceção sobre a competência/incompetência da ação do professor	*… a professora, na altura também não tinha formação para lecionar Educação Física, porque a formação dela… era uma professora que dava… Estudos Manuais… já não me lembro… Trabalhos Manuais.*
		EX.2.3. Personalidade	Referências a traços de personalidade do professor: reservado, ativo, discreto, impositivo, etc.	*… sempre achei que os professores de Educação Física eram sempre pessoas simpáticas e acessíveis*
	EX.3. Atitude face à EF/AF	EX.3.1. Perceção de Competência	Referências que coloquem em evidência aspetos afetivos relacionados com a performance	*Em quase tudo o que era pedido… eu conseguia desempenhar com destaque.*
		EX.3.2. Motivação para a prática da AF	Referências a estados anímicos inibidores ou promotores da prática da AF	*… como não tinha os pré-requisitos, porque nunca tinha jogado, então não me sentia muito motivada*
		EX.3.3. Relação EF/Atividades fora da escola	Referências que coloquem em evidência a forma como se encara a relação entre a EF e atividade fora da escola	*A parte das aulas… vamos falar só das aulas... se elas não tivessem existido na minha vida, se calhar não tinha havido uma grande diferença. Porquê? Porque eu tinha atividade ao mesmo tempo lá fora paralela*
		EX.3.4. Catarse	Referências a divertimento, distração, compensação, alheamento, etc.	*... as aulas de Educação Física para mim eram descontrair, gozar, eram um momento de felicidade*
	EX.4. Aspetos Sociais	EX.4.1. Convívio	Referências a interação e comunicação interpares	*… o Desporto era uma maneira de as pessoas conviverem mais umas com as outras. Falava-se mais, convivia-se mais, não é?*
		EX.4.2. Competição/superação	Referências a aspetos de competição/superação inter e intraindividual.	*… na estafeta, que eu gostava de fazer, tentar conseguir mais que os outros, e isso era importante para mim.*
		EX.4.3. Espírito de Equipa	Referências a colaboração e cooperação interpares	*Toda a gente se ajudava. A interação era muito alta*
		EX.4.4. Inclusão/Exclusão	Referências a procedimentos de inclusão/exclusão no processo de interação social.	*Centravam-se nos jogos, nos alunos e alunas que jogavam com desenvoltura e os outros iam fazendo.*

Quadro 34 - Quadro Categórico das Aprendizagens em EF

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXPLICITAÇÃO	EXEMPLO
AP. APRENDIZAGEM COM A EF	AP.1. Aprender a Ser	AP.1.1. Autoestima e Autoconfiança	Referências a alterações da autoestima e a ganhos de autonomia, autodomínio e emancipação	*… uma ajuda mental, não é, em termos psicológicos que é bastante positivo. Que é muito bom. Ajuda bastante.*
		AP.1.2. Resiliência	Referências a adaptabilidade, perseverança e flexibilidade acrescidas	*"Ultrapassa" e "consegues" e "vai lá outra vez" e "até fazeres bem" e "vais conseguir" e a gente conseguia!*
		AP.1.3. Destreza/desembaraço	Referências a maior agilidade vivencial em termos mentais e físicos	*… a destreza. Acho que é importante. O tentar pensar rápido. Face a determinadas situações. Reagir.*
		AP.1.4. Atitude face à AF	Referências a mudanças de comportamento face à AF como consequência da participação nas aulas de EF	*Depois comecei por me interessar e comecei a gostar muito, tanto que, mesmo depois de acabar a escolaridade, continuei a praticar sempre Desporto*
	AP.2. Aprender a Conhecer	AP.2.1. Conhecimentos regulamentares	Referências à aprendizagem das regras dos jogos e atividades	*Naquela altura aprendíamos as regras dos jogos…*
		AP.2.2. Importância da AF e Apt Física	Referências à aprendizagem da importância da atividade física e da aptidão física.	*… acho que nos foi transmitida a preocupação que devíamos ter em praticar Desporto, porque era bom para a nossa saúde, e ajudava-nos a desenvolver melhor fisicamente.*
		AP.2.3. Autoconhecimento	Referências a alterações do conhecimento de si próprio	*Aquilo ajudava muito a eu me autoconhecer.*
	AP.3. Aprender a Conviver	AP.3.1. Convívio	Referências a aquisições de competências sociais de convívio	*... o Desporto era uma maneira de as pessoas conviverem mais umas com as outras…*
		AP.3.2. Inclusão/Exclusão	Referências a ganhos em termos de sensação de pertença	*… todos partem e todos chegam. Não fica ninguém para trás.*
		AP.3.3. Colaboração	Referências a ganhos em matéria de espírito de equipa	*... ganhamos um espírito de equipa que não… não tínhamos antes…*
		AP.3.4. Competição/superação	Referências a combatividade e competitividade acrescida	*… tentar conseguir mais que os outros, e isso era importante para mim.*
	AP.4. Aprender a Fazer	AP.4.1. Aprender as técnicas	Referências a aprendizagem das técnicas desportivas	*Aprendi a jogar Volei, que não sabia jogar Volei*
		AP.4.2. Aprender a desenvolver a Apt Física	Referências a aprendizagem das formas de desenvolvimento e manutenção da aptidão física	*… como dizem os monges tibetanos, "não basta meditar, nós temos de exercitar o corpo".*
		AP.4.3. Competências para a vida profissional	Referências a ganhos de competências úteis para a vida profissional	*… é que eu depois fui para os Comandos…*
	AP.5. Sem Aprendizagem	AP.5.1. Catarse	Referências à vivência de experiências de descompressão, sem valor formativo inerente	*De qualquer maneira, seja no aspeto de forma física, ou outra coisa qualquer, mas a Educação Física, para mim, dava para descontrair.*
		AP.5.2. Sem Perceção de Aprendizagem	Referências que denotam a inexistência de qualquer perceção de aprendizagem associada à EF	*… nunca senti que a Ginástica e que a Educação Física me trouxesse um grande benefício.*

Quadro 35 - Quadro Categórico das Finalidades

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXPLICITAÇÃO	EXEMPLO
FN. FINALIDADES	FN.1. Saber Ser	FN.1.1. Desenvolvimento físico	Referências à busca de efeitos de desenvolvimento físico	*… penso que contribui para o desenvolvimento físico do indivíduo*
		FN.1.2. Desenvolvimento psicológico e intelectual	Referências à busca de efeitos de desenvolvimento psicológico e intelectual	*... é muito importante para o desenvolvimento psicológico*
		FN.1.3. Promoção da Saúde	Referências à busca de efeitos de bem-estar físico e psicológico	*Porque eu acho que é fundamental para a nossa saúde, para o nosso bem-estar*
		FN.1.4. Promoção da AF	Referências de promoção de hábitos de atividade física	*… um dos grandes benefícios é criar gente ativa…*
		FN.1.5. Disciplina	Referências à procura de qualidades de autodomínio e autocontrolo	*Acho que contribui para a disciplina, para a pessoa ser disciplinada*
		FN.1.6. Resiliência	Referências à busca de melhorias na adaptabilidade, flexibilidade e perseverança	*… nada na vida se consegue sem esforço físico.*
	FN.2. Saber Conhecer	FN.2.1. Autoconhecimento	Referências à busca de conhecimento das próprias características, qualidades e limitações.	*… conhecer e respeitar os limites do seu próprio corpo…*
		FN.2.2. Conhecer oferta desportiva	Referências à busca de conhecimento sobre as diversas atividades desportivas, expressivas ou de exploração da natureza	*Também é bom dar a conhecer as várias áreas que existem no Desporto*
		FN.2.3. Valores saudáveis e diversificação de perspetivas	Referências a promoção de valores saudáveis e aumento da amplitude de perspetivação da vida de relação	*Eu acho que é fundamental e também lhes dá uma forma de estar e de ver o mundo de forma diferente.*
		FN.2.4. Conhecimentos regulamentares	Referências à promoção da aprendizagem de regras de jogos e atividades	*Saber sobre o desporto em si... e como é que funciona. As regras.*
	FN.3. Saber Conviver	FN.3.1. Convívio	Referências à promoção de competências sociais de convívio	*E é fundamental também o contacto pessoal para também desenvolver outras capacidades.*
		FN.3.2. Inclusão	Referências a promoção de valores de aceitação do outro	*A Educação Física ajuda na tolerância*
		FN.3.3. Colaboração	Referências a promoção do espírito de equipa	*É fundamental o espírito de equipa, enquanto estamos a fazer jogos de equipa, de respeitar os outros*
	FN.4. Saber Fazer	FN.4.1. Competências físicas	Referências a investimento na performance a nível físico	*Porque a pessoa que não se mexe, que não aprende a mexer-se, normalmente ganha problemas de saúde,*
		FN.4.2. Gestão psicológica	Referências à promoção de competências de gestão de afetos, emoções e motivações	*… aprendem a gerir as emoções*
		FN.4.3. Competências para a vida profissional	Referências à transmissão de competências úteis para a vida profissional	*… são competências muito importantes até para futuros empregos, para a vida profissional deles independentemente do local onde venham a trabalhar.*
		FN.4.4. Gestão do tempo	Referências a aquisição de competências de organização do tempo para a AF	*conseguirem gerir o seu tempo, em termos físicos*
		FN.4.5. Meditação	Referências à aprendizagem de técnicas de meditação	*Era importante os miúdos poderem ter meditação, poderem aprender a meditar*
	FN.5. Catarse	FN.5.1. Descompressão	Referências à promoção de atividades de descompressão, sem valor formativo intencional	*Quando estão com níveis de stress elevados, qual a melhor forma de eles descomprimirem?*

Quadro 36 - Quadro Categórico do Estatuto de EF

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXPLICITAÇÃO	EXEMPLO
ET. ESTATUTO	ET.1. Crenças e convicções	ET.1.1. Princípios e valores	Evocação de princípios e/ou valores que sustentam o estatuto atribuído	*Porque a Educação Física é uma área como outra qualquer. Tem competências como outra qualquer.*
		ET.1.2. Senso comum, preceitos e preconceitos	Evocação de "verdades" tidas como instituídas que estão na base do estatuto atribuído	*Acontece mais baixar a nota do que subir.*
	ET.2. Reconhecimento dos benefícios da disciplina		Referências a benefícios que justificam a atribuição do estatuto	*O que é que é importante nisso tudo? É os alunos saberem que estão fazendo algo prazeroso e que os ajuda no futuro.*
	ET.3. Equidade ou subalternização da disciplina		Referências que revelam uma postura de subalternização ou equidade de estatuto para a disciplina	*Eu defendo mais a parte intelectual do conhecimento, do que propriamente a Educação Física.*
	ET.4. Valoração da disciplina	ET.4.1. Legitimação da Avaliação para acesso a cursos de EF e Desporto	Referências à subordinação do estatuto ao percurso formativo	*… a menos que a pessoa queira seguir Educação Física. Eu acho que aí já faz sentido.*
		ET.4.2. Valorização/Desvalorização da disciplina de EF	Referências que preconizam a avaliação como forma de valorização/desvalorização da disciplina	*Mas isso é uma forma de obrigar as crianças a dar a importância devida à disciplina, não é?*

14.4.7. Fiabilidade no uso do sistema de análise de dados das entrevistas

Depois de codificadas e classificadas todas as unidades de registo segundo as categorias apuradas, foi aplicado um teste intra-observador, para verificar a fiabilidade do sistema. A classificação elaborada foi colocada *"em pousio"* durante uma semana, tendo sido feita nova análise após esse tempo, para verificar o grau de concordância entre as duas aplicações. Foi aplicada a fórmula de Bellack[20], expressão matemática que é universalmente aceite para verificar a fiabilidade inter-observações. Este processo foi repetido duas vezes, tendo sido obtida uma concordância de 96%, valor muito acima dos 80% defendidos por (Bellack et al., 1966) como mínimo para considerar as observações como fiáveis.

Para reforçar esta fiabilidade do processo, foi decidido submeter a classificação à análise de outras duas pessoas, um professor universitário com elevada experiência na área da investigação qualitativa e uma professora do ensino secundário pós-graduada em Educação na área da investigação qualitativa. Feitos alguns ajustamentos, como, por exemplo, inclusão dos casos classificados numa suposta subcategoria *Tipo de liderança* na subcategoria *EX.1.1. Planificação,*

[20] Fórmula de Bellack: $\%\ de\ acordos = \frac{nº\ de\ acordos}{(nº\ de\ acordos + nº de\ desacordos)} \times 100$

organização didática e curricular, suprimindo aquela, foi dada como ratificada a codificação e classificação efetuadas.

14.4.8. Procedimentos de análise de conteúdo das entrevistas

14.4.8.1. A análise vertical: caso a caso

Utilizando a classificação elaborada, foi feita a análise do posicionamento de cada um dos entrevistados relativamente às várias dimensões, com vista à compreensão do seu perfil de perceção em relação à AF e EF.

14.4.8.2. A análise horizontal: entre os casos

Procedeu-se, depois, à análise horizontal (entre os casos), com base nas unidades de contexto classificadas em cada uma das diversas categorias e subcategorias, tentando perceber a eventual existência ou inexistência de constância nos tipos de resposta registados.

14.4.9. A estrutura da apresentação dos resultados

Da análise vertical efetuada (caso a caso), foi explicitado em quadro o perfil individual dos entrevistados, colocando em evidência as dimensões de análise (experiência anterior, aprendizagens, finalidades e estatuto) e o estilo de vida.

A apresentação e subsequente discussão dos resultados da análise horizontal (entre os casos) foram feitas por dimensão de análise, com as seguintes considerações metodológicas:

- As dimensões *Experiência Anterior em EF* e *Estatuto* foram analisadas identificando, referenciando e comparando as respetivas qualificações (positiva e negativa);
- As dimensões *Aprendizagens* e *Finalidades* foram sujeitas a uma análise baseada no sistema de categorias elaborado;
- Concluídas as análises efetuadas, procurou-se estabelecer e discutir eventuais associações entre as diversas dimensões, através de cruzamentos que permitissem perceber e sintetizar as dinâmicas que presidem à perceção de importância e atitude face à disciplina de Educação Física.

Em prol de um melhor entendimento e acompanhamento dos procedimentos de análise, foram recurso sistemático da análise as citações das próprias entrevistas, apresentadas de modo fiel ao original.

14.5. Limitações do Estudo Intensivo

Ao longo do processo de condução da parte intensiva deste estudo, deparámos com algumas dificuldades, sendo certo que, se algumas delas foram ultrapassadas, outras se converteram em limitações que merecem ser alvo de referência.

Apesar dos importantes esforços que foram desenvolvidos no sentido de mobilizar os progenitores para colaborarem no estudo, deparámos com dificuldades para estabelecer o contacto, bem como para os sensibilizar para a importância da sua participação.

Tivemos dificuldades também na gestão do aspeto temporal, de forma a fazer coincidir a nossa disponibilidade, enquanto docente do ensino secundário, com os tempos de disponibilidade dos progenitores. Enquanto o meio de contacto com os pais eram os próprios alunos, o tempo disponível do investigador coincidia com o tempo de férias dos alunos, impedindo o estabelecimento desse mesmo contacto. O recurso aos serviços administrativos do agrupamento 1 revelaram-se infrutíferos, como já foi explicado no capítulo dos métodos do estudo intensivo.

Os progenitores participantes no estudo foram os que se disponibilizaram, servindo os dados recolhidos essencialmente para dar uma panorâmica geral das perceções de um conjunto de pais, recomendando-se alguma cautela em relação a eventuais tentações de generalização das inferências relatadas.

Não foi de todo possível cumprir com rigor os critérios de seleção definidos à partida, pela indisponibilidade manifestada ou constatada de alguns dos participantes contactados.

Dado o volume de informação recolhido nas entrevistas, houve alguma dificuldade em limitar o número de categorias de análise, aspeto que veio complexificar o processo de análise e o apuramento de inferências que resultassem com a relevância científica desejada. Trata-se de um estudo intensivo, em que as descobertas efetuadas alimentam novas questões, dando a sensação de nunca ser possível uma conclusão, ficando o trabalho sempre inacabado e em aberto.

15. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO

O presente trabalho de investigação foi conduzido com o intuito de clarificar qual a perceção dos pais em relação à importância da Educação Física no currículo escolar. Através do estudo extensivo foi possível despistar vias de resposta para algumas subquestões suscitadas por esta questão de investigação:

- Qual é o estatuto atribuído pelos pais à disciplina de Educação Física?
- Quais as finalidades que os pais atribuem à disciplina de Educação Física?
- Qual a perceção dos pais em relação à própria experiência na Educação Física?
- Como varia o estatuto atribuído à Educação Física em função de:
    - Sexo
    - Idade
    - Profissão
    - Nível educacional
    - Estilo de vida
    - Experiência anterior na Educação Física
    - Conhecimentos sobre a quantidade mínima de atividade física para a saúde.

Contudo, ficaram ainda por esclarecer alguns aspetos relacionados com as subquestões:

- Quais os constructos que presidem à atribuição de determinado estatuto à Educação Física?

- Quais os constructos que estão na base da perceção dos pais em relação à própria experiência na Educação Física?

A resposta a estas subquestões, bem como o refinamento de alguns aspetos decorrentes da insuficiência de clarificação que prevalece, resistindo à análise extensiva, constituem-se como objetivos específicos do estudo intensivo, cujos resultados serão apresentados e discutidos no presente capítulo.

Esta apresentação seguirá a estrutura apresentada no Método.

Como aí foi dito, a apresentação e discussão dos resultados do estudo intensivo será feita em duas partes: análise vertical (caso a caso) e análise horizontal (entre os casos).

15.1. Análise Vertical (Caso a Caso)

Nesta fase do trabalho, já é possível traçar um perfil vertical de cada inquirido, procurando dar conta de como se posicionam em cada dimensão de análise, bem como relativamente ao nível de prática, enquanto dimensão caracterizadora do estilo de vida.

Uma primeira observação do quadro 37, classificado por ordem crescente de estatuto, permite já encontrar algum paralelismo entre estilo de vida, experiência anterior em EF e estatuto atribuído à disciplina. Poderá ser encarado como exceção o caso da mãe Josefa, que afirma ter tido uma experiência Muito Boa em Educação Física e defende um estatuto opcional para a disciplina. Mas, como poderá ser compreendido na análise horizontal, a qualidade da experiência relatada funda-se em constructos de fraca consistência, como o divertimento e outras funções catárticas. No que respeita às aprendizagens na disciplina, verifica-se que as situações de perceção de *sem aprendizagem* (S/AP) ocorrem mais associadas a experiências negativas, do que a positivas. Também nesta dimensão das aprendizagens e na das finalidades, é possível observar uma tendência para um aumento do número de pilares do conhecimento/competências do relatório coordenado por Delors et al. (2010) referido pelos progenitores, à medida que o estatuto atribuído à Educação Física aumenta. Por outro lado, as referências a *catarse* na dimensão das finalidades ocorrem independentemente do paralelismo atrás referido. Estas e outras constatações serão alvo de estudo pormenorizado na análise horizontal.

Quadro 37 - Análise Vertical dos Pais Entrevistados

Pseudónimo	Josefa	Henrique	Vanessa	Melissa	Joana	Artur
ParQual	Mãe	Pai	Mãe	Mãe	Mãe	Pai
Idade	53	63	45	41	48	50
Grau Habilit	3º Ciclo	3º Ciclo	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Profiss	Funcionária Pública	Controlador de Qualidade (Reformado)	Gestora de Recursos Humanos	Gestora de Sites internet	Professora	Coordenador de Serviços Académicos
Niv Prat	Sedentária	Pouco Ativo	Ativa	Sedentária	Pouco Ativa	Pouco Ativo
Exp EF	Muito Boa	N/A	Má	Muito Má	NBoaNMá	Boa
Apdz EF	AP Conh Reg AP Conviver	-------	AP Conh Reg AP Ser AP Conviver AP Fazer S/AP	AP Ser Trauma S/AP	AP Conh AP Fazer	AP Conviver AP Fazer
Finalidades EF	Catarse	Saber Ser	Saber Ser Saber Conhecer Saber Conviver Saber Fazer	Saber Conhecer	Saber Ser	Saber Ser Saber Conhecer Saber Conviver Saber Fazer Catarse
Estatuto	Opcional	Opcional	Opcional	ObriS/Aval	ObriC/Aval	ObriC/Aval

Pseudónimo	Guilherme	Lurdes	Lucas	Irene	Madalena	Simone
ParQual	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Mãe	Mãe
Idade	46	52	44	57	44	52
Grau Habilit	Secundário	Secundário	Secundário	Secundário	Licenciatura	Secundário
Profiss	PSP	Administrativa	Assistente operacional	Assistente operacional	Professora	Assistente de Bordo
Niv Prat	Pouco Ativo	Pouco ativa	Muito ativo	Muito ativa	Muito ativa	Muito ativa
Exp EF	Boa	Boa	Boa	Muito Boa	Muito Boa	Muito Boa
Apdz EF	AP Ser Psic AP Conh AP Conviver	AP Ser AP Conhecer	AP Conviver AP Fazer	AP Ser AP Conh AP Conviver AP Fazer S/AP	AP Ser AP Conh AP Conviver Compt	AP Conviver AP Fazer
Finalidades EF	Saber Ser Catarse	Saber Ser Saber Conviver Saber Fazer Catarse	Saber Ser Saber Conviver	Saber Ser Saber Conhecer Saber Conviver Saber Fazer Catarse	Saber Conhecer Saber Conviver	Saber Ser Saber Conhecer Catarse
Estatuto	ObriC/Aval	ObriC/Aval	ObriAcesso	ObriAcesso	ObriAcesso	ObriAcesso

15.2. Análise Horizontal (Entre os Casos)

A análise horizontal será feita por dimensão de análise, procurando pôr a claro as perceções dos progenitores e os respetivos constructos, estabelecendo depois as ligações consonantes e/ou dissonantes com a literatura existente.

15.2.1. Dimensão 1 - Experiência anterior em Educação Física

Nesta dimensão ocorreram 133 referências, distribuídas pelas várias categorias de análise[21].

Na categoria *"Aspetos Estruturais, Organizacionais e Cognitivos"*, são os aspetos relacionados com as condições materiais que são mais referidos. No que respeita ao *"Efeito Professor"*, assumem particular relevo as atitudes do professor em relação ao aluno. Passando à categoria *"Atitude face à EF/AF"*, predominam as referências à motivação para a prática de atividade física. A perceção de competência parece também ser importante para a afirmação desta categoria. Na categoria *"Aspetos Sociais"*, ganham relevo as referências a convívio e às questões da inclusão e exclusão.

Estas constatações de caráter geral apenas nos permitem inferir quais os aspetos (fatores) que os progenitores elegem, genericamente, como relevantes para a experiência vivenciada.

Para podermos ir mais longe, foi necessário aprofundar a análise, considerando a qualificação dada pelos progenitores a essa experiência.

Foram, assim, considerados dois níveis de experiência:

- Negativa – que congrega todas as referências que evocam uma experiência percecionada como negativa;
- Positiva - que congrega todas as referências que evocam uma experiência percecionada como positiva.

Entenda-se que, para a análise, foram consideradas as experiências reportadas como negativas ou positivas e não os indivíduos com experiência reportada como negativa ou positiva.

[21] Cf. Apêndice K.

Concretizando, no caso da Joana, que classifica genericamente a sua experiência como *"Nem Boa Nem Má"*, foram analisados no campo da experiência negativa as referências a experiências negativas e no da experiência positiva as referências a experiências positivas.

15.2.1.1. Aspetos Estruturais, Organizacionais e Cognitivos

Experiência Negativa

Nesta categoria, os progenitores referem com mais frequência as *condições materiais*. A este propósito, importa ouvir o que nos disse Melissa:

> Quando chovia não tínhamos aulas.

Esta afirmação, que aponta para uma falta de regularidade na realização das aulas de EF, é, no entanto, contextualmente assumida por esta mãe como algo positivo. Perante a questão:

> **P: E isso teve influência na sua opinião sobre a Educação Física?**
>
> R: Tinha influência no aspeto em que andávamos sempre a pedir que chovesse para não ter aulas (risos). (Melissa)

A desmotivação para a aula de EF é bastante clara nesta afirmação.

Já, no caso de Joana:

> Quando fui para o ciclo, que corresponde agora a quinto e sexto anos, também não tínhamos espaço físico para podermos fazer aulas de Educação Física com as condições adequadas. Se chovesse, ficávamos dentro duma sala. E sendo eu de lá de cima… Sou da zona da Serra da Estrela, perto de Seia. E então, muitas vezes fazia frio, chovia. Então a regularidade das aulas era pouca. Não fazíamos realmente muitas aulas.

O contexto permite inferir uma posição distinta da assumida pela mãe anterior, soando a lamento pela falta de condições materiais. E continua.

> … Durante essas aulas fazíamos alguns exerciciozitos, nada de extraordinário, na rua, porque também não tínhamos nenhum pavilhão fechado, a escola não tinha condições e, se estivesse bom tempo, fazíamos alguns exercícios na rua. (Joana)

Experiência positiva

Também nas experiências relatadas como positivas, as *Condições Materiais* são referidas como fator importante. Nesta categoria, é a subcategoria com mais referências:

> A escola em que eu estive até tinha umas condições bastante satisfatórias (Artur)

> A escola onde eu andei já estava muito bem equipada em termos físicos e ajudou-nos muito a desenvolver, a crescer. Era uma escola nova, os materiais disponíveis eram materiais bons, novos, o que ajuda muito. (Irene)

> Era o facto de terem os materiais todos. Havia muito controlo no material. Era sempre tudo muito bem guardado, tudo muito bem orientado. Uma coisa estragava-se, era pedido à escola e repunham. Portanto, na altura não me lembro de haver grandes problemas nesse sentido, porque nós víamos que tínhamos as coisas todas. (Irene)

> É lógico que também o fator escola, se nós temos material, se temos uma boa quadra, se temos condições, é importante. (Lucas)

> Acho que, como alunos, nós gostamos sempre que o material seja adequado às aulas. (Madalena)

> Eu, na verdade tive sorte, porque quando eu fui para o Liceu, aquilo era uma escola nova. E havia lá as condições todas, o Pavilhão era muito bom, tinha o material todo. (Simone)

Contudo, há progenitores que referem indiferença em relação à relevância das condições materiais.

> **P: Os aspetos materiais? Tinham alguma importância?**
>
> R: Não tinham grande importância. Porque, embora fosse uma escola do interior e tivesse algumas condições, não era aquilo a que mais importância a gente dava. (Guilherme)

E, ainda:

> (As condições materiais) Quer dizer, eram boas. Eram boas. Mas mesmo que as não tivesse, se o professor fosse bom, se calhar a coisa também se poderia ter feito, não é, mas como tivemos sempre boas condições… (Vanessa)

As questões relativas à subcategoria *Planificação, Organização Didática e Curricular* também são referidas insistentemente pelos progenitores com experiência positiva:

> Estava bem organizada. Não havia… Posso dizer-lhe que, se o campo estava para a aula, mais ninguém ia para o campo. Havia aquele tipo de preocupação que se o espaço era para a Educação Física, era para a Educação Física e não era para mais ninguém. E era para aquela turma, não era para aquela turma. Havia sempre divisão, ou dentro, portanto, dentro do ginásio e outra turma fora, portanto, fazia sempre aquela organização. (Artur)

> **P: E em termos de organização da escola para a Educação Física? Estava bem organizada?** R: Eu achei que eram muito bem organizados nesse sentido. Muito bem organizados (Artur)

> As aulas estavam bem programadas, não se chegava lá sem se saber o que se ia fazer, as coisas estavam bem programadas e definidas. (Vanessa)

> Era quase idêntico ao que é agora. As aulas eram, semana sim, semana não, rua ou dentro de casa. No ginásio havia várias atividades, como: badminton, volei, luta greco-romana, também tivemos, depois cá fora eram o basquet, de que eu gostava, o andebol (nem por isso) e o futebol era mais para os rapazes, porque as raparigas, naquela altura, não gostavam mesmo de futebol. Mas tínhamos, era assim, alternado semana sim semana não, fazíamos a rotação ginásio/rua (Josefa)

> As aulas acho que eram bem planeadas, eram criativas, portanto, era giro (Madalena)

Também com menor expressão, mas, eventualmente, com alguma importância, uma mãe faz várias referências a uma participação mais ativa na organização da aula, reputando-o de determinante para a sua opinião sobre a EF:

> A minha experiência enquanto aluna já foi há muito tempo. Já foi há mesmo muito tempo e na altura era boa porquê? Porque nós podíamos selecionar as atividades que queríamos ter. Portanto, não tínhamos um programa rígido, dávamos uma volta a tudo, só para explicar, e depois escolhíamos o que queríamos. Portanto, pude optar mesmo pelo que eu queria e isso eu considerei muito bom. Por isso eu acho a parte de se poder escolher, de se poder optar, na minha altura, foi importante. (Vanessa)
>
> (A parte dos conteúdos) Agradou porque pude aprofundar aquilo de que gostava. (Vanessa)

Embora com menor expressão, alguns progenitores referiram os *Tipos de Aulas* como associados a uma experiência positiva.

> **P: Em relação às características das aulas, as aulas eram bem organizadas, bem conduzidas?** R: Sim, sim, sim. Eram, geralmente, nunca dei por que houvesse grande dispersão dos professores. Seguiam a sua lógica. (Artur)
>
> Eu acho que quanto mais criativos os professores fossem, mais dinâmica e mais alegria nós tínhamos a fazer a aula. (Madalena)

Ou com alguns aspetos negativos:

> **P: Em relação às características das aulas. Acha que estavam bem organizadas, estavam bem estruturadas?** R: Pronto. Quando vínhamos para a rua, achava que não estava tão bem quanto isso, pronto. Que sabe que os professores, regra geral, pelo menos na minha altura, quando era aqueles desportos mais Futebol e de… portanto bola. Os rapazes têm mais apetência para isso, na realidade. Pelo menos na minha altura era. Agora talvez seja um bocadinho diferente, não sei, embora continue a achar a mesma coisa. E pronto, os rapazes, claro, em determinados desportos, são melhores do que as mulheres, ponto final. Que as raparigas, apanham-se duas ou três que são muito boas. Boas!... Razoáveis, não é? Mas os miúdos têm mais tendência para o Futebol e para o Andebol, por exemplo. Para o Basquet, pronto, também são mais altos que as miúdas. Têm mais facilidade. Mas isso as miúdas já com jeito conseguem. (Josefa)

Nesta intervenção, é nítida a aceitação de uma "pretensa" superioridade dos rapazes em relação às raparigas, nos *"desportos de bola"*. Na literatura, encontram-se algumas referências a perceções idênticas. Por exemplo, Tannehill et al. (1994), ao examinarem os comentários feitos por estudantes relativamente a experiência negativas no ginásio, sugeriam que muitos não se sentiam confortáveis ou seguros na aprendizagem e prática de atividade física. Os autores reportavam exemplos de comentários (provenientes mais frequentemente de raparigas) que versavam: "I'm not good at basketball, and I hate playing in front of the guys"; "Playing kickball inside with a bunch of guys. They made me feel stupid because they were by far more athletic" (Tannehill et al., 1994, p. 414).

15.2.1.2. Efeito Professor

Amplamente estudado e referido na literatura (e.g. Lopes & Silva, 2010) o Efeito Professor parece ser reconhecido pelos progenitores como fator determinante da experiência em EF, seja ela positiva ou negativa. Considerámos três subcategorias para o Efeito Professor: *Atitude*, *Competência e Personalidade*.

Experiência Negativa

A *Atitude* do professor, como expressão da interação do professor com os alunos, está bem patente nas afirmações seguintes:

> … E depois, também nunca tive professores que me puxassem muito para… que me incentivassem.
>
> Só tive o professor do 7º ano, que me compreendia e a professora do 8º, que tentava adaptar os exercícios ao que eu gostava mais de fazer. (Melissa)

Tannehill et al. (1994) referem também alguns exemplos de declarações de indivíduos que sentiram, na atitude do professor, sinais de discriminação e desrespeito:

- "My teacher discriminated against people who looked different or people who were not athletic";
- "We were playing a baseball game. I was up to bat, and I struck out, and everyone, including the teacher, laughed at me because I couldn't hit the ball" (Tannehill et al., 1994, p. 414).

A *Competência*, percecionada como habilitação para o desempenho da função, é também referida por uma das mães, como promotora de uma experiência negativa:

> E a professora, na altura também não tinha formação para lecionar Educação Física, porque a formação dela… era uma professora que dava… Estudos Manuais… já não me lembro… Trabalhos Manuais. Sim (Joana)

A subcategoria *Personalidade* (do professor) não é referida no estudo quando são reportadas experiências negativas.

Experiência Positiva

Para a subcategoria *Atitude*, surgiram muitas referências dos pais que reportaram uma experiência positiva, a fazer pensar que uma boa atitude do professor face ao aluno e à disciplina poderá ser (por contágio) indutora de uma boa atitude face à disciplina por parte do aluno.

> **P: Os professores eram bons?** R: Sim. E incentivavam, portanto, tinham várias formas de incentivar. (Irene)
>
> Os professores puxavam pelos alunos e incentivavam… (Simone)
>
> Não eram professores de faltar, portanto, naquela altura eu senti que era uma coisa séria. Que deveríamos aproveitar. Foi o que eu senti. (Irene)
>
> Os professores, eles conseguem nos aglutinar e nos fazer darmos o nosso melhor. Ou seja, eles conseguem nos transmitir algo e nós só temos de desempenhar isso da melhor maneira possível. (Lucas)
>
> Mas, os professores, na minha opinião, são, digamos assim, o alicerce, a pedra fundamental. Porque, às vezes, pode não haver muito material, mas um professor que saiba dar uma motivação, conquistar os alunos pelo próprio interesse, é fundamental. (Lucas)
>
> … ele levou-me a que eu, realmente… eu e as outras, acabámos todas por entrar no grupo… Quando ele mandava fazer, começámos logo também a fazer, porque já sabíamos que não tínhamos outra hipótese. E

> começámos também a gostar. Portanto, acho que é muito motivador, da parte de se ter um professor que realmente incentiva e que nos ajuda. E aquele ajudava muito, pronto. (Lurdes)
>
> Que nós tínhamos certas dificuldades, que as outras eram muito mais ágeis do que as de Saúde. Acho que eramos todas mais gordinhas (risos) e ele, como nos ajudava muito, nós sentíamos confiança e conseguíamos, mesmo nos aparelhos, nós conseguíamos fazer como as outras, porque sabíamos que ele estava lá e que nos ia ajudar e que nos ia segurar se a gente fosse a cair. Portanto, acho que é muito importante o professor. O incentivo do professor. (Lurdes)
>
> Eu acho que o professor… mandasse-nos ele fazer o que ele quisesse, a gente fazia. Porque estávamos tão seguras e tão à vontade por ele estar por perto que… porque já tínhamos tido outros professores, que não tinham nada a ver com aquele professor. Até chegar ao décimo ano, a ginástica que eu tinha não tinha nada a ver. Se a gente quisesse fazer fazia, se não quisesse não fazia e, portanto, não puxava por a gente, não incentivava. Acho que, realmente, o professor fez a diferença. (Lurdes)
>
> Achei sempre que os professores tinham outro olhar para nós, que nos entendiam e tinham muita paciência (Madalena)

Literatura especializada das Ciências da Educação debruçada sobre a relação professor-aluno tem reportado que relações positivas, estimuladas por características afetivas do professor, como a não-diretividade, a empatia, o entusiasmo, o encorajamento ao pensamento crítico e à aprendizagem, estão associadas a melhores desempenhos dos alunos e a melhores perceções de competência (Cornelius-White, 2007). Strean (2009), como foi exposto no Estado da Arte, referiu que, no seu estudo, apesar de a forma como as situações de aprendizagem eram estruturadas ter sido considerada importante, os inquiridos colocaram a tónica nas *características pessoais dos instrutores/treinadores*. A maioria das respostas suscitavam o entendimento de que apreciavam mais a atividade física quando os instrutores/treinadores eram carinhosos, cúmplices, presentes, justos e intervenientes de modo individualizado. De acordo com a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), estas atitudes dos instrutores/treinadores/professores são potenciadoras da satisfação da necessidade de perceção de competência, induzindo o reforço do comportamento de atividade física.

A *Competência do professor* também é reconhecida por quem reporta uma experiência positiva:

> **P: E os professores eram competentes?** R: Eu achava que sim. (Madalena)
>
> Tivemos a sorte de ter grandes profissionais. Porque, em termos de Educação Física, eram muito bons. (Irene)
>
> … O professor será sempre a parte mais importante e foi o mais importante (Guilherme)
>
> … além de ter bons professores (Lucas)
>
> Sem dúvida! Foi muito importante! Era muito bom! Era muito bom, o professor! Porque, no princípio, como eu disse, não gostava muito de atividade física e ele… (Lurdes)

> Ele mandava fazer um exercício. As outras alunas, que eram mesmo da Área de Desporto, faziam. Nós, as da Área de Saúde, fazíamos ronha, escondíamo-nos e ficávamos assim paradinhas. Ele, no fim, dizia assim: agora a …, a … e a … (dizia o nome de nós todas), é a vossa vez de fazer o exercício. E, com isso, levou-nos a que nós começássemos a entrar dentro… (Lurdes)
>
> (A competência do professor) Era importantíssima. Era muito bom. (Vanessa)

Com menor número de referências, a *Personalidade* do professor não deixou de ser considerada, como mostra a elocução seguinte:

> Eu gostava e… Eu, por acaso, sempre achei que os professores de Educação Física eram sempre pessoas simpáticas e acessíveis e que ajudavam a pessoa a dar o seu melhor, e isso é muito importante. (Artur)

A personalidade do professor, a sua identidade autêntica, não escapa à maioria dos alunos, constituindo-se com frequência como a chave que abre a porta do sucesso ou do insucesso em matéria de intervenção pedagógica.

Isto é claramente reconhecido por Strean (2009), como bem transparece na passagem seguinte:

> There is something beautiful, if not astonishing, about the joy and fulfilment that can come from wonderful instruction in physical activity. One of the chief findings is that 'who we are' is often more important, and certainly more memorable, than 'what we do'. As Schmier (1995; paraphrasing Carl Jung) puts it, 'If you want to be a teacher, you have to put aside your formal theories, intellectual constructs, axioms, statistics, and charts when you reach out to touch that miracle called the individual human being' (Strean, 2009, p. 219).

A constatação da associação da perceção de experiência da disciplina ao efeito professor está bem patente na opinião expressa pela Josefa:

> **P: E em relação aos professores que teve?** R: Que tive? Eu gostei deles todos. Eu gostava da disciplina, portanto, quando se gosta da disciplina, dificilmente não se gosta da pessoa que nos está a dar instruções sobre o que devemos fazer.

15.2.1.3. Atitude face à EF/AF

Experiência Negativa

A *Perceção de Competência* parece desempenhar um papel altamente condicionador da qualificação da experiência relatada como aluno de EF.

> Mas eu, como não tinha os pré-requisitos, porque nunca tinha jogado, então não me sentia muito motivada porque estava com colegas que já dominavam muito bem a técnica de Basket, etc., e por isso eu não… gostava de… (Joana)

> Acredito que se não tivesse Educação Física, seria algo diferente. Embora eu pense que deixa sempre marcas nas pessoas, ou pela negativa ou pela positiva. Deixou-me algumas marcas menos boas, não é que sejam negativas, mas menos boas, porque nunca consegui gostar muito de certo tipo de desportos coletivos, o Basket… porque nunca tive um grande desempenho. (Joana)
>
> (Os conteúdos) não eram apelativos, eu tinha sempre negativa. Portanto, não podia mesmo… (Melissa)
>
> … eu não tinha jeito nenhum, odiava! (Melissa)
>
> Mas Educação Física, aquilo para mim foi logo traumatizante desde o 5º ano. Aquilo começou logo mal. (Melissa)

Em *off*, esta mãe contou um episódio que se passou quando andava no 5º ano de escolaridade, com a idade de 9 anos. Na aula de Educação Física, depois de ter distribuído as tarefas pelos outros alunos, o professor atirou uma bola à aluna e disse para ir lançar a bola à parede. Admirada com este procedimento, a aluna questionou as razões do mesmo e o professor disse-lhe que não precisava de voltar às aulas de Educação Física. Estava dispensada.

A partir desse momento, a aluna passou a detestar as aulas de Educação Física, chegando ao ponto de não poder ver o professor.

Sendo praticante de Patinagem Artística no mesmo clube em que o professor era treinador de Andebol, encontraram-se num evento do clube e a aluna contou o sucedido ao pai dela. Este dirigiu-se ao professor de Educação Física e perguntou-lhe se estavam presentes alguns dos seus alunos. O professor indicou a aluna, sem demonstrar saber o nome e o pai disse-lhe que era sua filha e que, como podia constatar, havia muita coisa que aquela aluna conseguia fazer. Não era propriamente uma nulidade no campo das atividades físicas.

A aversão à disciplina manteve-se ao longo de toda a escolaridade, como é vinculado na entrevista[22].

A entrevistada (Melissa) reconhece que este episódio foi traumatizante e condicionante de toda a sua atitude posterior face à disciplina de Educação Física. É sintomático o facto de, mesmo passados tantos anos, não o ter referido enquanto a entrevista estava a ser gravada. É difícil, aqui, estabelecer uma fronteira entre o que a mãe perceciona como sendo atribuível à personalidade do professor e o que podemos associar a uma baixa autoestima proveniente de fraca perceção de competência nas aulas de Educação Física. Supletivamente, merece-nos alguma atenção a intromissão parental que é relatada, sendo possível inferir um papel potenciador de sentimentos de aversão face à disciplina no seu todo, que encontram legitimação no poder parental já atrás

[22] Registado nas notas de campo. Cf. Apêndice K.

referido. O caráter de "lição ao professor" que parece ter sido percecionado por Melissa nessa intromissão traduz, no nosso entendimento, uma tentativa da própria para sublimar a sua fraca perceção de competência. Na sua perspetiva, o professor humilhou-a ao prescrever um exercício diferenciado (assumido como discriminatório), tendo sido depois "obrigado", através da intervenção da "autoridade paternal", a reconhecer as suas competências na patinagem artística, modalidade em que ela se sentia competente.

Por outro prisma, a crer nas palavras da mãe Melissa, encontramos um procedimento de exclusão no professor, potencialmente determinante para o surgimento de sentimentos de repulsa face à entidade (docente) e a tudo o que lhe está associado (disciplina de Educação Física, Atividade Física, etc.). Senão veja-se o que está expresso na frase:

> Ainda hoje não gosto de jogar à bola, nem em convívios pais-filhos. Não gosto. (Melissa)

Como foi referido no Estado da Arte, a propósito da perceção sobre as experiências vividas na Educação Física, enquanto alunos, Strean (2009) confere particular importância às perceções de experiências negativas reportadas no seu estudo, pelo potencial impacte das mesmas na atitude face à atividade física e à Educação Física. São reportadas experiências humilhantes durante a infância, duros golpes ao nível da perceção de competência, massacres psicológicos, abusos verbais, elitismo, sensações de futilidade, medo, isolamento, situações traumatizantes e lesivas do amor-próprio.

No caso da Melissa, cremos estar perante um cenário dos elencados por Strean (2009).

Referências à *(des)Motivação para a prática de AF* são bastante abundantes nos progenitores que relatam experiências negativas:

> Sempre gostei de Desporto, gostava de correr, gostava de fazer Ginástica, mesmo. Agora tudo o que tivesse que ver com Andebol ou Basket não apreciava muito. (Joana)
>
> E depois achava que não era aquilo que eu queria fazer. (Melissa)
>
> Mas, pronto, é aquelas fases mais rebeldes em que a gente não gosta mesmo. (Melissa)
>
> Tem que haver sempre uma disciplina de que não gostamos. Eu não gostava de Educação Física. (Melissa)
>
> Achava que era uma autêntica perda de tempo o estar ali. (Melissa)
>
> … depois era tudo muito focado no Futebol, Futebol, Futebol, Futebol. Achava que aquilo era mais para os rapazes do que para nós. E eu não gostava de todo. Levava à letra a palavra "defesa"… (Melissa)
>
> Quando chovia não tínhamos aulas. **P: E isso teve influência na sua opinião sobre a Educação Física?** Tinha influência no aspeto em que andávamos sempre a pedir que chovesse para não ter aulas (risos). (Melissa)

> E, então, quando, de repente, vinha um dia de sol e "olha, lá temos que ter aulas", aquilo já tinha quebrado ali o ritmo e não gostava mesmo de todo (Melissa)
>
> Muito sinceramente, acho que podia ter passado sem isso. Não tirei dali um grande benefício. Mas eu também nunca fui uma aluna que gostasse muito de Educação Física, de Ginástica e dessas coisas. (Vanessa)
>
> Portanto, fiz porque fazia parte do plano ter a aula e, felizmente, como podia escolher o que gostava mais, fui por aí, mas não senti, nunca senti que a Ginástica e que a Educação Física me trouxesse um grande benefício. (Vanessa)

Na subcategoria *Relação EF/Atividades fora da escola*, encontramos algumas referências por parte de quem relata experiências negativas:

> Eu, na altura, até ao décimo ano, fazia Patinagem Artística. E então, ia para as aulas de Educação Física e achava que aquilo não tinha mesmo nada a ver comigo: Futebol, Volei, Andebol. Do Volei ainda gostava. Agora as outras, achava que não, eu não tinha jeito nenhum, odiava. (Melissa)
>
> Porque eu tinha outras atividades lá fora. (Vanessa)
>
> Eu na altura fazia Natação, Natação de competição e era mais virada para essas coisas. Portanto, ali era mais uma disciplina era mais um espaço onde estava. (Vanessa)
>
> A parte das aulas… vamos falar só das aulas... se elas não tivessem existido na minha vida, se calhar não tinha havido uma grande diferença. Porquê? Porque eu tinha atividade ao mesmo tempo lá fora paralela (Vanessa)

Na postura assumida por estas mães transparece a noção de que o facto de praticarem atividades fora da escola as devia "dispensar" da frequência das aulas de Educação Física, misturando e confundindo objetivamente as duas realidades: aulas de Educação Física e Atividade Física fora da escola.

Também Jaekwon Na (2015), no seu estudo, verificou que os pais acreditavam que os seus filhos aprendiam mais no desporto juvenil do que na Educação Física.

Bunker (1981) já manifestava uma preocupação com a possibilidade de o desporto juvenil poder suprimir e erodir a contribuição da Educação Física, em lugar de a complementar. Na opinião desta autora, a Educação Física deveria continuar a fornecer experiências através das quais as crianças adquirissem competências, atitudes e processos integrais para dar continuidade à educação. Linda Bunker acreditava que existia uma relação sinérgica entre o desporto juvenil e a Educação Física, com funções distintas e complementares. Caso a Educação Física do ensino básico continuasse a permitir que o desporto juvenil se transformasse no meio principal para a aquisição de competências e não retomasse o papel de contribuir para a educação integral das crianças, corria o risco de se transformar num anacronismo da sociedade.

Será que, tendo em conta estes últimos depoimentos da Melissa e da Vanessa no presente estudo, não estaremos em presença da concretização das preocupações expressadas por Bunker (1981)?

Não existe qualquer referência a catarse nos progenitores que associam a Educação Física a uma experiência negativa. Não parecem reconhecer na disciplina qualquer papel regenerador em termos anímicos.

Experiência Positiva

Na categoria Atitude Face à EF/AF as experiências positivas parecem estar ligadas, principalmente, a *Motivação intrínseca para a atividade física* e a *Perceção de Competência* elevada.

No que toca à subcategoria *Perceção de Competência*, ouçamos os pais:

> E era onde eu sentia que era boa. Eu conseguia atingir os meus objetivos na Educação Física. (Irene)
>
> Sempre tive uma autoestima normal, sempre me valorizei, sempre soube o valor que tinha. (Irene)
>
> Mas, em termos de Educação Física, como tinha muitos que me igualavam, isso para mim era bom que eu sentia-me ao nível deles e eles sentiam-se ao meu. Portanto, não havia competição. Acabava por… acabávamos por andar, em termos psicológicos, andar ali todos na mesma maré, digamos, mas nunca tive a necessidade de me afirmar. (Irene)
>
> **P: Mas sentia que conseguia fazer as coisas bem?** R: Ah! Eu ficava delirante! Então no Badminton, era uma coisa fantástica! Aí sim! Aí, às vezes gabava-me um bocadinho! Vá, sou honesta (risos). (Irene)
>
> Eu também pratiquei Atletismo (estava-me a esquecer disso), pratiquei Atletismo quando tinha 10 anos, entre a fase dos 10-13, pratiquei muito Atletismo pelos Bombeiros Voluntários. Aquilo ajudava muito a eu me autoconhecer. (Irene)
>
> … é tudo uma aprendizagem. Por isso é que eu associo muito o Desporto desde miúda… associo o Desporto ao autoconhecimento. E, enquanto nós percebermos isso, o Desporto é sempre viável. (Irene)
>
> Sempre tive as notas máximas, as classificações máximas e, basicamente, em quase tudo o que era pedido pelos professores que tive, eu conseguia desempenhar com destaque. (Lucas)
>
> Sentia-me bem, sentia-me bem. (Josefa)
>
> Notava diferença a nível físico, melhoria do peso, a saúde, a disponibilidade, a disposição para fazer as coisas (Simone)

Percebemos nas afirmações registadas que os sucessos e as sensações percecionadas como boas, funcionaram como promotoras de uma atitude favorável face à EF e à AF.

A subcategoria *Motivação para a prática de AF* é aquela em que aparece maior número de referências por parte de quem percecionou uma boa experiência.

Essa motivação é, por vezes, referida como propensão intrínseca para o movimento e para a atividade física:

> O que era exigido era aquilo que a gente conseguia dar, portanto, não me lembro de em situação nenhuma não ter gostado, porque eu sempre gostei de Educação Física. Sempre gostei de Ginástica. (Irene)
>
> … e o facto de eu gostar do movimento. Portanto, tudo quanto era jogos. (Irene)
>
> Quando era miúda sempre gostei de andar para todo o lado. Eu sempre gostei de andar a pé. (Irene)
>
> E sempre me cativou o Desporto. (Irene)
>
> … eu sempre gostei muito de praticar desporto. (Lucas)
>
> Eu sempre gostei muito de exercício físico. (Madalena)

Outras vezes, são referidos ganhos ao nível da motivação como resultado da experiência em EF:

> … acabei por começar a gostar. Porque eu também não gostava assim muito da atividade física, na altura. Depois comecei por me interessar e comecei a gostar muito, tanto que, mesmo depois de acabar a escolaridade, continuei a praticar sempre Desporto, num clube de bairro, continuei sempre com a minha atividade física. (Lurdes)
>
> Porque eu era muito mais perra, digamos assim, a mexer-me. E com a ginástica, com essa ginástica a partir do décimo ano, foi realmente fundamental porque consegui ver a ginástica de outra maneira que não tinha visto até ali. (Lurdes)

Alguns progenitores recordam o prazer que sentiam na prática:

> Gostava imenso (Josefa)
>
> … era sempre muito agradável ir fazer as aulas. (Madalena)
>
> … foi sempre muito agradável (Madalena)
>
> Mas eu também, como tinha aquele "bichinho" eu, também, ia atrás, não é? (Simone)
>
> Eu não tenho más memórias das aulas de Educação Física. Pelo contrário, eram aulas a que eu tinha vontade de ir. Nunca disse: "eu hoje não vou, porque não me apetece, que chatice!". Nunca! Nunca me passou pela cabeça! (Simone)

Alguns reconhecem na atividade física um instrumento motivador para as outras atividades do dia-a-dia:

> Mas eu acho que sim, que a mim me motivava e me dava mais ânimo para as outras coisas também (Simone)

Nas várias referências à motivação para a prática por parte dos entrevistados que reportam experiências positivas, é possível descortinar a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia *(mesmo depois de acabar a escolaridade, continuei a praticar sempre Desporto)*, perceção de competência *(eu conseguia atingir os meus objetivos na Educação Física)* e de conexão e afinidade com os pares *(acabávamos por andar, em termos psicológicos, andar ali todos*

na mesma maré), condição defendida pela Teoria da Autodeterminação para ocorrer comportamento motivado (Deci & Ryan, 2000).

A subcategoria *Relação EF/Atividades fora da escola* é abordada pelos progenitores que reportam uma experiência positiva de um modo muito diferente, em relação aos que a reportam como negativa:

> Foi boa porque, é assim: desde jovem, muito novo, comecei nas camadas jovens a praticar, nomeadamente, futebol e depois, também, conciliando o futebol, também praticava atletismo, nomeadamente, corrida, ali, fazia salto em barreiras e ganhei alguns prémios! (Guilherme)
>
> **P: Os benefícios da disciplina?** R: Muitos! Bastantes! Bastantes, mesmo. Até porque eu praticava desporto e a Educação Física acabava por ser um complemento, não é? (Guilherme)
>
> **P: E os conteúdos da disciplina?** R: Esses, muito positivos! Positivos, porque albergava todas as modalidades, se assim podemos dizer. E, é claro, a gente praticando uma ou outra só, mas também ia tendo conhecimento de outras coisas. (Guilherme)
>
> Eu gosto. Eu, para mim, gostava, tanto que, em Humanidades, eu continuei sempre no Volei, mesmo depois de não estar já na escola, tentei continuar, não é? (Simone)
>
> Eu realmente achava, até, que não era suficiente as aulas de Educação Física, tanto é que eu depois também tinha um clube à parte onde eu ia praticar Volei, não é? (Simone)
>
> Na verdade, eu tinha mais a vocação do Volei, não é? Mas compreendi que também tinha que se conhecer um pouco das outras modalidades. Até era engraçado, havia umas que eu achava mais graça do que outras… Eu acho que tem que se dar a conhecer tudo, não é? Que é para depois as pessoas poderem escolher aquilo que realmente gostam (Simone).

Aqui encontramos já a referência à complementaridade entre Educação Física e desporto juvenil, reivindicada por Bunker (1981).

Ao contrário do que foi constatado nos pais que relatavam uma experiência negativa, a subcategoria *Catarse* está bem presente como associada de algumas experiências positivas relatadas, como pode ser verificado nas referências que se seguem:

> E o facto de ir ali e poder descarregar. (Irene)
>
> Naquela altura em que eu andei a estudar, as aulas de Educação Física para mim eram descontrair, gozar, eram um momento de felicidade, sempre tive, tanto no ginásio como cá fora, adorava as aulas de Educação Física. (Josefa)
>
> Era o relaxamento de estar nas aulas, de estar a aprender coisas e dos testes… para mim era descompressão, descomprimir. (Josefa)
>
> A pressão que hoje em dia se mete nos jovens é muito mais intensa. Destrói completamente o gozo, o prazer de usufruir do corpo, de se libertar. Faz bem ao corpo, mas também faz à mente, se a pessoa descontrair, não é? (Josefa)
>
> De qualquer maneira, seja no aspeto de forma física, ou outra coisa qualquer, mas a Educação Física, para mim, dava para descontrair. (Josefa)
>
> Eu fazia pela diversão. (Simone)

O caráter compensatório, catártico da Educação Física aparece aqui muito associado ao prazer e ao divertimento, elementos essenciais para o usufruto completo dos benefícios da atividade física, se levarmos em conta o defendido por Strean (2009). Recordamos que quando os inquiridos do estudo deste autor foram desafiados a indicarem momentos de prática de atividade física que se tenham revelado particularmente prazerosos, verificou-se que reportavam *momentos de topo em jogos de baixa solicitação a nível organizacional,* preferindo geralmente situações de prática informal, não tendo havido nenhuma referência a momentos de prática em atividades formais de Educação Física ou de Desporto Juvenil.

Nesta perspetiva, parece haver um divórcio assumido entre a prática de atividade física e formalismos de qualquer espécie.

15.2.1.4. Aspetos Sociais

Experiência negativa

É interessante verificar que, no campo da socialização (categoria Aspetos Sociais), apenas encontrámos referências na subcategoria *Inclusão/Exclusão,* por parte dos progenitores que reportam experiência negativa.

> Não. Se calhar, precisamente, porque como quando comecei a aprender, já estava com colegas que já dominavam e, depois, deixavam os que não sabiam muito do assunto ficavam um pouco postos de parte e isso também nunca me motivou muito. (Joana)
>
> Só que, embora eu considere que fosse importante, nas turmas em que estive inserida, nunca houve muito essa interação nas aulas de Educação Física, porque, como eu não jogava muito bem, mesmo quando fui aprendendo, não tinha o domínio (e, se calhar, também não tinha o gosto que algumas colegas e alguns colegas teriam) e, por isso, ficávamos sempre um pouco, eu e colegas que não jogássemos tão bem, ficávamos assim postos um pouco à margem. (Joana)
>
> Porque eu recordo-me de ele me pôr a treinar, a mim e a duas ou três colegas, para aprendermos a volar, tinha essa preocupação, para treinarmos, para melhorarmos, mas, tirando esse professor não tenho ideia de haver assim um grande empenho em motivar aqueles que não tinham um desempenho tão bom. Centravam-se nos jogos, nos alunos e alunas que jogavam com desenvoltura e os outros iam fazendo. Não havia muito essa preocupação. (Joana)
>
> … nunca era escolhida. Era sempre a última. "Pronto, olha, lá tens que ficar com ela na equipa". (Melissa)

Estes testemunhos, especialmente o último (Melissa), colocam a tónica num dos problemas fulcrais que, na nossa ótica, contaminam todas as tentativas de ir ao encontro dos fundamentos da Educação Física, ao comprometerem a aplicação do princípio ético da inclusão. Cardinal et al. (2013), no estudo referido no Estado da Arte, reportaram que os sujeitos que haviam

suportado a experiência de serem escolhidos em último lugar, para integrar as equipas na aula de Educação Física, eram significativamente menos ativos do que os seus pares. A carga de humilhação e de atentado ao amor-próprio que essa prática reiterada havia provocado, condicionara de forma quase irreversível o estilo de vida dessas pessoas.

Atualmente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o estado português assume:

> "A aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social […] Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades" (DGE, 2018).

Desde modo, práticas como as relatadas pelas mães participantes neste estudo, não terão o aval legal, o que poderá propiciar uma tendência para diminuírem.

Quem reporta uma experiência negativa, não faz qualquer referência às subcategorias *Convívio, Competição/superação, Espírito de equipa*. Parece haver uma falha ao nível das finalidades da Educação Física, porquanto não há indícios de ter havido na formação destes progenitores a preocupação de ir ao encontro da finalidade que visa:

> - Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspetiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente:
>   - a ética e o espírito desportivo;
>   - a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade.

atualmente plasmada nos Programas Nacionais de Educação Física (Bom et al., 1989).

Experiência Positiva

Já para os progenitores que reportam uma experiência positiva, na categoria dos Aspetos Sociais, aparecem referências nas várias subcategorias definidas.

Em relação ao *Convívio*:

> **P: E o convívio com os colegas?** R: Mais que tudo, também era uma parte importante, não é? (Guilherme)
>
> Não era obrigação, era convívio… (Josefa)

> Portanto, o Desporto era uma maneira de as pessoas conviverem mais umas com as outras. Falava-se mais, convivia-se mais, não é? (Josefa)
>
> **P: E que fatores é que acha que contribuíram para essa opinião? Os professores, os benefícios da disciplina, o convívio, o que é que pesou mais?** R: Acho que o convívio (Madalena)
>
> **P: E o convívio com as outras pessoas era importante?** R: Ah, sim! Muito bom! Ainda tenho amigos dessa altura. Tanto que nós ainda… (Simone)
>
> O convívio era bom porque nós tínhamos a possibilidade, também, de ir ter com outras escolas e sair, e fazer os torneios. E era muito interessante! (Simone)

No que respeita à segunda subcategoria encontrada, *Competição/Superação*, embora não haja muitas referências, considera-se digno de nota a competição como desencorajadora da AF:

> Nunca pensei no Desporto como competição. Ah! Porque andei na Natação. Eu fiz Natação, só que quando me quiseram pôr na competição eu desisti. Porque eu gosto de Desporto para satisfação pessoal e para desenvolvimento, não é? Do organismo. Agora para competição… nunca me puxou. (Irene)

A competição como encorajadora da AF:

> Era competitiva (a EF), também, e eu gostava… (Josefa)

O papel da superação inerente à competição como motivação para a AF:

> Por exemplo, na estafeta, que eu gostava de fazer, tentar conseguir mais que os outros, e isso era importante para mim. Não era no sentido de ser competitiva, mas era engraçado testar e ir mais além. (Madalena)

Entrando na terceira subcategoria, *Espírito de Equipa*, encontramos algumas referências:

> E uma coisa que eu achei que era positivo era o tal espírito de equipa. Acho que, quando a gente começa a ter Educação Física ganhamos um espírito de equipa que não… não tínhamos antes, se calhar, de começar aqueles jogos e que temos que jogar com a equipa. Eu acho que isso é de grande importância. (Artur)
>
> … uma camaradagem sempre excelente. A gente foi ganhando também outras experiências, também por aquilo que ia aprendendo com uns, com os outros, não é, dividindo pormenores de que cada um dos limites que um tinha, os outros não tinham e conciliando a interajuda, não é?... Com essa interajuda, a gente acabava por desenvolver um trabalho muito mais longo, muito mais… (Guilherme)
>
> Então era isso que eu sentia ali na escola: aquelas horas que nós tínhamos ali, portanto, o tempo que tínhamos de Educação Física era bom, porque interagíamos muito na turma entre nós, portanto, eramos uma turma muito unida e ali nós resolvíamos tudo. Em relação à turma, estava tudo resolvido ali no campo. Toda a gente se ajudava, a interação era muito alta e eu acho que esse conjunto de fatores ajudou com que o meu gosto pela Educação Física seja até ao dia em que eu fechar os olhos. Porque, enquanto eu me puder mexer… (Irene)
>
> Sobretudo nas aulas de Educação Física, se houver uma boa interação com as colegas, isso é muito importante, até para os jogos coletivos. (Joana)

Na quarta subcategoria, *Inclusão/Exclusão*, há também diferentes posicionamentos dos pais com experiências positivas, ora tentando justificar atitudes de exclusão:

> Mas, pronto, há sempre aquela tendência, quando é, então, naquela parte do futebol os professores dedicam-se mais aos rapazes do que às raparigas, mas isso acho que é… não é por mal, é mesmo assim, pronto. E mais a mais, porque depois havia torneios entre turmas e eles queriam escolher equipas, não é? É tão simples quanto isso. Achava essa parte cá de fora… sim, achei. (Josefa)

Ora reconhecendo e aplaudindo a inclusão:

> Lá dentro acho que não, pronto. Cada qual com a sua capacidade física, claro que há uns muito bons, outros mais ou menos, outros nem por isso, não é? Mas desde que todos se esforçassem, não, não tem assim grande diferença. (Josefa)
>
> O facto de nós sermos tolerantes, aceitarmos o outro era importante nas aulas de Educação Física. (Madalena)

Ora, ainda, identificando alguma diferenciação na intervenção docente:

> Por acaso lembro-me de ter um professor no décimo ano… penso que foi o único professor que realmente, tanto a mim como a colegas que… foi até na aprendizagem de Voleibol. Eu tinha muita dificuldade em volar. E acho que foi o único professor que realmente teve preocupação com os alunos que não tinham tanto jeito, digamos assim, para aquela modalidade. (Joana)

15.2.2. Dimensão 2 – Aprendizagens realizadas na disciplina

Nesta dimensão, foram consideradas as aprendizagens identificadas pelos progenitores (intencionalmente ou não) como decorrentes da experiência como alunos de EF.

Como atrás referido, dado o caráter de construção do conhecimento que lhe está associado, foi julgado conveniente conduzir a análise desta dimensão segundo os quatro pilares do conhecimento propostos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI, coordenado por Delors et al. (2010): *aprender a ser*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver e aprender a conhecer*. Foi acrescentada uma quinta categoria – *sem aprendizagem* – que alberga as referências que, de algum modo, explicitam uma perceção de ausência de aprendizagem, ou uma função meramente catártica.

15.2.2.1. Aprender a Ser

No relatório da UNESCO (Delors et al., 2010), a ideia que inspira esta categoria, visa o desenvolvimento da personalidade, com tudo o que nisso está implicado, apontando para o aumento da autonomia, do discernimento e da responsabilidade pessoal. Importa aqui considerar a aquisição e o refinamento das competências necessárias à formação estrutural do Ser, enquanto essência do indivíduo.

Deste modo, a seleção das subcategorias tentou respeitar esta conceção, qualificando as referências em conformidade com a tipologia de competência em causa. Foram, então, consideradas as seguintes subcategorias:

- *Autoestima e Autoconfiança*

- *Resiliência*
- *Destreza/desembaraço*
- *Atitude face à AF*

Autoestima e Autoconfiança

Espaço dedicado às referências a alterações da autoestima e a ganhos de autonomia, autodomínio e emancipação.

> Mas Educação Física, aquilo para mim foi logo traumatizante desde o 5º ano. Aquilo começou logo mal. (Melissa)
>
> … Bem como uma ajuda mental, não é, em termos psicológicos que é bastante positivo. Que é muito bom. Ajuda bastante. (Guilherme)
>
> E era onde eu sentia que era boa. Eu conseguia atingir os meus objetivos na Educação Física. (Irene)

Resiliência

Esta subcategoria aglutina as referências a ganhos de persistência e resiliência, como resultantes de práticas das aulas de EF.

> "Ultrapassa" e "consegues" e "vai lá outra vez" e "até fazeres bem" e "vais conseguir" e a gente conseguia! (Lurdes)
>
> Portanto, deixei de ter tanta dificuldade, talvez, a correr. Porque ele, o tratamento que nos dava, quando a gente vinha de faltas era pôr-nos às voltas, a primeira hora, ao campo. Eramos chamadas a turma das "múmias paralíticas", porque a gente para subir as escadas, íamos todos uns atrás dos outros agarradinhos ao corrimão (risos), depois do primeiro dia de ginástica, ele fazia-nos isso. Era incrível! (Lurdes)

Destreza/desembaraço

> **P: Então, se vencer o stress não é o mais importante, o que é que é o mais importante?** R: O mais importante é, no fundo, o nosso desenvolvimento físico e pessoal, mental, mas para nós próprios. (Irene)
>
> **P: Na disciplina de Educação Física houve alguma coisa aprendida que fosse importante para a vida?** R: Não sei, a destreza. Acho que é importante. O tentar pensar rápido. Face a determinadas situações. Reagir. (Madalena)

Atitude face à AF

> […] acabei por começar a gostar. Porque eu também não gostava assim muito da atividade física, na altura. Depois comecei por me interessar e comecei a gostar muito, tanto que, mesmo depois de acabar a escolaridade, continuei a praticar sempre Desporto, num clube de bairro, continuei sempre com a minha atividade física. (Lurdes)
>
> Porque eu era muito mais perra, digamos assim, a mexer-me. E com a ginástica, com essa ginástica a partir do décimo ano, foi realmente fundamental porque consegui ver a ginástica de outra maneira que não tinha visto até ali. (Lurdes)

> Eu, se não fosse essa parte, nunca mais tinha ligado ao Desporto, nem… acho que ficava como aquelas senhoras, assim mais quadradas, sentada no sofá a ver televisão, se calhar. E, no entanto, não. Continuo ativa e, sempre que posso, continuo a tentar mexer-me e a puxar pelos outros, a ver se consigo tirá-los de casa. Também para sair, porque, acho que é importante para a nossa máquina, para ficar saudável, minimamente. Principalmente o endurance que a gente ganha é muito grande, eu acho que sim. (Lurdes)

> Se eu pensar na minha filha que anda na escola e que tem ginástica. Se não fosse as aulas que ela teve aqui na escola de Ginástica ou de Educação Física, se calhar ela não se mexia, não se tinha mexido até agora, por muito que eu a tente puxar para uma série de coisas. Portanto eu considero que as aulas são importantes na vida das pessoas. (Vanessa)

15.2.2.2. Aprender a Conhecer

Congregam-se nesta categoria as perceções em relação à aprendizagem de conhecimentos relativos à cultura desportiva, à importância da atividade física e desportiva, bem como ao conhecimento de si e dos outros.

Conhecimentos regulamentares

> **P: Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?** R: Naquela altura aprendíamos as regras dos jogos… Adorava Badminton. E depois lá aprendíamos as regras e quando não aprendíamos e eu era curiosa, claro que eu era rapariga aprendia, não é? Depois tivemos a fase da loucura do Hóquei em Patins, não é? Que é da minha geração daqueles grandes campeonatos em que Portugal era sempre campeão, eu sabia as regras todas, claro. E aprendíamos lá, eles davam regras. (Josefa)

> Aprendi bastante. Aprendi as regras, por exemplo no Basket como é que eram as regras, toda a envolvente sobre aquele desporto em concreto, aprendi bastante. E foi essa a parte que me interessou, saber sobre o desporto em si. (Vanessa)

> E depois… (que eu acho que essa é a vantagem das aulas) é podermos saber o que é que existe e como é que funciona. As regras. É do género como se fossemos jogar às cartas. Temos que saber as regras do jogo para depois jogarmos ou não jogarmos e saber se gostamos ou não gostamos. E essa parte de saber como é que é, como são os pontos, como é que são os jogadores, o que é que são as faltas, o que é que é possível e o que é que não é possível, essa parte aprendi bastante. Se não fossem as aulas de Ginástica não sabia. (Vanessa)

É de notar que, quando se fala em aprendizagem nas aulas de EF, o que é referido, com frequência, em primeiro lugar é "as regras". Na pesquisa que fizemos, não encontrámos explicação para isto. Contudo, da nossa vivência profissional no terreno, constatamos que é prática comum os docentes de Educação Física realizarem sessões teóricas e aplicarem instrumentos de avaliação (testes) sobre as regras das modalidades desportivas. Tendo em consideração o trabalho desenvolvido por Bandura (1963), com a sua Teoria Social Cognitiva, é plausível que tal prática, sendo reiterada e generalizada, fique no imaginário dos alunos, incorporando aquilo que passa a ser considerado como a única matéria de aprendizagem na disciplina.

Estas conjeturas colocam dois tipos de questões:

- Por um lado, o que, embora não explícito, se traduz implicitamente no seguinte silogismo
    - Só há aprendizagem naquilo que é apresentado através de abordagens teóricas;
    - O que é apresentado por abordagens teóricas são as regras das modalidades desportivas;
    - Portanto, só há aprendizagem quando se faz a abordagem teórica das regras.
- Por outro lado, parece estarmos perante um esvaziamento de conteúdo daquela que, atualmente, se constitui como a área dos conhecimentos da Educação Física. Todo esse capital cultural é minimizado, ignorado e substituído pela minimalista abordagem teórica das regras.

Recuperando, de novo, a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (1998), a prática reiterada e generalizada destes procedimentos, leva ao desenvolvimento de constructos, tanto nos docentes como nos alunos, conducentes à instalação de *habitus* que, por merecerem aceitação mútua e alargada, apresentam um nível de resiliência muito elevado.

Contudo, lembrando-nos do estudo de Strean (2009), este autor destaca os testemunhos que advogam uma explicação cuidada das regras de funcionamento, bem como das estratégias conducentes ao sucesso, enquanto chaves para uma experiência positiva nos jogos e atividades físicas, promotoras de aprendizagens informadas e com propósito. Por outro lado, é reivindicado pelos inquiridos, como condição de sucesso e de prazer na prática, um equilíbrio entre o nível de dificuldade das tarefas e a capacidade de resposta dos executantes. Nem demasiado difícil, nem demasiado fácil.

Assim, a assunção de que os únicos conteúdos teóricos a serem abordados na Educação Física deverão ser as regras dos jogos, é extremamente redutor do papel da disciplina, contribuindo a adoção desse tipo de posturas para apequenar o estatuto da disciplina.

Importância da atividade física e da aptidão física

> Conhecimento a nível geral, porque o conhecimento não é só… não é só tudo o resto, em termos de ciência em redor de outras coisas, mas também a parte física. (Guilherme)

> Sim, aprendi. Aprender, aprendi. Olhe, em termos de postura, em termos de algumas regras relativamente à nossa forma de estar. Portanto, a relação saúde psíquica/saúde física. Alguns professores transmitiam isso já na altura. Embora em termos de desempenho nas aulas e nos jogos eu não fosse… nem de perto, nem de longe… era razoável, esforçava-me, mas nunca fui uma boa aluna a Educação Física porque não dominava bem as técnicas, mas acho que nos foi transmitida a preocupação que devíamos ter em praticar Desporto, porque era bom para a nossa saúde, e ajudava-nos a desenvolver melhor fisicamente. (Joana)
>
> Mas eu acho que, de alguma forma, incute sempre algo de positivo nas pessoas e até nas crianças, mesmo que não gostem muito, porque fica-se, pelo menos, com uma certa sensibilidade para os aspetos positivos da prática de Desporto. Embora eu desde miúda… pronto eu tinha uma… e, na província, nós tínhamos uma atividade física que hoje não se tem. Mesmo as nossas brincadeiras eram na rua. (Joana)
>
> Mas, independentemente disso, eu sempre gostei muito de correr, fazer as minhas corridas, de praticar Desporto porque entendia que isso era benéfico para a saúde. Mesmo desde jovem. Às vezes artigos que lia, em algumas revistas, sobre a importância do Desporto para a saúde. Penso que a Educação Física, de alguma forma, também ajudou a consolidar essas ideias, ou essa opinião que já tinha quando era mais nova. Eu sempre gostei muito, acho que é importante. (Joana)
>
> […] aprendi que a atividade física é importante e fundamental. (Lurdes)
>
> Se eu pensar na minha filha que anda na escola e que tem ginástica. Se não fosse as aulas que ela teve aqui na escola de Ginástica ou de Educação Física, se calhar ela não se mexia, não se tinha mexido até agora, por muito que eu a tente puxar para uma série de coisas. Portanto eu considero que as aulas são importantes na vida das pessoas. (Vanessa)

Autoconhecimento

> Aprendi muita coisa. Primeiro, a gente a saber os nossos limites, não é. Primeiro. (Guilherme)
>
> Eu, quando faço Desporto, sinto-me livre. Sinto que sou eu, estou ali, faço o que tiver capacidade para fazer e acho que, no fundo, é um autoconhecimento, porque nas caminhadas que eu faço, com fones ou sem fones, as caminhadas servem para a gente se interiorizar. Aquilo ajudava muito a eu me autoconhecer. (Irene)
>
> Mas estas caminhadas ajudam-nos a crescer porque, ao pensarmos naquilo que já fizemos, naquilo que temos para fazer, naquilo que os outros nos fazem, e que nós não deveremos fazer aos outros, não devemos pagar com a mesma moeda… isto é tudo… é tudo uma aprendizagem. Por isso é que eu associo muito o Desporto desde miúda… associo o Desporto ao autoconhecimento. E, enquanto nós percebermos isso, o Desporto é sempre viável. (Irene)
>
> Talvez testar os nossos limites, não é? Às vezes era importante. (Madalena)
>
> Mas também saber - porque eu sempre tive professores com essa componente - até onde é que é o nosso limite. Se eu quero chegar ao fim tenho que conhecer muito bem o meu corpo e acho que estas disciplinas ajudam-nos a isso mesmo. A conhecer o nosso corpo, a saber os nossos limites e saber quando é que tenho de parar. (Vanessa)

15.2.2.3. Aprender a Conviver

Ganham relevância nesta categoria todas as referências que permitam perceber o desenvolvimento da compreensão e aceitação do outro, bem como a perceção das interdependências presentes no coletivismo característico das situações vividas em Educação Física, quer em colaboração, quer em oposição.

Convívio

> **P: Se não tivesse tido Educação Física, acha que teria sido a mesma coisa?** Se calhar estava com um vazio muito grande. Porque… Por tudo: pela experiência, pelos conhecimentos que deu, mesmo para

conhecer… sair fora daquele… da situação normal de vivência lá na terra onde fui criado, e isso ajudou a ganhar outros horizontes, a ter mais conhecimentos, a conhecer outras pessoas. Ou seja, leva-nos a uma situação muito mais alargada daquilo que é a vida social. (Guilherme)

Portanto, o Desporto era uma maneira de as pessoas conviverem mais umas com as outras. Falava-se mais, convivia-se mais, não é? (Josefa)

Agora mais, não sei… convívio. (Madalena)

P: E o convívio com as outras pessoas era importante? R: Ah, sim! Muito bom! Ainda tenho amigos dessa altura. Tanto que nós ainda… (Simone)

O convívio era bom porque nós tínhamos a possibilidade, também, de ir ter com outras escolas e sair, e fazer os torneios. E era muito interessante! (Simone)

P: O que é que acha que aprendeu efetivamente? R: Não sei. Olhe, eu era muito envergonhada, não é? E isso também fazia com que a pessoa perdesse um bocado os seus medos e as suas vergonhas e interagisse mais com os outros colegas. O Desporto é sempre uma coisa que acho que é muito bom, faz muito bem. (Simone)

P: Se não tivesse tido Educação Física acha que a sua vida teria sido diferente, para melhor ou para pior? R: Eu acho que era capaz de ter sido diferente, para pior. Acho que não tinha me aberto tantos horizontes como me abriu e conhecimentos com outras pessoas e outras cidades, não é? Que nós fomos passear também com o Volei. Pronto, é um contacto diferente que isso proporciona e acho que, com o Desporto, é diferente. Eu acho que é bom. Acho que é sempre positivo. (Simone)

P: Em termos de regras de convivência, também? R: Muito! Muito, também porque nos eram impostas… as regras já existiam, porque tal como o desporto que tem regras, se nós não soubermos obedecer a essas regras que há no desporto, na vida social também essas regras não deixam de… não fazem sentido. (Guilherme)

Inclusão/Exclusão

Aprendi... a dar oportunidade aos outros. (Irene)

[…] sempre fui educado e estimulado a criar os apoios entre os próprios colegas, ou seja, todos partem e todos chegam. Não fica ninguém para trás. (Lucas)

P: Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física? Acha que aprendeu alguma coisa? R: A tolerância. A tolerância, sim. O aceitar o outro com as suas limitações, ou não. (Madalena)

Colaboração

E uma coisa que eu achei que era positivo era o tal espírito de equipa. Acho que, quando a gente começa a ter Educação Física ganhamos um espírito de equipa que não… não tínhamos antes, se calhar, de começar aqueles jogos e que temos que jogar com a equipa. Eu acho que isso é de grande importância. (Artur)

P: Portanto, foi em relação à convivência com os outros… R: Sim, uma camaradagem sempre excelente. A gente foi ganhando também outras experiências, também por aquilo que ia aprendendo com uns, com os outros, não é, dividindo pormenores de que cada um dos limites que um tinha, os outros não tinham e conciliando a interajuda, não é?... Com essa interajuda, a gente acabava por desenvolver um trabalho muito mais longo, muito mais… (Guilherme)

Aprendi muita coisa. Aprendi desde o companheirismo. (Lucas)

[…] aprendi a respeitar muito a hierarquia. (Lucas)

[…] aprendi a compreender exatamente aquilo que me pedem, sem querer fazer mais nem menos. Fazer aquilo que é estabelecido. Porque nós temos a tendência a querermos nos mostrar, exibir-nos, quando temos certas atividades físicas ou repertório físico e isso acaba criando às vezes um mal-estar com outros colegas que não têm as mesmas condições físicas ou o mesmo preparo. (Lucas)

O espírito de grupo, a partilha, o liderar ou não liderar, deixar ser liderado, essas coisas indiretamente estão na Educação Física e não estão no Português, nem no Inglês, nem na Matemática. E são conceitos importantes, sim. (Vanessa)

Competição/Superação

> Por exemplo, na estafeta, que eu gostava de fazer, tentar conseguir mais que os outros, e isso era importante para mim. Não era no sentido de ser competitiva, mas era engraçado testar e ir mais além. (Madalena)

15.2.2.4. Aprender a Fazer

Nesta categoria figura o grupo de referências ao papel transformador da Educação Física na aptidão do indivíduo para intervir sobre o mundo ou sobre si próprio.

Aprender as técnicas

> Aprendi. Aprendi a jogar Volei, que não sabia jogar Volei, por exemplo. (Artur)

> Aprendi algumas técnicas, já não me lembro muito bem, mas naquela altura até jogava bastante… diziam eles, que jogava bastante bem. E o salto de plinto, também não fazia e outras coisas que eu não fazia ideia. Aprendi bastante. (Artur)

> P: Se não tivesse tido Educação Física, a disciplina de Educação Física, isso faria alguma diferença na sua vida? R: Teria. Teria, porque não teria praticado Natação, não teria tido o Atletismo, portanto isto apareceu tudo após iniciar o 5º ano. Portanto, foi exatamente na altura em que eu descobri o gosto pelas atividades físicas, portanto, foi fundamental existir Educação Física, no 5º ano na altura, porque não havia na primária. Foi fundamental, sem dúvida! (Irene)

> Deixou-me algumas marcas menos boas, não é que sejam negativas, mas menos boas, porque nunca consegui gostar muito de certo tipo de desportos coletivos, o Basket… porque nunca tive um grande desempenho. Mas, por outro lado, também deixou marcas muito positivas, porque, nas poucas vezes que fazíamos aulas de Ginástica e havia aquelas aulas de Atletismo, por assim dizer, às vezes também corríamos, já no Secundário também tínhamos aulas com os trampolins, etc., e essa parte eu gostava imenso. E eu, às vezes, até dizia: "tomara eu que as aulas fossem sempre só de Ginástica". Mas, obviamente, que não podia ser assim. (Joana)

> Na verdade, eu tinha mais a vocação do Volei, não é? Mas compreendi que também tinha que se conhecer um pouco das outras modalidades. Até era engraçado, havia umas que eu achava mais graça do que outras… Eu acho que tem que se dar a conhecer tudo, não é? Que é para depois as pessoas poderem escolher aquilo que realmente gostam. (Simone)

> (A parte dos conteúdos) Agradou porque pude aprofundar aquilo de que gostava. (Vanessa)

Aprender a desenvolver a aptidão física

> […] o sedentarismo e a falta de ginástica criam uma certa dependência cerebral que nós começamos a catalisar outras coisas que não têm nada a ver, como televisão, jornais, revistas, novelas, algo que não acrescenta, às vezes, muita coisa. Nós precisamos de algo que, como dizem os monges tibetanos, "não basta meditar, nós temos de exercitar o corpo". Aliás, os monges shaolin, é por algum motivo. Eles atingem uma performance muito grande porque eles juntam o melhor de dois mundos. (Lucas)

Competências para a vida profissional

> **P: A Educação Física fez alguma diferença na sua vida? Ou seja, se não tivesse tido Educação Física acha que haveria alguma diferença?** R: Fez. Fez e eu vou lhe explicar porquê: é que eu depois fui para os Comandos. Depois fui oficial dos Comandos e, se não tivesse Educação Física, muito sinceramente, não tinha a preparação que tinha quando entrei para o regimento. Portanto, teve mesmo importância, teve mesmo importância. (Artur)

> Aprendi a gerir o tempo. (Irene)

15.2.2.5. Sem Aprendizagem

Catarse

> Aprendi... a crescer… o Desporto ajuda-nos a crescer ao longo da vida toda, porque, em termos psicológicos, o Desporto embora não seja o mais importante, mas ajuda muito a relaxar e a fugir ao stress. Não é o mais importante, para mim, no Desporto, mas ajuda, ajuda. Então quando começamos a atingir um nível de idade mais avançada, o Desporto deve… deve eventualmente fazer parte do nosso dia-a-dia. (Irene)
>
> **P: Acha que a sua vida teria sido diferente se não tivesse tido Educação Física?** R: Analisando assim, retroativamente, eu acho que sim, porque eu gostava mesmo daquilo. Acho que eu e as minhas colegas gostávamos mesmo daquilo que fazíamos. Era rara aquela que não gostava. Acho que sim, tinha perdido, pelo menos, momentos de descontração, de felicidade, de convivência e pronto, e a pessoa fisicamente sentindo-se bem também se sente bem de outra maneira, não é? E descontrair numa escola onde é preciso aprender… (Josefa)
>
> De qualquer maneira, seja no aspeto de forma física, ou outra coisa qualquer, mas a Educação Física, para mim, dava para descontrair. (Josefa)

Sem perceção de aprendizagem

> **P: Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?** Não. (Melissa)
>
> Se não tivesse tido, acho que era a mesma pessoa. Seria a mesma pessoa. (Melissa)
>
> Muito sinceramente, acho que podia ter passado sem isso. Não tirei dali um grande benefício. Mas eu também nunca fui uma aluna que gostasse muito de Educação Física, de Ginástica e dessas coisas. (Vanessa)
>
> Portanto, fiz porque fazia parte do plano ter a aula e, felizmente, como podia escolher o que gostava mais, fui por aí, mas não senti, nunca senti que a Ginástica e que a Educação Física me trouxesse um grande benefício. (Vanessa)
>
> Eu na altura fazia Natação, Natação de competição e era mais virada para essas coisas. Portanto, ali era mais uma disciplina era mais um espaço onde estava. (Vanessa)
>
> A parte das aulas… vamos falar só das aulas... se elas não tivessem existido na minha vida, se calhar não tinha havido uma grande diferença. Porquê? Porque eu tinha atividade ao mesmo tempo lá fora paralela. (Vanessa)

As respostas destas duas mães aproximam-se das relatadas no estudo de Morgan & Hansen (2008)[23], ao evidenciarem a perceção da inexistência de aprendizagens significativas na Educação Física. Apesar de aquele estudo ter sido conduzido sobre docentes do primeiro ciclo do ensino básico, e o presente se dirija a encarregados de educação, a nossa preocupação com a similaridade das respostas torna-se relevante pelo previsível impacte da mensagem sobre o destinatário (aluno ou educando): a perpetuação do ciclo vicioso do fracasso autorreprodutor da Educação Física, proposto por Crum (1993).

[23] Ver Estado da Arte.

15.2.3. Dimensão 3 – Finalidades

Também nesta dimensão foram utilizados, como padrão de análise, os quatro pilares do conhecimento, para perceber a orientação das finalidades preconizadas pelos progenitores para a Educação Física. Assim, foram criadas as categorias que distinguem se essa orientação se faz para o *saber ser,* para o *saber conhecer,* para o *saber conviver* e/ou para o *saber fazer.* Foram também colocados numa categoria à parte as referências que dão conta de que a Educação Física tem por finalidade a *catarse.*

15.2.3.1. Saber Ser

Desenvolvimento físico

> Puxar individualmente pela pessoa a nível físico, portanto, de maneira a que ela consiga, acho que, mesmo, compreender o seu corpo, a parte física do corpo que pode, digamos, desenvolver, ou pode melhorar as condições físicas. (Artur)

> A finalidade… penso que contribui para o desenvolvimento físico do indivíduo, não é? Enquanto pessoa… Provavelmente é salutar… é… uma pessoa pode sentir-se melhor fisicamente e do ponto de vista da saúde também. Certamente que vai contribuir também para certo tipo de melhorias, a nível físico, não é? Mas não tenho… assim… um conhecimento que me permita ir mais além do que isto. (Henrique)

> … ajuda-nos a desenvolver físico… (Irene)

> A Educação física, penso que é importante, não só para o desenvolvimento físico… (Joana)

Desenvolvimento psicológico e intelectual

> … ajuda-nos a desenvolver psicológico… (Irene)

> A Educação física, penso que é importante, não só para o desenvolvimento mental, contribui, na minha opinião, para incutir, nos jovens, questões importantes, como o pensar que a relação, como é habitual dizer-se, corpo são – mente sã, e vice-versa, é muito importante para o desenvolvimento psicológico e também intelectual dos jovens. (Joana)

> … equilibrar o corpo e a mente… (Lucas)

> … o respeito por nós próprios. (Vanessa)

Promoção da saúde

> Bem-estar mental, físico… (Guilherme)

> … crescem como pessoas adultas melhores, mais saudáveis… (Irene)

> Porque todos nós sabemos e penso que os miúdos, embora não sigam muitas vezes as melhores opções, eu penso que eles estão sensibilizados para a importância da disciplina no nosso dia-a-dia , e nas nossas rotinas e é fundamental para o nosso bem-estar a todos os níveis. (Joana)

Porque eu acho que é fundamental para a nossa saúde, para o nosso bem-estar. Principalmente, pela nossa saúde. (Lurdes)

Bom, além de fazer bem o exercício físico, não é? (Simone)

Promoção da atividade física

… um dos grandes benefícios é criar gente ativa… (Irene)

Bem, se calhar, é isso mesmo. Pôr o pessoal a mexer-se, a ser mais ativo. E cada vez mais é preciso, hoje em dia, porque eu, quando era da idade da minha filha, a gente para poder contactar com outras pessoas, tinha que ir para a rua. Tínhamos que nos mexer. Tínhamos que sair. Eles agora não. Ficam ali em casa. Não saem. Não precisam de sair de casa para contactar com os amigos. E eu penso que seja isso mesmo. É mesmo para meter as pessoas a mexer… (Lurdes)

Disciplina

A prática do Desporto dá disciplina. Acho que contribui para a disciplina, para a pessoa ser disciplinada. E, portanto, eu acho que isso concorre para levar até um melhor desempenho a outros níveis. (Joana)

Com o Desporto eu acho que é importante a disciplina, acho que é. (Simone)

Eu acho que, em termos de comportamento. Na prática de Educação Física consegue-se perceber as regras e a postura do aluno em relação às regras e em relação ao que é imposto. Por exemplo, o meu filho, apesar de ele ter Futebol fora da escola, uma das coisas que eu sempre disse é que "ali manda o Mister, na escola manda o professor. Se o professor entender que o Futebol não vai ser da mesma maneira que ele faz no clube, não pode impor «Ah, porque ando ali, eu sei, eu sei mais que o professor!». Pronto, tem que ter aquela postura de separar as águas". (Melissa)

Resiliência

… tem de haver uma capacitação de se organizarem e de se empenharem em fazer algo. E é assim: nada na vida se consegue sem esforço físico. Um aluno só vai conseguir atingir uma meta numa corrida se se empenhar. (Lucas)

15.2.3.2. Saber Conhecer

Autoconhecimento

Talvez testar os nossos limites, não é? Às vezes era importante. (Madalena)

Depois saber também, conhecer e respeitar os limites do seu próprio corpo – até onde é que é o nosso limite. (Vanessa)

… é tudo uma aprendizagem. Por isso é que eu associo muito o Desporto desde miúda… associo o Desporto ao autoconhecimento. E, enquanto nós percebermos isso, o Desporto é sempre viável. (Irene)

Conhecer oferta desportiva

Também é bom dar a conhecer as várias áreas que existem no Desporto, para as crianças conhecerem e praticarem e verem que aquilo também é importante para eles. E compreenderem a ligação que há entre o Desporto… a parte física e a parte psicológica, que é a do estudo. (Simone)

Saber sobre o desporto em si. E depois… (que eu acho que essa é a vantagem das aulas) é podermos saber o que é que existe. (Vanessa)

Valores saudáveis e diversificação de perspetivas

É conseguir transmitir valores saudáveis… (Irene)

Eu acho que é fundamental e também lhes dá uma forma de estar e de ver o mundo de forma diferente. (Joana)

Conhecimentos regulamentares

Na prática de Educação Física consegue-se perceber as regras e a postura do aluno em relação às regras e em relação ao que é imposto. (Melissa)

Saber sobre o desporto em si... e como é que funciona. As regras. É do género como se fossemos jogar às cartas. Temos que saber as regras do jogo para depois jogarmos ou não jogarmos e saber se gostamos ou não gostamos. E essa parte de saber como é que é, como são os pontos, como é que são os jogadores, o que é que são as faltas, o que é que é possível e o que é que não é possível. (Vanessa)

15.2.3.3. Saber Conviver

Convívio

… é fundamental para criar laços entre os alunos e os seus responsáveis que são os professores. (Lucas)

E é fundamental também o contacto pessoal para também desenvolver outras capacidades. (Lurdes)

… as relações entre os pares, as relações interpessoais. Muito centradas aí, acho que sim, é importante. (Madalena)

Inclusão

… crescem como pessoas adultas melhores... e mais tolerantes. (Irene)

A Educação Física ajuda na tolerância. (Irene)

Colaboração

Para mim a Educação Física deve servir para as pessoas saberem lidar umas com as outras. Isto é fundamental. (Vanessa)

E isso para mim é o pilar das aulas de Educação Física: a partilha, o respeito. (Vanessa)

e depois, o que é muito importante, o tal espírito de equipa. Portanto, aquele ensinamento de jogar em equipa, que a equipa é importante, não é o indivíduo em si, mas a própria equipa. Eu acho isso importante. Acho importante. (Artur)

P: O bem-estar. E a questão da socialização? Tem a ver com esse bem-estar também? R: Também, também penso que sim. Até porque quando há desportos coletivos, eles têm que saber interagir, têm que saber ceder, têm que saber estar e relacionar-se. É como os jogos de Futebol, não é? Pode haver um grande jogador, mas se eles não interagirem ou se não souberem estar no campo, o jogo pode ser um fracasso, não é? (Joana)

Estimulamos os jovens a saberem estar, a saberem trabalhar em grupo e aí a disciplina de Educação Física penso que tem uma vertente muito importante. Porque, nessa disciplina, desde logo eles são ensinados a saberem partilhar, a saberem estar, se calhar até mais do que numa disciplina como Português ou outras. (Joana)

Na globalidade tem que haver uma interação entre eles e eles têm que saber estar, têm que saber relacionar e obviamente que isso desenvolve competências ao nível da socialização. (Joana)

E depois tem muito a ver também, também acho que é muito importante nestes conteúdos, é o espírito de equipa. É fundamental o espírito de equipa, enquanto estamos a fazer jogos de equipa, de respeitar os outros, quer dizer, não se pode estar a jogar sozinho com uma bola, por exemplo, não se pode estar o jogo todo só com uma bola, e é tão importante o tipo que nos passa a bola como nós próprios se formos não ser nós a lançar para depois marcar os pontos, não é? (Vanessa)

15.2.3.4. Saber Fazer

Competências físicas

Porque a pessoa que não se mexe, que não aprende a mexer-se, normalmente ganha problemas de saúde, mais graves do que quem se mexe. (Lurdes)

Para além das físicas - desenvolver competências físicas… (Madalena)

Gestão psicológica

Levar a que, eventualmente, consigam alcançar os seus objetivos porque conseguem gerir… aprendem a gerir as emoções, porque o Desporto é fundamental nisso. Aprender a gerir as emoções, ter determinados comportamentos que sabemos que são importantes para depois conseguirem gerir… (Joana)

Competências para a vida profissional

Porque também quem não souber socializar também não terá… são competências muito importantes até para futuros empregos, para a vida profissional deles independentemente do local onde venham a trabalhar. (Joana)

Gestão do tempo

… conseguirem gerir o seu tempo, em termos físicos… (Irene)

Meditação

Eu acho que era muito importante que na Educação Física houvesse – e até agora nunca vi haver, aqui em Portugal, pelo menos – uma parte para a meditação. Era importante os miúdos poderem ter meditação, poderem aprender a meditar, conhecer e ouvir o seu corpo por dentro e perceber se estão ansiosos, se não estão ansiosos, desligar e ligar. (Vanessa)

15.2.3.5. Catarse

Têm lugar nesta categoria as referências à promoção de atividades de descompressão, sem valor formativo intencional, mas identificado como finalidade da Educação Física.

> … criar… sei lá, quebrar aquelas rotinas, quebrar aquelas monotonias que a gente vai ganhando no dia-a-dia, porque ajuda a libertar muita coisa, não é só energias, a gente ganha também outras coisas mais, mas… principalmente dar um descanso… uma certa leveza ao cérebro, é a gente descontrair. (Guilherme)

> lá está, era uma disciplina que os poderia ajudar nas outras disciplinas porque eles acabam por gastar as energias ali, aprendem a mover-se, a tirar partido das suas capacidades, talvez seja muito melhor eles depois conseguirem noutra área qualquer, conseguirem dar mais… mais tempo, mais disponibilidade, porque estão mais libertos. Eu acho que é isso que eles também têm que aprender. (Irene)

> A prática de Desporto ajuda a descomprimir… (Joana)

> Quando estão com níveis de stress elevados, qual a melhor forma de eles descomprimirem? Se calhar praticarem exercício físico. Ou um tipo de atividade física que lhes permita descomprimir. (Joana)

> Para mim? Penso que é "corpo são em mente sã". Se a pessoa estiver fisicamente bem, certamente também se sente mentalmente bem, se der para descontrair e desanuviar, certamente que ajuda a descomprimir. Porque o stress é muito elevado e já está provado cientificamente que a Educação Física, seja ela qual for a forma de Desporto, que ajuda, não é? Tanto fisicamente como mentalmente, enquanto está dedicado a uma atividade… (Josefa)

> Os alunos precisam… eliminar o stress que sentem. E, na Educação Física, isto é uma forma de os relaxar e os condicionar para a vida. É um momento em que eles descomprimem toda essa energia que está concentrada neles. (Lucas)

> Eles acabam por descarregar as energias más na atividade física. E acaba por, no fim, depois do banhinho tomado, ficam como novos. (Lurdes)

> É bom, porque assim também desanuviam um bocado daquilo de estarem sempre a estudar e com a cabeça nos livros. Acho que isso compensa. Há uma compensação entre as coisas. (Simone)

Há ainda uma mãe que, apesar de o ter feito, afirma não identificar qualquer finalidade para a Educação Física:

> **P: Quais são, na sua opinião, as finalidades da Educação Física?** Se quer que lhe diga, ainda não percebi. Não consigo mesmo perceber. Não consigo enquadrar no Sistema de Ensino. (Melissa)

15.2.4. Dimensão 4 - Estatuto

Sendo uma das preocupações fundamentais do presente estudo, o estatuto atribuído à disciplina assume uma importância capital em termos de análise, nomeadamente naquilo que se refere aos constructos que lhe estão na génese.

Como atrás referido, a questão formulada é:

- Quais os constructos que presidem à atribuição de determinado estatuto à Educação Física?

No modelo categórico elaborado, obtiveram-se 53 referências elegíveis para esta dimensão, distribuídas pelas várias categorias e subcategorias de análise[24].

Não é, contudo, possível proceder a esta análise dissociando as opiniões expressas das qualificações do estatuto. Assim, para cada categoria de análise, foi feita uma divisão entre os progenitores que reconhecem um estatuto positivo para a Educação Física e os que lhe atribuem estatuto negativo ou neutro.

Foi considerado positivo quando os progenitores consideram que a Educação Física deve ser obrigatória com avaliação e com influência no acesso ao ensino superior, mantendo o critério definido para a classe 3 do estudo extensivo. Negativo, quando consideram que deve ser opcional ou obrigatória sem avaliação. Neutro, quando consideram que a disciplina deve ser obrigatória com avaliação, mas sem influência no acesso ao ensino superior.

15.2.4.1. Crenças e Convicções

Princípios e Valores

Foram aqui consideradas as referências que evocavam princípios e/ou valores para sustentar o estatuto atribuído.

> É preciso que as escolas se empenhem mais de evitar o sedentarismo. (Lucas)
>
> Porque a Educação Física é uma área como outra qualquer. Tem competências como outra qualquer. (Madalena)

[24] Cf. Apêndice J.

> Eu não compreendo. No meu tempo, para mim, era impensável faltar a uma aula sequer que fosse, do que quer que fosse. Nem que fosse Religião e Moral. Acho que era impensável. Como chumbar de ano, para mim era impensável… (Simone)
>
> Incluiria. Sempre. Mente sã em corpo são. (Simone)
>
> Acho que sempre. Não interessa se tem grande cabeça. Tem que ter um corpo são. Se a pessoa não estiver bem de saúde, a cabeça também não vai funcionar bem. Não vão estar com vontade para os estudos, não vão ter ânimo. O exercício físico dá isso tudo. E eu sei. Falo por experiência própria. Dá muito ânimo, dá muita vontade de fazer mais coisas e faz sempre bem. Eu acho que deveria ser obrigatório. Até ao fim da escolaridade obrigatória tem que ser. Eu acho. (Simone)
>
> (…) não deveria ser uma chatice para eles. Eles deviam pensar nisso como pensam na Matemática, ou no Português. (Irene)

Estas afirmações denotam a crença de que os princípios defendidos correspondem a posicionamentos tidos como universais, "verdades" de aceitação unânime, inquestionáveis. Todas estas afirmações foram proferidas por progenitores que atribuem um estatuto positivo à Educação Física.

Não foram registadas respostas que evocam princípios ou valores para progenitores com perceção negativa ou neutra do estatuto.

Senso comum, preceitos e preconceitos

> Porque eu acho que qualquer coisa que… é assim, ou eu vou para uma área de Desporto e aí sim, ok. Tenho que fazer, e tenho que fazer tudo, mesmo que eu não goste de uma determinada tenho que saber aquela vertente. Não sendo eu uma aluna de Desporto eu deverei ter a opção de poder escolher ter Educação Física e não ser obrigada a ter Educação Física. (Vanessa)
>
> Isto porquê? Porque sinto que há muita gente, e eu própria me senti assim, nalguns casos, que estava ali já em esforço em fazer uma disciplina de Ginástica, de Educação Física, que eu não estava minimamente motivada para aquilo. (Vanessa)
>
> Houve ali alguns anos em que nós tínhamos que fazer aqueles saltos, aquelas coisas do eixo e de saltar aquela… Eu, todas essas coisas, não me sentia minimamente motivada e estava numa aula muito contrariada. (Vanessa)
>
> Da parte de ser opcional, voltando à história de ser opcional, o que eu acho é que é isso mesmo, acho que, tal como a Religião e Moral, se bem que isso já tem mais a ver com as crenças e todas essas coisas, que é opcional, estar a obrigar alguém a ter Religião e Moral quando não tem um caminho por aí, entra aqui nas regras e vai um bocadinho contra as convicções das pessoas. (Vanessa)
>
> Em Educação Física não é tanto assim. Mas eu acho que é muito parecido. Portanto, a pessoa ou tem motivação, e quer e acha que há ali um interesse, ou então não deveria ser obrigada a fazer exercício… não é fazer exercício, porque exercício, se ele tiver interesse faz sempre exercício em qualquer lado… não deveria ser obrigado a ir àquela disciplina e ter aquilo… (Vanessa)
>
> Eu acho que as pessoas devem fazer o seu caminho, há ali alguns corpos comuns, que a escola normalmente põe que é Matemática, Português e uma língua. Eu acho que todas as outras coisas deverão ser muito opcionais, porque, e não estou só a falar de Educação Física, há tanta palha depois ali no meio, e não estou a dizer que Educação Física seja palha, que em alguns casos não é, é muito sumo e é muita coisa, mas há outros casos em que está ali um bocadinho, se calhar a tirar o espaço para poder pôr outra coisa. (Vanessa)
>
> Eu ao longo da minha vida, do meu percurso escolar, eu tenho que ver: se eu quero ir para ali, ou pelo menos tenho uma ideia, eu sei que vou ter que ter tido durante este percurso aquela disciplina. (Vanessa)
>
> E é esse um bocadinho (o motivo) porque eu escolhi que deveria ser opcional, mas é diz, não é só a Ginástica, é uma série de disciplinas que devem ser opcionais. O Português, por exemplo, eu considero

que deve ser obrigatório. Porque a pessoa tem que comunicar. Se calhar o conteúdo, o que depois se leciona, deveria ser revisto, mas o Português é fundamental. Estamos em Portugal, não é? (Vanessa)

Não é por nada. Mas, às vezes tenho um certo receio de certos professores que… a carga pessoal… considerando um caso pessoal com um aluno que vai com média de 17 e ele dá-lhe um 13 e fica com a média por aí abaixo… É um bocado isso, é um bocado esse receio. É um bocado o receio. (Artur)

P: E isso acontece com as outras disciplinas? R: Também acontece, só que as outras são obrigatórias, mas também pode acontecer. Ah isso é evidente. Isso é evidente. Aliás eu só… acho que isso deve ser mesmo no 12º ano, porque de resto deve contar, até ao 11º deve contar sempre. O 12º é que é aquele… pronto… aquele ano… diferente, não sei. Eu tenho essa perceção, posso estar errado, como é evidente. A minha ideia é essa, pronto. (Artur)

E vou lhe dizer que tenho alguma experiência até ao nível de faculdade, infelizmente, e sei que alguns professores… um bocado complicado. Não, e não é só isso! Em Educação Física eles têm uma coisa. Imaginemos que a pessoa tem um acidente e vai faltar. E falta consecutivamente, há ali um grande interregno, é claro que o professor não pode dar uma nota… alta, não pode! Pronto, aí é logo um handicap. (Artur)

Porque, na realidade, se é uma disciplina que faz parte do currículo, devia ter o mesmo peso que as outras. Mas, como às vezes há miúdos (e eu já conheci alguns assim) que não gostam da disciplina, fazem o mínimo e até são capazes de ter uma nota de doze (12), ou onze (11), doze (12), treze (13) e acho que vai ter um grande peso na média, impedindo-os, se calhar, de entrar para um curso de Medicina ou outro que exija uma média muito elevada. E acho que também é muito penalizador. (Joana)

(Opcional) Sim. Por uma coisa. Eu sei porque é que respondi isso. Cá está. Por causa da competição que hoje existe para ter boas notas, quem tem boas notas entra naqueles objetivos que quer, como sabe e sabe perfeitamente, como professor, que a Educação Física, por exemplo, em alunos de Ciências que não têm apetência física para a Educação Física, baixa-lhe imenso as médias, isso está comprovado, não é? (Josefa)

Alunos que têm médias muito altas, se não tiverem apetência para a Educação Física… imagine um aluno que tem 18 valores, pronto, média de 18, tem para aí um 14 ou 15 a Educação Física, vem por aí abaixo. Sabe que a diferença de umas décimas e de umas centésimas é fulcral para aqueles sonhos que eles têm, pronto, é os sonhos que eles têm. (Josefa)

Agora imagine um aluno que tem 15 e que, por exemplo… então deve seguir Desporto e deve contar, sim senhor. É por isso que deve ser opcional. (Josefa)

Pronto, também pode lhe dar para subir, sim senhor. Mas, na minha maneira de ver, no meu pensamento, acho que… acho que acontece um bocadinho menos. Acontece mais baixar a nota do que subir. Certo ou errado é um conceito que eu tinha. (Josefa)

É a sensação que tenho. Posso estar completamente errada, atenção, que eu não conheço estatísticas. Isto é, sabe que eu estou no meio da Medicina e a Medicina é aquela coisa. Aquele papão horroroso que todos os anos estamos a ver qual foi a média do último miúdo que entrou, está a ver? (Josefa)

P: Num hipotético país sem recursos só seria possível o currículo integrar cinco disciplinas. Se tivesse poder de decisão, incluiria a Educação Física? R: Se a gente for por aquele critério "mente sã em corpo são" e pelo conceito que eu tive da Educação Física, eu incluiria, sim. Agora, é assim… É um bocadinho contraditória a minha opinião depois do que eu disse que era mais como opção. Cá está: é os critérios de… mas, realmente, analisando isso… (Josefa)

Pronto, por exemplo, eu tendo a filha que tenho em casa. Eu sei que ela tem mais capacidade mental do que física, mas também acho que ela é um bocadinho preguiçosa, ponto. Porque, capacidade física nem todos têm a mesma, não é? Mas depois às vezes faz mais um que se esforça um bocadinho mais, do que aquele que até pode ter e não se esforça, não é? Que se calhar não será o caso dela, neste momento talvez fosse, como já não contava. Mas eu tenho a impressão que, mesmo esforçando muito, que não conseguiria atingir o nível que tinham as outras disciplinas, não sendo uma aluna brilhante, não é? (Josefa)

Como pode ser constatado, nesta subcategoria, figuram apenas os progenitores que percecionam um estatuto negativo ou neutro para a Educação Física. Ganha um protagonismo

importante o aspeto da média para entrada no curso de Medicina, através de um constructo subjacente ao preconceito de que "quem é bom aluno nas disciplinas académicas não consegue o mesmo sucesso em Educação Física".

Assim, tendemos a considerar legítima a inferência de que o estatuto positivo atribuído à Educação Física está baseado em princípios e valores, enquanto o estatuto negativo é frequentemente construído assente em preceitos ou preconceitos provenientes do senso comum.

15.2.4.2. Reconhecimento dos benefícios da disciplina

Nesta categoria não foi necessário criar categorias de segunda ordem, visto que o número de referências é reduzido e explicável na abrangência do espetro categorial.

> O que é que é importante nisso tudo? É os alunos saberem que estão fazendo algo prazeroso e que os ajuda no futuro. (Lucas)
>
> Eu acho que é fundamental! Eu incluiria. Porque eu acho que é fundamental para a nossa saúde, para o nosso bem-estar. Principalmente, pela nossa saúde. Porque a pessoa que não se mexe, que não aprende a mexer-se, normalmente ganha problemas de saúde, mais graves do que quem se mexe. (Lurdes)
>
> Hoje em dia acho que é mais flexibilidade, dão mais… mas em muitas coisas, em muitos aspetos do ensino em geral. Mas eu acho que Educação Física é muito importante. Ainda por cima nesta altura em que eles estão muito… as crianças estão muito viradas para o sedentarismo! Muito! E se não for na escola… os pais não conseguem. Se não for a escola a puxar por eles um bocadinho, pelo menos no período em que eles estão aqui. Não sei, mesmo a nível de saúde vai ser o caos daqui a quê?… mais vinte anos. Acho que vai ser horrível! Já se vê agora! Por isso, pode não ser. Talvez eu tenha sido um bocado exagerada, não é? Porque também não há de ser uma disciplina… (Simone)
>
> Se a pessoa também não tem vocação, também é complicado, não é? Mas eu acho que tem que haver um sistema que faça eles irem e… obrigatório entre parêntesis, vá... Não que seja assim uma coisa muito formal, mas… Que incentive mais eles a frequentar, que é para eles também saberem que afinal aquilo é bom. Aquilo faz bem. E, se calhar, a partir daí vão ter vontade de praticar outras coisas e não ficarem em casa no computador ou a ver televisão. E saírem com os amigos, irem jogar à bola, irem para a praia fazer Surf, irem fazer Paddle. Eu sei lá. Fazer qualquer coisa, jogar Basket, não sei. (Simone)

Verificamos aqui que os benefícios da disciplina são reconhecidos por quem tem uma perceção positiva ou neutra do estatuto da Educação Física.

15.2.4.3. Equidade ou subalternização da disciplina

Nesta categoria couberam as referências que revelavam uma postura de subalternização ou equidade de estatuto para a disciplina.

Quem defendeu uma posição de reconhecimento de um estatuto subalterno para a disciplina, apresentou respostas como:

> Eu defendo mais a parte intelectual do conhecimento, do que propriamente a Educação Física. Por isso, Educação Física, embora ache importante, não deixa de ser um tanto ou quanto secundária, também. (Henrique)
>
> Agora imaginemos que… pronto, se o aluno quer ir para Medicina ou para uma Engenharia que exige uma média alta, acho que a disciplina deve ser obrigatória, mas penso que… é importante, obviamente e eu penso… quer dizer, eu quando penso nisto acho que, de alguma forma, está a ter-se, relativamente às outras disciplinas, uma atitude se calhar um pouco discriminatória. (Joana)
>
> Quer dizer, eu penso que, se pensarmos em termos de… Eu tenho esta opinião formada porque… às vezes acho que acabamos por ser influenciados, se calhar, por situações negativas que já vimos, de miúdos que, às vezes, não entraram porque não eram bons a Educação Física e foram penalizados na média. Mas, realmente, também pode acontecer o contrário, o aluno ser beneficiado na média por ter um bom desempenho em Educação Física. (Joana)
>
> **P: Se tivesse poder de decisão e, por limitações económicas, só pudesse haver cinco disciplinas na escola, incluiria a Educação Física, ou não?** R: Três, pelo menos, eram fundamentais e depois há mais duas de menor importância. Dessas duas de menor importância… poderiam ser… ah… fundamentais, se calhar, eram as cinco: Matemática, Português, Inglês, Físico-química… História também seria importante. Geografia também seria importante…. Fico com dúvidas…. Acho que, se calhar, não incluía. (Henrique)
>
> **P: Então, suponhamos que tivesse poder de decisão e, perante um orçamento muito reduzido, os alunos só poderiam ter cinco disciplinas. Nessas cinco disciplinas incluiria a Educação Física?** R: Acho que ia depender dos conteúdos. Se me explicassem: "são estes os conteúdos de Educação Física e é para estes fins que serve, formação, disciplina e tudo o mais". Se calhar depois era um caso a ponderar. Porque também temos outro tipo de disciplinas que olhamo-las e "o que é que me serviu para hoje?", não é? Educação Visual e os Trabalhos Manuais, vai dar quase… Mas, pronto, essa é a minha posição, porque sempre foram as minhas disciplinas mal-amadas. (Melissa)

Para o posicionamento neutro:

> Essa é a parte fundamental. Só que nem toda a gente é igual e há que pensar que, pode não ter bons resultados a nível físico, por isso não cortar as pernas para poder progredir na carreira académica, não é? (Lurdes)
>
> Agora, que deve ser sempre avaliada e deve ter a mesma conectividade que têm as outras disciplinas, eu penso que sim, que tem de ter. (Guilherme)
>
> […] a Educação Física tem de ser, da mesma forma que as outras disciplinas fazem parte de uma média, a Educação Física terá de fazer parte dessa média também. Terá de se integrar. (Guilherme)
>
> (Isso) não acontece, não acontece e, se calhar, é por isso, também, que os alunos, penso eu, darão menos importância à disciplina Educação Física, porque se calhar também pensam assim, não é. Então se não é parte integrante é porque não tem valor. Penso eu que será assim. Porque eu, se fosse aluno hoje, se calhar pensava o mesmo. Embora eu, prontos, serei contraditório porque eu gosto de Educação Física e Desporto e tudo o mais, mas os alunos hoje poderão pensar assim: se não faz parte da média para que é que eu me vou aplicar. (Guilherme)

Quando o estatuto defendido é positivo, as respostas obtidas:

> Como é uma disciplina tão importante como as outras, acredito que, assim em termos de avaliação, seria mais uma motivação para os alunos se aplicarem e não considerarem aquilo como um passatempo. (Lucas)
>
> É uma disciplina com o mesmo nível de importância que as outras e que desenvolve competências que são complementares às de outras áreas. (Madalena)

15.2.4.4. Valoração da disciplina

A atribuição de valor à disciplina de EF foi referida com duas perspetivas diferentes, o que levou à criação de duas subcategorias:

- *Legitimação da Avaliação para acesso a cursos de EF e Desporto* – que abrange as referências à subordinação do estatuto ao percurso formativo.
- *Valorização/Desvalorização da disciplina* – que dá conta das referências que preconizam a avaliação como forma de valorização/desvalorização da disciplina.

Legitimação da Avaliação para acesso a cursos de EF e Desporto

> Isto é assim: mediante a escolha de cada um, penso que deve ser preponderante se, efetivamente, a pessoa tiver uma escolha que seja na área da Educação Física, acho que sim, que deve ser preponderante. (Guilherme)

> Para os alunos que não queiram seguir essa via. Eu digo isto por uma razão simples. Há muito alunos, muitos não sei, mas haverá assim um número significativo de alunos que são bons alunos na globalidade e até serão alunos bonzinhos na disciplina de Educação Física… Eu penso sempre nestes termos. Imaginemos um aluno que queira ir para Medicina ou para cursos que exigem média muito elevada. (Joana)

> Dependendo das áreas, talvez. Das áreas específicas. Dependendo da área, escolheria, talvez, mais as disciplinas que tivessem a ver com a área escolhida. Deixaria de parte aquelas… (Lurdes)

> **P: Considera, então, que não deve mesmo contar para acesso ao Ensino Superior? E porquê?** R: Pois. Esse então! A menos que… mas lá está, a menos que a pessoa queira seguir Educação Física. Eu acho que aí já faz sentido. (Melissa)

Valorização/Desvalorização da disciplina

> … se houver aqui (…) um incentivo a que eles tenham de provar o que são capazes para chegar ao ensino superior, eu não vejo porque não. (Irene)

> Porque eu vejo muita, muita desmotivação no Desporto, (…) E, nos miúdos, eu sinto que muitos não querem saber. Estão lá porque são obrigados a ter a disciplina. (Irene)

> Eu acho que isso é uma matéria que deve ser trabalhada, é. Tentarmos arranjar (…) incentivos para que eles gostem da Educação Física a partir do primeiro dia. Só que isto tem de vir de trás. Não na secundária. (Irene)

> Considerarem aquilo exatamente como uma grande responsabilidade e com o máximo de atenção, como é a Matemática, como é o Português ou outra disciplina. (Lucas)

> Acho obrigatório porque, eu que não gostava… Porque, à partida, pode haver outras crianças que, como eu, à partida, digam "não, não gosto. Não quero mexer-me. Deixem-me estar parada." E acho importante que sejam estimuladas a mexerem-se e a fazer exercício, porque, quem sabe, não acontece o mesmo que a mim e comecem a gostar. (Lurdes)

> Eu acho que sem avaliação tirava aquela… acho que tirava aquela carga que, às vezes, os alunos têm de "Ah! Eu estou aqui… e estou a ser avaliado… e não tenho jeito… e não tenho coordenação motora… e estou a ser avaliado numa coisa que não que «não presto», entre aspas, não é?" (Melissa)

> Porque, eu lembro-me que em Futebol eu tinha sempre negativa. Em Volei já tinha positiva e então era mesmo traumático para mim aquela negativa ali. Mas também não fazia muito… não me esforçava muito para melhorar. Mas acho que era mesmo um defeito meu. Ainda hoje não gosto de jogar à bola, nem em convívios pais-filhos. Não gosto. (Melissa)

> E eu acho que se tirassem esse caráter de obrigatoriedade… obrigatoriedade sim, mas sem ter a nota, a pressão da avaliação. Porque depois tínhamos nota, mas não contava para chumbo e era ali… ficava-se naquele limbo e… Eu sei que, se calhar, se não tivesse nota… (Melissa)

> Mas isso é uma forma de obrigar as crianças a dar a importância devida à disciplina, não é? Porque como eles sabem que isso não vai interferir na avaliação ou na passagem do ano, pronto, não ligam tanto, não dão tanta importância e… faltam muito, eu sei que faltam. Porque não tem aquele aspeto… (Simone)

15.2.1. Resumo da Análise Horizontal (Entre os Casos)

Para facilitar a visualização da análise dimensional efetuada, a informação recolhida foi resumida nos quadros 38, 39, 40 e 41.

Quadro 38 - Dimensão 1 - Experiência anterior em EF - Síntese

Categoria	Experiência negativa		Experiência positiva	
	Subcategorias	Atributos	Subcategorias	Atributos
Aspetos estruturais, organizacionais e cognitivos	Condições materiais e infraestruturais	Deficientes	Condições materiais e infraestruturais	Boas
	---	---	Planificação, organização didática e curricular	Boa organização curricular Criatividade Diversidade
	---	---	Tipos de aulas	Aulas criativas e bem planeadas
Efeito professor	Atitude	Desqualificante	Atitude	Incentivadora, transmissora de segurança
	Competência	Não percecionada	Competência	Reconhecida
	---	---	Personalidade	Positiva/cativante
Atitude face à EF/AF	Perceção de competência	Baixa	Perceção de competência	Alta
	Motivação para a prática de AF	Desmotivado	Motivação para a prática de AF	Motivado
	Relação EF/AF fora da escola	Mutuamente exclusivas	Relação EF/AF fora da escola	Complementaridade
Aspetos socias	Convívio	---	Convívio	Positivo
	Competição/Superação	---	Competição/Superação	Competição como encorajadora ou inibidora da AF
	Espírito de equipa	---	Espírito de equipa	Interação/entreajuda
	Inclusão/Exclusão	Perceção de exclusão	Inclusão/Exclusão	Exclusão estratégica justificada Aplauso à inclusão Reconhecimento de diferenciação pedagógica

Quadro 39 - Dimensão 2 - Aprendizagens realizadas na disciplina

Categoria	Subcategoria	Descritivo
Aprender a Ser	Autoestima e autoconfiança	Experiência negativa - impacte traumatizante; Experiência positiva - reforço positivo, incentivo à prática, realização pessoal.
	Resiliência	Combatividade face às contrariedades da vida de relação.
	Destreza/desembaraço	Disponibilidade perante situações emergentes do dia-a-dia.
	Atitude face à AF	Mudanças que fazem reconhecer o papel transformador da disciplina.
Aprender a Conhecer	Conhecimentos regulamentares	Reconhecido como a única aprendizagem que tiveram na EF, por progenitores que atribuem um estatuto opcional à disciplina.
	Importância da AF e da ApF	Progenitores com posicionamento favorável ao reconhecimento da disciplina como merecedora de um estatuto elevado referem aprendizagens numa ou em ambas as subcategorias.
	Autoconhecimento	
Aprender a Conviver	Convívio	Identificaram-se referências, maioritariamente por progenitores partidários de um estatuto elevado para a área disciplinar, à aquisição de competências de convivência entre as pessoas, derrubando barreiras sociais, fomentando a inclusão e preterindo a exclusão, valorizando a colaboração e a cooperação, havendo uma mãe que refere o desenvolvimento da competitividade como algo positivo.
	Inclusão/Exclusão	
	Colaboração	
	Competição/Superação	
Aprender a Fazer	Aprender as técnicas	Os progenitores referem aprendizagens ao nível das técnicas desportivas, reconhecendo, alguns, as virtudes de uma boa aptidão física. No que respeita ao impacte da disciplina para a vida profissional, aparecem tímidas referências em relação à utilidade para a prestação do serviço militar obrigatório e à aprendizagem da gestão do tempo.
	Aprender a desenvolver a aptidão física	
	Competências para a vida profissional	
Sem Aprendizagem	Catarse	Refere-se o potencial da prática desportiva inerente à EF para fugir ao stress e relaxar, descontrair, libertar a mente das preocupações ligadas ao estudo das outras áreas disciplinares. Esta subcategoria é referida tanto por progenitores que defendem um estatuto positivo, como negativo.
	Sem perceção de aprendizagem	Nesta subcategoria, os progenitores não encontram nada de relevante na disciplina, em termos de aprendizagem. É referida por progenitores que conferem â disciplina um estatuto negativo.

Quadro 40 - Dimensão 3 - Finalidades

Categoria	Subcategoria	Descritivo
Saber Ser	Desenvolvimento físico	É entendido pelos pais que a Educação Física tem um papel relevante, não só no desenvolvimento físico, mas também no psicológico e intelectual, ao mesmo tempo que promove a saúde através da atividade física, robustecendo a disciplina e a resiliência perante os obstáculos da vida.
	Desenvolvimento psicológico e intelectual	
	Promoção da saúde	
	Promoção da atividade física	
	Disciplina	
	Resiliência	
Saber Conhecer	Autoconhecimento	As respostas dos progenitores dão indicação de que, genericamente, consideram que a Educação Física deve promover o autoconhecimento, o conhecimento da oferta desportiva, cultivar valores saudáveis e diversificar perspetivas de vida, enquanto veicula conhecimentos sobre as regras de conduta e das modalidades desportivas.
	Conhecimento da oferta desportiva	
	Valores saudáveis e diversificação de perspetivas	
	Conhecimentos regulamentares	
Saber Conviver	Convívio	É reconhecido pelos pais o potencial que a disciplina possui para a promoção do convívio entre as pessoas.
	Inclusão	São reconhecidas também potencialidades para promover a inclusão e a tolerância.
	Colaboração	É nesta subcategoria que é colocada a tónica por diversos progenitores, reconhecendo na Educação Física e no Desporto veículos de promoção da socialização participada entre os indivíduos, do espírito de equipa necessário ao desempenho da vida social e profissional.
Saber Fazer	Competências físicas	Na área de desenvolvimento do Saber Fazer, os pais referem a necessidade de a área disciplinar desenvolver competências físicas, de gestão do quadro emocional, competências úteis para a vida profissional, como a socialização e a gestão do tempo. Para além disso, uma mãe referiu a importância de a Educação Física promover o hábito da meditação.
	Gestão psicológica	
	Competências para a vida profissional	
	Gestão do tempo	
	Meditação	
Catarse	Catarse	São vários os pais que consideram que a Educação Física tem um papel catártico muito importante. Esta importância é atribuída à satisfação de várias necessidades sinónimas como: descompressão, libertação de energias, descontração, leveza no cérebro, libertação de stress, relaxamento, descarga de energias, desanuviamento, compensação.
NOTA: Uma mãe afirmou que não conseguia encontrar qualquer finalidade na Educação Física, que não conseguia enquadrar a disciplina no sistema de ensino.		

Quadro 41 - Dimensão 4 - Estatuto

Categoria	Subcategoria	Descritivo
Crenças e Convicções	Princípios e valores	Perante os testemunhos dos pais, tendemos a considerar legítima a inferência de que o estatuto positivo atribuído à EF está baseado em princípios e valores, enquanto o estatuto negativo é frequentemente edificado assente em preceitos e preconceitos provenientes do senso comum.
	Preceitos, preconceitos e senso comum	
Reconhecimento dos benefícios da disciplina	---	Os benefícios da disciplina são, obviamente, reconhecidos por quem tem uma perceção positiva ou neutra do estatuto da Educação Física.
Equidade ou subalternização da disciplina	---	A subalternização da disciplina parece assentar em: - preconceito de que a parte intelectual do conhecimento está acima da parte física; - constructo de que a disciplina de EF funciona como entrave aos alunos que têm melhores classificações nas disciplinas académicas; - incompreensão de quais as finalidades da disciplina no currículo (para que vai servir no futuro?). Neste posicionamento é possível descortinar um preconceito de que as outras áreas disciplinares se explicam por si, enquanto a EF necessita de uma explicação que a legitime.
		Os posicionamentos que advogam um estatuto neutro ou positivo, defendem a equidade de tratamento em relação às outras áreas disciplinares.
Valoração da disciplina	Legitimação para acesso a cursos de EF e Desporto	Esta é defendida por quem tem um posicionamento negativo ou neutro em relação ao estatuto.
	Valorização/desvalorização da disciplina	Parece haver relação direta entre o estatuto e a perceção de competência.
		Somos tentados a inferir que a avaliação assume um papel de traduzir o nível de competência dos indivíduos, tendendo estes a valorar a disciplina em função da própria perceção de competência.

CONCLUSÕES

16. Conclusões do Estudo Extensivo

A partir do tratamento dos dados recolhidos no estudo extensivo foi possível retirar as seguintes conclusões:

- Em concordância com a literatura de estudos portugueses e europeus, a grande maioria (68%) dos progenitores da amostra do presente estudo é sedentária, apresentando uma prática de atividade física igual ou abaixo dos 60 minutos semanais.
- Os que praticam atividade física procuram maioritariamente atividades individuais informais, por razões de índole prática, de independência em relação à vontade alheia. Estes dados são consistentes com os estudos mais recentes desenvolvidos, a nível nacional e europeu, sobre o nosso país.
- Encontra-se também consistência em relação às razões para a não prática de atividade física. A falta de tempo é evocada por 66,2% dos que responderam à questão. 33,4% afirmaram que era demasiado caro. Os problemas de saúde foram apontados apenas por 12,7% dos progenitores.
- 67,2% dos progenitores perceciona como Boa ou Muito Boa a experiência como aluno de Educação Física. São mais as mães que referem ter tido uma experiência Boa ou Muito Boa (70,4%, comparando com 57,5% dos pais).
- 6,3% da amostra de progenitores refere percecionar a experiência como Má ou Muito Má. São mais os pais (10,4%) do que as mães (4,9%) que consideram a experiência como Má ou Muito Má.
- Foi encontrada associação estatisticamente significativa entre sexo e experiência anterior em Educação Física, entre experiência e nível educacional e entre experiência e estatuto socioeconómico *(habitus)*.
- No que respeita aos fatores que influenciam a opinião dos progenitores em relação à experiência como alunos, os progenitores com nível educacional e socioeconómico mais

elevado tendem a valorizar mais os aspetos humanos e sociais. Os restantes valorizam os aspetos materiais e organizacionais.

- 71,1% dos progenitores apontam como finalidades da Educação Física propósitos que se inscrevem no âmbito do Saber Ser, como a produção de estilos de vida ativos e saudáveis. 24,6% aponta finalidades de Saber Fazer/Saber Conhecer. 19,8% direciona a Educação Física para funções de Catarse e 5%, para o Saber Conviver.
- Quanto ao estatuto de Educação Física no currículo:
    - 92,2% advoga que a disciplina deve ser obrigatória;
    - 79,7% defende que deve ser alvo de avaliação;
    - Apenas 22,7% considera que a avaliação da disciplina deve ser considerada para efeitos de acesso ao Ensino Superior.
- Foi encontrada evidência estatística significativa de associação entre estatuto e nível socioeconómico. Foi encontrada evidência estatística marginal entre estatuto e experiência anterior em Educação Física. Com base nestas constatações é possível inferir que apenas o nível socioeconómico e, marginalmente, a experiência anterior em Educação Física podem constituir preditores do estatuto atribuído pelos progenitores à Educação Física. Não foi encontrada associação estatisticamente significativa entre estatuto e as variáveis idade, sexo e estilo de vida.
- Quando instados a ordenar por ordem decrescente de importância as disciplinas do currículo, os progenitores atribuem uma destacadíssima importância às disciplinas de Português e Matemática; a disciplina de Educação Física aparece em primeiro lugar apenas 5 vezes.
- Embora não apareça como uma das disciplinas principais, o reconhecimento da sua imprescindibilidade é substanciado no facto de ser referida em 61,3% das respostas.
- Nenhum progenitor demonstrou conhecer globalmente as recomendações da WHO relativamente aos mínimos de atividade física necessários para obter benefícios para a saúde.

17. Conclusões do Estudo Intensivo

A análise vertical (caso a caso) realizada no estudo intensivo permitiu encontrar as seguintes constatações:

- Observa-se um paralelismo entre estilo de vida, experiência anterior em Educação Física e estatuto atribuído à disciplina.
- No que respeita às aprendizagens relatadas, verifica-se que as situações de perceção de "sem aprendizagem" ocorrem mais associadas a experiências negativas do que a positivas.
- À medida que o estatuto atribuído à Educação Física aumenta, observa-se uma tendência para aumento do número de pilares de conhecimento/competência referido pelos entrevistados. Esta tendência observada poderá indiciar uma relação recíproca entre estatuto e aprendizagens efetuadas na disciplina, no sentido em que um maior número de aprendizagens percecionado propiciaria o reconhecimento de um estatuto mais elevado à disciplina. Seria interessante a confirmação da existência desta tendência em estudos futuros.
- As referências a catarse na dimensão das finalidades ocorrem independentemente do paralelismo atrás referido.

A análise horizontal (entre os casos) feita por dimensões, teve por objetivo aumentar o entendimento sobre quais os constructos que subjazem ao posicionamento dos progenitores nas diversas categorias de análise. Deste modo, na Dimensão 1 – Experiência anterior em Educação Física -, constatou-se que:

- Enquanto que nos aspetos estruturais, organizacionais e cognitivos, quem relata uma experiência negativa se fica pela referência a condições materiais e infraestruturais deficientes, a experiência relatada como positiva, para além de referir aquelas como boas, exalta a boa organização curricular, a diversidade, a criatividade e o bom planeamento.
- No que toca ao efeito professor, experiências negativas relatam atitudes desqualificantes, por parte do professor, não sendo percecionada qualquer competência profissional e não havendo referência à personalidade do professor. Já as experiências positivas relatam

atitudes incentivadoras, transmissoras de segurança, reconhecendo competência para o exercício da profissão e referindo personalidades cativantes e positivas.

- Na categoria da atitude face à Educação Física e à atividade física, experiências negativas estão claramente associadas a baixas perceções de competência, donde decorre desmotivação para a atividade física. Em contraposição, na experiência positiva transparece a satisfação das necessidades psicológicas de perceção de competência, autonomia e conexão/afinidade com os outros significativos o que se traduz numa grande motivação para a atividade física, em consistência com os postulados da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Também nesta categoria, a prática de atividade física/desporto fora da escola é encarada de modo diverso em função da qualidade da experiência relatada. Para quem relata uma experiência negativa, a Educação Física aparece como redundante, desnecessária, um empecilho. Quem relata uma experiência positiva encara a Educação Física como complementar à formação.
- Nos aspetos sociais, a experiência positiva enaltece as virtudes associadas ao convívio, ao espírito de equipa e à inclusão vividos no âmbito da Educação Física, aparecendo uma divisão na forma como é encarada a competição, nuns casos inibidora e noutros encorajadora da prática de atividade física. Na experiência negativa é dada ênfase unicamente à perceção de exclusão.

Na Dimensão 2 – Aprendizagens realizadas na disciplina -, procurou-se analisar o conjunto de referências a aprendizagens decorrentes da experiência em EF, enquanto aluno. Foram referidas aprendizagens nos quatro pilares do conhecimento: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer. Também foram registadas referências à inexistência de aprendizagem ou impacte para a vida futura.

- No âmbito do aprender a ser, foram referidos impactes ao nível da resiliência perante as contrariedades do dia-a-dia, da capacidade de reagir e resolver situações emergentes e da mudança de atitude face à atividade física. Porém, estas opiniões não foram partilhadas por quem relatou experiência negativa. Em sentido oposto, este grupo de progenitores testemunhou impacte traumatizante na autoestima e autoconfiança. Nesta subcategoria, experiências positivas referiram reforço positivo, efeitos favoráveis à prática e à realização pessoal.

- Na categoria do aprender a conhecer, dois posicionamentos díspares foram adotados pelos progenitores, conforme o nível de estatuto que atribuíam à disciplina. Assim, progenitores que achavam que a disciplina deveria ser opcional referiram que as únicas aprendizagens adquiridas foram em conhecimentos regulamentares. Por seu lado, quem atribuía um estatuto elevado à disciplina referiu aprendizagens ao nível da importância da atividade física, da aptidão física e do autoconhecimento.
- No aprender a conviver, identificaram-se referências, maioritariamente por progenitores partidários de um estatuto elevado para a área disciplinar, à aquisição de competências de convivência entre as pessoas, derrubando barreiras sociais, fomentando a inclusão e preterindo a exclusão, valorizando a colaboração e a cooperação, havendo uma mãe que refere o desenvolvimento da competitividade como algo positivo.
- Já na categoria de aprender a fazer, os progenitores referem aprendizagens ao nível das técnicas desportivas, reconhecendo, alguns, as virtudes de uma boa aptidão física. No que respeita ao impacte da disciplina para a vida profissional, aparecem tímidas referências em relação à utilidade para a prestação do serviço militar obrigatório e à aprendizagem da gestão do tempo. Não parece haver grande perceção nos progenitores de que a Educação Física os tivesse preparado para a vida profissional.
- Na categoria sem aprendizagem, tanto progenitores que defendem um estatuto positivo como negativo referem o potencial catártico da Educação Física. Apenas progenitores que conferem um estatuto negativo referem não percecionar qualquer aprendizagem na disciplina.

Também na Dimensão 3 – Finalidades -, a análise foi feita por referência aos pilares do conhecimento: saber ser, saber conhecer, saber conviver e saber fazer. Foi criada também uma quinta categoria, catarse, para englobar as referências a finalidades marginais aos saberes.

- No campo do saber ser, os pais situam a Educação Física nos vetores do desenvolvimento físico, psicológico e intelectual, da promoção da saúde, da disciplina e da resiliência.
- Situando-nos no saber conhecer, genericamente, os progenitores são de opinião que a Educação Física deve cultivar valores saudáveis, diversificar perspetivas de vida, promover o autoconhecimento, o conhecimento da oferta desportiva, das regras de conduta e os aspetos regulamentares das modalidades desportivas.

- Na categoria do saber conviver, há um grande consenso entre os progenitores de que a disciplina deve contribuir para o convívio entre as pessoas, promovendo a inclusão e a tolerância, a socialização participada, o espírito de equipa e a união em prol de causas comuns.
- No âmbito do saber fazer, reivindica-se a mobilização de esforços da área disciplinar para o desenvolvimento de competências físicas e de controlo emocional, de competências úteis para o exercício da vida profissional, como a socialização e a gestão do tempo.
- O papel catártico da Educação física é referido por progenitores que evidenciam diversas sensibilidades em termos de experiência passada e do estatuto que conferem à área disciplinar, como forma de satisfazer necessidades como: descompressão, libertação de energias, descontração, leveza no cérebro, libertação de stress, relaxamento, descarga de energias, desanuviamento, compensação.
- Houve um progenitor que não conseguiu encontrar qualquer finalidade para a Educação Física no currículo escolar.

A Dimensão 4 – Estatuto, mais do que mera dimensão de análise, constitui-se ao mesmo tempo, no presente estudo, como ponto de chegada e justificação do quadro racional conduzido até ao momento. O próprio enunciado do problema que motiva o estudo dá conta disso: *"Como é que os progenitores encaram a Educação Física e como é que o seu posicionamento condiciona o estatuto da área disciplinar?"*

Os testemunhos dos entrevistados foram classificados segundo quatro categorias de análise: crenças e convicções, reconhecimento dos benefícios da disciplina, equidade ou subalternização da disciplina, valoração da disciplina. Da análise efetuada foi possível inferir o seguinte:

- No campo das crenças e convicções, o estatuto positivo atribuído à EF está baseado em princípios e valores, enquanto o estatuto negativo é frequentemente edificado assente em preceitos e preconceitos provenientes do senso comum.
- Apenas existe reconhecimento dos benefícios da disciplina por quem tem uma perceção positiva ou neutra do estatuto da Educação Física.
- A subalternização da disciplina parece assentar em:

  - Preconceito de que a parte intelectual do conhecimento está acima da parte física;
  - Constructo de que a disciplina de Educação Física funciona como entrave aos alunos que têm melhores classificações nas disciplinas académicas;
  - Incompreensão de quais as finalidades da disciplina no currículo (para que vai servir no futuro?). Neste posicionamento é possível descortinar um preconceito de que as outras áreas disciplinares se explicam por si, enquanto a educação física não é dispensada de uma explicação que a legitime.

- Os posicionamentos que advogam um estatuto neutro ou positivo, defendem a equidade de tratamento em relação às outras áreas disciplinares.
- Quanto à valoração da disciplina, foi possível perceber que:
  - Estatutos negativos ou neutros defendem que a classificação da disciplina deve ser considerada apenas para acesso a cursos superiores de Educação Física e Desporto;
  - A disciplina parece ser valorizada ou desvalorizada em função da perceção de competência do sujeito;
  - A avaliação sumativa da disciplina é interpretada como traduzindo o nível de competência do indivíduo, condicionando o posicionamento deste relativamente ao estatuto que confere à disciplina.

EPÍLOGO

As conclusões atrás elencadas suscitam em nós uma necessidade de reflexão profunda sobre as várias implicações para o exercício da docência em Educação Física. Estas implicações afetam quadros relacionais entre os vários agentes implicados, quadros de intervenção com os alunos no exercício da prática letiva, quadros de integração ou marginalização institucional da disciplina de Educação Física, quadros de mobilização orgânica a nível dos decisores políticos.

Senão, vejamos. A partir das conclusões é possível perceber como se estabelecem as linhas de força que ligam os vários intervenientes no sistema educativo, a dinâmica que existe entre eles, no quadro condicionante em que interagem, que transformações se operam, como percecionam os marcos orientadores e como se posicionam macrossistemicamente face a tudo isto.

As conclusões do presente estudo informam também os professores de Educação Física de como é percecionada pelos progenitores (ex-alunos) a sua atuação. É possível perceber o que é valorizado:

- Atitudes incentivadoras, transmissoras de segurança;
- Personalidade positiva e cativante;
- Imagem de competência e eficácia;
- Intervenção no sentido da inclusão;
- Promoção do convívio, da colaboração e da combatividade;
- Promoção de aprendizagens com significado;
- Promoção do prazer na prática.

É repudiado:

- Atitudes desqualificantes;
- A exclusão;
- A irrelevância de conteúdo.

Adicionalmente, cremos que as conclusões trazem alguma luz sobre o estatuto que a disciplina tem aos olhos dos progenitores do público alvo do nosso trabalho profissional, e sobre quais os alicerces nos quais esse estatuto está assente. Com base nestas constatações, ainda que

resguardados na humildade científica que nos é imposta pelas limitações do estudo, sentimo-nos impelidos a elencar algumas recomendações, em prol do estatuto da área disciplinar que tanto acarinhamos:

- É necessário que, cada vez mais, a intervenção em Educação Física se faça no sentido de promover o pensamento crítico, as aprendizagens com significado, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade. Todos estes são ingredientes necessários à aquisição de competências conducentes à tomada de decisão com base em princípios e valores. Impõe-se a rotura de preconceitos com origem no senso comum. Os dados do presente estudo, na nossa opinião, conduzem ao entendimento de que se ganharia reconhecimento da importância da Educação Física com este procedimento.
- Parece ser de bom conselho a adoção de estratégias para fomentar a apropriação, por parte dos alunos, dos benefícios e finalidades da disciplina, através de aprendizagens efetivas, provocadas por experiências estimulantes e com propósitos claros e consequentes. Paralelamente, é necessário promover a compreensão e aceitação informada das finalidades da disciplina por parte de todos os agentes intervenientes no processo educativo, a começar pelos alunos, órgãos diretivos, professores de outras áreas disciplinares, pais, responsáveis autárquicos e restantes membros da comunidade educativa, no sentido de conquistar e defender o território exclusivo da Educação Física no campo curricular.
- Torna-se imperioso orientar a intervenção para os ganhos de perceção de competência, salvaguardando o cuidado de não transformar meios em fins, ou seja, colocando a avaliação no seu papel de reguladora do processo de ensino/aprendizagem e não como produto final a atingir. Só assim será possível perseguir propósitos de uma Educação Física inclusiva e humanamente emancipadora.

Nenhuma destas propostas é estranha ao conhecimento já desenvolvido e trabalhado na área da investigação em Educação Física e Desporto, sendo perfeitamente enquadráveis no modelo da matriz socioecológica proposta por O'Connor et al. (2012), que alarga a esfera de influência da

Educação Física e o seu raio de ação para horizontes que transcendem em muito as paredes do ginásio ou as cercas dos campos de jogos, buscando todas as possibilidades facultadas pela imensidade de recursos que aí se abrem.

Nesta mesma perspetiva, a ideia de currículo deixa de ser encarada como um conjunto de preceitos limitadores da ação do profissional de Educação Física, para se transformar num meio de mobilização e gestão de um projeto coletivo integrado da atividade física de uma comunidade.

A abordagem ecológica que caracteriza este modelo permite que cada um dos agentes, ao desenvolver os seus esforços, contribua para a afirmação de todo o conjunto:

- A intervenção do professor de Educação Física para além da aula, com projetos integrados na comunidade, aumenta as solicitações propostas ao aluno, diversificando o tipo de estímulos e melhorando a sua cultura física;
- Os pais, presenciando este trabalho, poderão sentir-se mais compelidos a ajudar e a participar no mesmo, servindo como recursos e beneficiando eles próprios dessa participação (Dorsch et al., 2009);
- A comunidade acaba por ser envolvida no trabalho, obtendo-se assim benefícios coletivos, em maior escala, reconhecidos em círculos mais alargados;
- Este reconhecimento, reflete-se forçosamente no estatuto da área disciplinar, obtendo-se assim, previsivelmente, a neutralização do ciclo vicioso do fracasso autorreprodutor proposto por Crum (1993).

A recente crise pandémica de COVID19 causada pela difusão mundial exponencial do vírus SARS COV-2, com taxas extremamente elevadas de contágio, que obrigaram a medidas extremas de confinamento, ao encerramento das escolas e consequente interrupção prolongada das aulas de Educação Física, veio, em contraponto, estimular o engenho dos profissionais para desenvolver estratégias de estimulação dos alunos no sentido de incentivar à atividade física. Este esforço encontrou uma recetividade inédita por parte de alunos, pais e comunidade em geral, tendo sido (re)criadas formas de intervenção fora dos espaços em que tradicionalmente se desenrolam as atividades curriculares.

A necessidade veio aguçar o engenho e seria interessante desenvolver estudos académicos que compilassem e analisassem as experiências levadas a cabo durante este período. Estamos

certos de estar perante novos paradigmas que estabelecem *links* entre o modelo de aulas de Educação Física tradicional e o mundo, tradicionalmente sedentário, das tecnologias da informação e comunicação, explorando e criando formas originais e, quem sabe, extremamente ricas, de ensino à distância da Educação Física, passíveis de serem adotadas no futuro, em complementaridade aos modelos tradicionais.

Talvez agora, de uma forma nunca antes suspeitada, tenhamos sido colocados na senda de uma possibilidade de concretização da abordagem ecológica proposta por Sallis et al. (2006), e que nos apresenta uma oportunidade única de, aproveitando a necessidade de atividade física expressa pelas pessoas, fazer sentir aos decisores políticos a urgência de desenvolver políticas públicas e educativas de promoção da atividade física e criação de hábitos de vida ativa.

A nós, profissionais de Educação Física, não nos é autorizado ficar de fora desse processo, cabendo-nos a importante missão de ocupar todas as frentes que estiverem ao nosso alcance, no sentido de evidenciar a importância e a relevância do nosso objeto de trabalho, junto dos alunos e dos seus progenitores.

Afinal, a procura de caminhos que nos levem ao bem-estar e a uma melhor qualidade de vida é essencial e vital a toda a humanidade, não deixando, apesar disso, de causar alguma inquietude.

Porém, que essa inquietude não nos tolde o entusiasmo…

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, *XXI*, 121–139.

Acero Moreno, I., Parrado, W., Gaona, B., León, E., Martinez, J., & Ramos, L. (2019). Prácticas educativas familiares en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *10*, 399–425. https://doi.org/10.21501/22161201.2765

Almeida, M. A. B. de, Gutierrez, G. L., & Marques, R. F. R. (2012). *Qualidade de vida: definição, conceitos e interfaces com outras áreas de pesquisa*. Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH/USP. http://each.uspnet.usp.br/edicoes-each/qualidade_vida.pdf PP - São Paulo

Alonso García, J., & Román, J.-M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema, ISSN 0214-9915, Vol. 17, Nº. 1, 2005, Pags. 76-82*, *17*.

Alves, P. B. (2002). *Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua : as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos - Tese de Doutoramento*. Instituto de Psicologia - Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

Bailey, R., Armour, K., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Kirk, D. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, *24*(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/02671520701809817

Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development* (Rinehart & Winston (eds.)). Holt.

Baptista, F., Silva, A., Santos, D., Marques, E., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J., Raimundo, A., & Helena, M. (2011). *Livro Verde da Atividade Física* (1st ed.). Instituto Português do Desporto, I.P.

Bárbara, A., Rodrigues, D., Melim, I., Simões, J., & Lopes, H. (2016). A importância da educação física no imaginário social: estudo exploratório com alunos, professores e

encarregados de educação. *Problemáticas Da Educação Física II*, 8–19.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Beets, M. W., Cardinal, B. J., & Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education and Behavior*, *37*(5), 621–644. https://doi.org/10.1177/1090198110363884

Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., & Smith Jr., F. (1966). *The Language of the Classroom. Final Report*. Teachers College Press. Columbia University.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (A. Lane (ed.); 2ª). Penguin Books.

Biddle, S., Atkin, Cavill, N., & Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: A review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *4*, 25–49. https://doi.org/10.1080/1750984X.2010.548528

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. In *Ciências da educação* (Vol. 12). Porto Editora.

Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J., & Carvalho, L. (1989). *Programas Nacionais de Educação Física* (1ª). Ministério de Educação.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese*, *2*(1), 68–80.

Boreham, C., Twisk, J., Neville, C., Savage, M., Murray, L., & Gallagher, A. (2002). Associations Between Physical Fitness and Activity Patterns During Adolescence and Cardiovascular Risk Factors in Young Adulthood: The Northern Ireland Young Hearts Project. *International Journal of Sports Medicine*, *23 Suppl 1*, S22-6. https://doi.org/10.1055/s-2002-28457

Bourdieu, P. (1973). L'opinion publique n'existe pas. *Les Temps Modernes*, *318*, 1292–1309.

Bourdieu, P. (1998). Os Três Estados do Capital Cultural. In J. Clasen (Ed.), *Escritos de Educação* (pp. 71–79). Editora Vozes.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.

Brustad, R. J. (1993). Attraction to Physical Activity. *Pediatric Exercise Science*, *5*, 210–223.

Bunker, L. K. (1981). Synergism or Anachronism: Elementary Physical Education and Youth Sport. *Journal of Physical Education and Recreation*, *52*(2), 26–28. https://doi.org/10.1080/00971170.1981.10629048

Cardinal, B. J., Yan, Z., & Cardinal, M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *84*(3), 49–53. https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736

Carratala, V., Gutierrez, M., Guzmán, J., & Pablos, C. (2011). Youth Sport Environment Perceived by Athletes, Parents, Coaches and Managers. *Revista De Psicologia Del Deporte*, *20*, 337–352.

Carreiro da Costa. (2013a). Educar para uma vida activa: Como ultrapassar o paradoxo que caracteriza a situação da Educação Física no contexto internacional. *Gymnasium*, *4*, 37–72.

Carreiro da Costa. (2013b). La promoción de estilos de vida activos en la escuela: percepciones de alumnos y padres. In F. R. Juan, B. Méndez, R. Guillermo, & D. Benavides (Eds.), *Educación Física y Deporte, Promotores de una Vida Saludable. Recursos del medio natural y cultural para intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp. 169–184).

Carreiro da Costa, F., Diniz, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (1995). SCHOOL PHYSICAL EDUCATION PURPOSES - THE PARENTS VIEW. In E. E. & I. H. (Eds. . Ron Lidor (Ed.), *Proceedings of the 1995 AIESEP World Congress* (Issue 1996, pp. 181–187). Wingate Institute.

Carreiro da Costa, & Marques, A. (2011). Promoting Active and Healthy Lifestyles at School: Views of Students, Teachers, and Parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.),

Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives (pp. 249–268). Meyer & Meyer Sport.

Carreiro da Costa, Onofre, M. S., Diniz, J., & Carvalho, L. M. (1996). School Physical Education Purposes-the Parents View 1. *Journal of Human Sport and Exercise*, *9*(April 2018), 81–90. https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.09

Castro, F. S., & Landeira-Fernandez, J. (2011). Alma, corpo e a antiga civilização grega: as primeiras observações do funcionamento cerebral e das atividades mentais. In *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Vol. 24, pp. 798–809). Scielo. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000400021&nrm=iso

Coakley, J. (2006). The good father: Parental expectations and youth sports. *Leisure Studies*, *25*(2), 153–163. https://doi.org/10.1080/02614360500467735

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *77*, 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª). Almedina.

Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.

Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física - Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim SPEF*, *7/8-Inverno/Primavera*, 133–148.

Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: Pressupostos Teóricos. *Nuances, Estudos Sobre Educação*, *24*(3), 67–80.

Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas. A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas* (1ª). Círculo de Leitores.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Delors, J., Mufti, I. Al, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Gohran, W. (2010). *Educação, Um Tesouro a Descobrir - Relatório da UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Séc. XXI*. UNESCO Brasil.

DGE. (2018). Dec-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. *Diário Da República*, *1ª Série*(129), 2918–2928. https://doi.org/10.1046/j.1365-201x.1999.00592.x

Dorsch, T., Smith, A., & McDonough, M. (2009). Parents' Perceptions of Child-to-Parent Socialization in Organized Youth Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *31*, 444–468. https://doi.org/10.1123/jsep.31.4.444

Erbas, M., Güçlü, M., & Zorba, E. (2013). Effects of Parental Attitudes on Physical Education Course Attitudes Among Adolescents. *Physical Education and Sport*, *11*(3), 209–219.

European Commission. (1999). *A Pan-EU Survey on consumer attitudes to physical activities, body weight and health*. Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs.

European Commission. (2018). *Special Eurobarometer 472. Sport and physical activity*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture and coordinated by Directorate-General for Communication.

Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and "Ability" in Physical Education. *European Physical Education Review*, *10*, 95–108. https://doi.org/10.1177/1356336X04042158

Evans, J., & Davies, B. (2010). Family, class and embodiment: Why school physical education makes so little difference to post-school participation patterns in physical activity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *23*(7), 765–784. https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529473

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. In *Behavior Research Methods* (3.1.9.4; Vol. 39, pp. 175–191).

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance (Vol. 2)*. Stanford University Press.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS (and Sex and Drugs and Rock 'n' Roll)* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.

Fox, K. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, *31*, 228–240.

Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2018). *PORDATA*. https://www.pordata.pt/

Gallagher, A., Savage, J., Murray, L., Davey Smith, G., Young, I., Robson, P., Neville, C., Cran, G., Strain, J., & Boreham, C. (2002). A longitudinal study through adolescence to adulthood: The Young Hearts Project, Northern Ireland. *Public Health*, *116*, 332–340. https://doi.org/10.1038/sj.ph.1900871

Gomes, L. C. da F. (2018). *Perceções de Professores das Outras Áreas Disciplinares Acerca da Educação Física. Barreiras e Oportunidades na Promoção de Estilos de Vida Ativos - Tese de Doutoramento*. ULHT - Faculdade de Educação Física e Desporto.

González, J. I. B. (1996). Cultura Profesional Y Curriculum (Oculto) En Educación Física. Reflexiones Sobre Las (Im)Posibilidades Del Cambio. *Revista de Educación - Ministerio de Educación y Formación Profesional*, *311*, 13–49. https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

Green, K., Smith, A., & Roberts, K. (2005). Social class, young people, sport and physical education. In *Physical education: Essential issues* (pp. 180–196). Sage London.

Gutierrez, M., & Escarti, A. (2006). Influencia de Padres y Profesores Sobre las Orientaciones de Meta de los Adolescentes y su Motivación Intrínseca en Educacion Física. = Parents and Teachers' Influence on Adolescent Goal Orientations and Intrinsic Motivation for Physical Education. *Revista de Psicología Del Deporte*, *15*(1), 23–35. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-09849-002&lang=es&site=ehost-live&scope=site%5Cnmelchor.gutierrez@uv.es

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.

Hardman, K., & Marshall, J. (2005). Keynote presentation at 2 nd World Summit on Physical Education Magglingen (Switzerland), 2-3 December 2005. Update on the state and status of physical education world - wide. *Education, December*, 2–3.

INE, I. P. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Janz, K., Dawson, J., & Mahoney, L. (2002). Increases in Physical Fitness During Childhood Improve Cardiovascular Health During Adolescence: The Muscatine Study. *International Journal of Sports Medicine*, *23 Suppl 1*, S15-21. https://doi.org/10.1055/s-2002-28456

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, *11*(3), 239–255. https://doi.org/10.1177/1356336X05056649

Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century?1. *Ejournal de La Recherche Sur l'intervention En Éducation Physique et Sport - EJRIEPS*. https://doi.org/10.4000/ejrieps.3222

Lago-Ballesteros, J., Martins, J. F. da S. F., González-Valeiro, M. Á., Fernández-Villarino, M. A., & Fernández-Villarino, A. (2019). Parental assessment of physical education in the school curriculum: A brief report on the influence of past experiences as students. *Plos One*, *14*(7), 1–10. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219544

Laureano, J., Konukman, F., Gümüşdağ, H., Erdoğan, Ş., Yu, J.-H., & Çekin, R. (2015). Effects of Marginalization on School Physical Education Programs: a Literature Review. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, *64*(1), 29–40. https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0029

Lee, A. M., Carter, J. A., & Xiang, P. (1995). Children's Conceptions of Ability in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *14*(4), 384–393.

Li, W., Rukavina, P., Sutherland, S., Shen, B., & Kim, I. (2012). Physical education in the eyes of overweight or obese adolescents' parents. *Journal of Sport Behavior*, *35*, 204–222.

Lieberman, D. (2015). *A História do Corpo Humano: Evolução, Saúde e Doença* (1ª). Círculo de Leitores.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. LIDEL - Edições Técnicas, Lda.

López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A., & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicologia*, *25*(1), 70–77.

Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics.: 7ª edição*. ReportNumber, Lda.

Marques, A. (2010). *A Escola, a Educação Física e a Promoção de Estilos de Vida Activa e Saudável: Estudo de um Caso. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação*. UTL - Faculdade de Motricidade Humana.

Marques, A., Martins, J., Ramos, M., Yazigi, F., & Carreiro da Costa. (2014). Perception and reality – Portuguese adults' awareness of active lifestyle. *European Journal of Sport Science*, *14*(5), 468–474. https://doi.org/10.1080/17461391.2013.837512

Marques, A., Valeiro, M., Martins, J., Fernandez-Villarino, M., & Costa, F. (2017). Relación entre la actividad física de los adolescentes y la de madres/padres. *Revista de Psicologia Del Deporte*, *26*, 145–156.

Martins, J., Marques, A., Diniz, J., & Costa, F. (2010). Caracterização do estilo de vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados. *Boletim Da Sociedade Portuguesa Da Educação Física*, *35*, 87–98.

Martins, J., Marques, A., Rodrigues, A., Sarmento, H., Onofre, M., & Carreiro da Costa. (2018). Exploring the perspectives of physically active and inactive adolescents: how does physical education influence their lifestyles? *Sport, Education and Society*, *23*(5), 505–519. https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1229290

Montenegro, N. R. (2013). O Corpo em Platão: Uma Investigação à Luz dos Diálogos Fédon e Fedro. *FIEP BULLETIN*, *83*(Special Edition-Article I).

Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, *13*(4), 373–391. https://doi.org/10.1080/13573320802444994

Morin, E. (1985). *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana* (3ª). Publicações Europa-

América.

Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2ª). UNESCO Brasil.

Na, J. (2015). Parents' perceptions of their children's experiences in physical education and youth sport. *Physical Educator*, *72*(1), 139.

Noelle-Neumann, E. (1974). The Spiral of Silence a Theory of Public Opinion. *Journal of Communication*, *24*(2), 43–51. http://dx.doi.org/10.1111/j.1460-2466.1974.tb00367.x

O'Connor, J., Alfrey, L., & Payne, P. (2012). Beyond games and sports: A socio-ecological approach to physical education. *Sport, Education and Society*, *17*(3), 365–380. https://doi.org/10.1080/13573322.2011.608940

Pereira, S., & Palmeira, A. (2013). Associação Entre O Suporte Parental E A Atividade Física Das Crianças E Adolescentes (Revisão Sistemática De Literatura). *Gymnasium*, *4*(2 (6)), 101–129. http://gymnasium.ulusofona.pt

Piéron, M., Telama, R., Naul, R., & Almond, L. (1997). Étude du style de vie d'adolescents européens. Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport, 159, 160*, 43–50.

Prochaska, J. J., Rodgers, M. W., & Sallis, J. F. (2002). Association of parent and peer support with adolescent physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *73*(2), 206–210. https://doi.org/10.1080/02701367.2002.10609010

Rendeiro, P., Martins, J., Torrado, P., Gomes, L., Marques, A., & Costa, F. (2016). Atividade física na adolescência: Qual a importância do apoio e dos níveis de atividade física dos pais? *Gymnasium*, *1*(2). http://gymnasium.ulusofona.pt

Rigoni, A. C. C. (2016). Um breve ensaio sobre corpo e religião: relações e transformações ao longo da história. *Revista Ciências Da Religião-História e Sociedade*, *14*(1).

Ryan, R., & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141–166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Sallis, J. F., Cervero, R. B., Ascher, W., Henderson, K. A., Kraft, M. K., & Kerr, J. (2006). an

Ecological Approach To Creating Active Living Communities. *Annual Review of Public Health*, *27*(1), 297–322. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102100

Santos, E. J. R., Ferreira, J. A., Albuquerque, C. P., Almeida, H. N., Mendonça, M. C., Silva, C. S., & Almeida, J. G. (2010). Desemprego: experiências de transição. *Psychologica*, *0*(52-II SE-Artigos). https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1048

Sheehy, D. A. (2006). Parents' Perceptions of Their Child's 5th Grade Physical Education Program. *The Physical Educator*, *63*(1), 30–37.

Sheehy, D. A. (2011). Addressing Parents' Perceptions in the Marginalization of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *82*(7), 42–56. https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598657

Shephard, R. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pediatric Exercise Science*, *9*, 113–126. https://doi.org/10.1123/pes.9.2.113

Silveira, L., & Wagner, A. (2012). A importância das relações parentais frente aos problemas de comportamento na infância: convergências teóricas. *Interação Em Psicologia (Qualis/CAPES: A2)*, *15*. https://doi.org/10.5380/psi.v15i2.11002

Stolz, S. (2013). Phenomenology and Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, *45*, 949–962. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785355

Stolz, S., & Kirk, D. (2015). David Kirk on physical education and sport pedagogy: In dialogue with Steven Stolz (part 2). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, *6*, 127–142. https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1051265

Strean, W. B. (2009). Remembering instructors: Play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, *1*(3), 210–220. https://doi.org/10.1080/19398440903192290

Tannehill, D., Romar, J.-E., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, *13*, 406–420. https://doi.org/10.1123/jtpe.13.4.406

Titiev, M. (1982). *Introdução à Antropologia Cultural* (4ª). Fundação Calouste Gulbenkian.

Trudeau, F., & Shephard, R. (2008). Trudeau F, Shepard RJ. Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. J Behav Nutr Phys Activity 5, 10. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *5*, 10. https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10

Tudge, J., Shanahan, M. J., & Valsiner, J. (1997). *Comparisons in human development: Understanding time and context.* New York: Cambridge University Press.

UNESCO. (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade para agentes políticos* (UNESCO Publications (ed.)). http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231963POR.pdf

Van der Mars, H. (2012). Physical Education and Physical Activity: Its Relationship With Academic Performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *83*, A8–A8.

Welk, G. J., Wood, K., & Morss, G. (2003). Parental Influences on Physical Activity in Children: An Exploration of Potential Mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, *15*, 19–33.

Welk, G., & Wood, K. (2000). Physical Activity Assessments in Physical Education: A Practical Review of Instruments and Their Use in the Curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *71*, 30–40. https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605982

WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health.* World Health Organization.

Yang, X., Telama, R., & Laakso, L. (1996). Parents' Physical Activity, Socioeconomic Status and Education as Predictors of Physical Activity and Sport among Children and Youths - A 12-Year Follow-Up Study. *International Review for the Sociology of Sport*, *31*, 267–283. https://doi.org/10.1177/101269029603100304

APÊNDICES

Apêndice A – Potência da Amostra

1.1.1. Cálculo da Potência da Amostra

*Software: G*Power v. 3.1.9.4*

Protocol of Power Analyses
χ^2 tests - • Generic χ^2 test
Analysis: Post hoc: Compute power
Input: Noncentrality parameter λ = 20
α err prob = 0.05
Df = 5
Output: Critical χ^2 = 11.0704977
β err prob = 0.0476612
Power (1-β err prob) = 0.9523388

Citação:

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.

Apêndice B – Autorizações, Consentimentos e Agradecimentos

1.1.2. Autorização da CNPD

COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

AUTORIZAÇÃO N.º 4939 /2015

I. Pedido

Francisco Carreiro da Costa, no âmbito da sua tese de Doutoramento, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de elaborar um estudo intitulado "A Percepção dos Professores, Alunos e Pais sobre a Disciplina de Educação Física".

Através deste estudo o responsável pretende investigar os fatores associados aos processos psicológicos, cognitivos, sociais, biográficos e educacionais que influenciam a motivação para a prática regular das atividades físicas na infância e adolescência.

O estudo compreende a aplicação de questionários e realização de entrevistas a alunos de 6.º, 9.º e 12.º ano de escolaridade, professores e encarregados de educação. Os participantes nas entrevistas serão selecionados de acordo com as respostas dadas no questionário.

A população em estudo corresponderá a dois agrupamentos de escolas: e sendo solicitada autorização para a sua realização a cada diretor de escola.

Os dados serão recolhidos num "caderno de recolha de dados" no qual não há identificação nominal do titular, sendo aposto um código de participante, para posterior seleção dos participantes a entrevistar. A chave da codificação só pode ser conhecida da equipa de investigação. As entrevistas serão gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas.

Os destinatários são ainda informados sobre a natureza facultativa da sua participação e garantia de confidencialidade no tratamento, caso decidam participar, recolhendo o investigador o seu consentimento informado para o efeito.

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832
www.cnpd.pt

21 393 00 39
LINHA PRIVACIDADE
Dias úteis das 10 às 13 h

COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

II. Análise

Porque em grande parte referentes à vida privada e também à saúde, os dados recolhidos pelo requerente têm a natureza de sensíveis, nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 7.º da LPD.
Em regra, o tratamento de dados sensíveis é proibido, de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 7.º da LPD. Todavia, nos termos do n.º 2 do mesmo artigo, o tratamento de dados da vida privada e de saúde é permitido, quando haja uma disposição legal que consagre esse tratamento de dados, quando por motivos de interesse público importante o tratamento for indispensável ao exercício das atribuições legais ou estatutárias do seu responsável ou quando o titular dos dados tiver prestado o seu consentimento.

Não estando preenchidas as duas primeiras condições de legitimidade, o fundamento de legitimidade só pode basear-se no consentimento dos titulares dos dados ou dos representantes legais, quando os titulares dos dados sejam incapazes.

Assim, é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento (cf. artigo 3.º, alínea *h*), da LPD), o qual deve ser obtido através de uma "declaração de consentimento informado" onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPD, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

No caso de participantes menores, terá de haver consentimento a prestar pelos representantes legais. Impõe-se, ainda, que a criança seja ouvida e em função da idade, nos termos da lei, ela própria preste a sua anuência à recolha de dados

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832
www.cnpd.pt

21 393 00 39
LINHA PRIVACIDADE
Dias úteis das 10 às 13 h

COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

pessoais para participação no estudo. O estudo deve ter em conta o superior interesse da criança.

Os titulares dos dados, de acordo com a declaração de consentimento informado junta aos autos, apõem as suas assinaturas na mesma, deste modo satisfazendo as exigências legais.

O responsável deverá não apenas solicitar autorização a cada escola para realização do estudo, como também contar com a sua para divulgação do estudo junto de professores, alunos e pais e distribuição da declaração de consentimento informado. Após a recolha do consentimento informado dos pais e dos alunos participantes pelo diretor de turma, a equipa de investigação poderá proceder à distribuição dos questionários para resposta, àqueles que tenham consentido.

As declarações de consentimento informado devem ser mantidas no processo individual do aluno.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (artigo 5.º, n.º1 alínea *a*) da Lei n.º 67/98), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. alínea *b*) do mesmo artigo) e não é excessiva.

O fundamento de legitimidade é o consentimento expresso do titular dos dados.

III. Conclusão

Assim, nos termos das disposições conjugadas do n.º 2 do artigo 7.º, n.º 1 do artigo 27.º, alínea *a*) do n.º 1 do artigo 28.º e artigo 30.º da Lei de Proteção de Dados, autoriza-se o tratamento de dados *supra* referido, consignando-se o seguinte:

Responsável pelo tratamento: Francisco Carreiro da Costa;

COMISSÃO NACIONAL
DE PROTECÇÃO DE DADOS

Finalidade: estudo intitulado "A Percepção dos Professores, Alunos e Pais sobre a Disciplina de Educação Física";

Categoria de Dados pessoais tratados:

- Dos alunos: código do participante; género; data de nascimento; ano de escolaridade; peso; altura; questões sobre a prática de atividade física e perceções sobre a mesma; voz;
- Dos encarregados de educação: idade; habilitação académica; profissão; situação profissional; questões sobre a prática de atividade física e perceções sobre a mesma; voz;
- Dos professores: disciplina lecionada; grau académico; idade; sexo; peso; altura; antiguidade; situação profissional; questões sobre a prática de atividade física e perceções sobre a mesma; voz;

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e retificação: Junto do responsável.

Interconexões de tratamentos: Não há.

Transferências de dados para países terceiros: Não há.

Prazo de conservação: A chave de codificação dos dados do titular e a gravação áudio das entrevistas devem ser destruídas um mês após o fim do estudo.

Dos termos e condições fixados na Deliberação n.º 227/ 2007 e na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 26 de maio de 2015

Filipa Calvão (Presidente)

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832
www.cnpd.pt

21 393 00 39
LINHA PRIVACIDADE
Dias úteis das 10 às 13 h

1.1.3. Pedido de Autorização dos Diretores de Agrupamento

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Exmo. diretor(a),

Eu, Francisco Carreiro da Costa, encontro-me a realizar uma pesquisa intitulada "A perceção dos professores, alunos e pais sobre a disciplina de Educação Física", na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os fatores associados aos processos psicológicos, cognitivos, sociais, biográficos e educacionais que influenciam a motivação para a prática regular das atividades físicas na infância e adolescência.

Para podermos desenvolver os procedimentos metodológicos desta pesquisa necessitamos de ter acesso às instalações da escola, através de três investigadores, Joana Claro, João Cruz e Lúcia Gomes onde será realizado o trabalho de campo. Os procedimentos metodológicos que decorrerão no interior da escola contemplam:

1. Aplicação de um questionário aos alunos que frequentam do 6º, 9º e 12º ano de escolaridade
2. Realização de entrevistas a 12 a 16 alunas (raparigas), selecionados com base nas respostas dadas no questionário.
3. Aplicação de um questionário aos professores dos Agrupamentos.
4. Realização de entrevistas a 12 a 16 professores, selecionados com base nas respostas dadas no questionário.
5. Entrega de questionários aos alunos, para serem realizados pelos pais, em casa.
6. Realização de entrevistas a 12 a 16 Encarregados de Educação, selecionados com base nas respostas dadas no questionário.

Torna-se importante esclarecer que o trabalho de campo será realizado mediante aceitação expressa dos professores, dos encarregados de educação e dos alunos.
Além disso, os procedimentos previstos não requerem em momento algum a alteração da rotina escolar.
Assumimos desde já o compromisso de que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e que os mesmos ficarão apenas no conhecimento da equipa de investigação.

Mais, informamos que a equipa de investigação obteve autorização junto da Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização nº 4939/2015) e do Ministério da Educação para aplicar os questionários e realizar as entrevistas.

Assim sendo, venho solicitar que V. Ex.ª se digne a autorizar a realização destes procedimentos metodológicos, previstos na pesquisa, no interior desta Instituição Escolar.

Agradeço a atenção dispensada, ao mesmo tempo em que me coloco à sua disposição para qualquer esclarecimento e/ou colaboração que V. Ex.ª entenda necessário.

1.1.4. Termo de Autorização do Diretor

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu,_____,

Diretor(a) da Instituição de Ensino

_____,

autorizo o investigador _____ a realizar os procedimentos metodológicos da sua pesquisa de doutoramento no âmbito da disciplina de Educação Física nesta escola, nos dias e horários estabelecidos em concordância com o docente responsável da disciplina.

_____, ____ de _____ de 20__.

1.1.5. Consentimento informado encarregados de educação

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Exmos. Pais ou Encarregados de Educação,

Um grupo de investigadores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, está a realizar um estudo sobre "A Perceção dos alunos e dos pais sobre a disciplina de Educação Física".

Os objetivos do estudo passam por investigar como é que os alunos do ensino básico e secundário, vão construindo as perceções sobre a disciplina de Educação Física e qual a importância atribuída pelos pais e encarregados de educação à disciplina de Educação Física.

Como compreenderão a concretização destes objetivos só será possível se pudermos contar com o consentimento dos pais ou encarregados de educação dos alunos que pretendemos inquirir.

Assim, vimos solicitar a sua autorização e colaboração, para que ambos possam responder ao questionário e, caso sejam selecionados, realizarem uma entrevista com base nas respostas dadas no questionário.

Assumimos desde já o compromisso de que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e que os mesmos ficarão apenas no conhecimento da equipa de investigação.

Mais, informamos que a equipa de investigação submeteu em setembro a documentação para autorização junto da Comissão Nacional de Proteção de Dados e do Ministério da Educação (DGIDC) para poder aplicar os questionários e realizar as entrevistas.

Na expectativa de podermos contar com a vossa colaboração, agradecemos desde já a atenção e o tempo que nos dispensaram.

Com os melhores cumprimentos.

Lisboa, 29 de dezembro de 2014

Os investigadores responsáveis

Joana Claro
João Paulo Cruz

Eu, _____, encarregado(a) educação do aluno(a) _____, Nº ___, turma ____, aceito/não aceito (riscar o que não interessa) que eu e o meu educando, participemos no estudo "A Perceção dos alunos e dos Pais sobre a Disciplina de Educação Física".

Assinatura: _____

1.1.6. Agradecimento aos Diretores de Agrupamento

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Agradecimento

Exmo. Sr. Diretor de Agrupamento

Chegou ao fim o estudo da Perceção dos pais sobre a Educação Física.

Trata-se da construção de conhecimento num domínio de grande importância para a Educação do nosso País, que só é possível com a colaboração de todos.

Assim, venho expressar os mais sinceros agradecimentos a V. Exa. que, com a sua valiosa colaboração, viabilizou a condução do estudo.

O Investigador

João Paulo Cruz

1.1.7. Agradecimento aos encarregados de educação

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Agradecimento

Chegou ao fim a fase de recolha de dados do estudo sobre a Perceção sobre a Educação Física.

Trata-se da construção de conhecimento num domínio de grande importância para a Educação do nosso País, que só é possível com a colaboração de todos.

Assim, venho expressar os mais sinceros agradecimentos a todos os pais e encarregados de educação que, com a sua valiosa colaboração, viabilizaram a condução do estudo.

O Investigador

João Paulo Cruz

1.1.8. Agradecimento aos professores de Educação Física

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Exmos. Srs. Professores de Educação Física

Um grupo de investigadores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, concluiu o estudo: "A Perceção dos pais sobre a disciplina de Educação Física".

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como é que os pais vão construindo as perceções sobre a disciplina de Educação Física.

Aproveitamos esta oportunidade para agradecer toda a colaboração prestada na aplicação e recolha dos questionários.

Do mesmo modo e na expectativa de podermos num outro momento contar com a vossa colaboração, agradecemos desde já a atenção e o tempo que nos dispensaram.

Lisboa, 16 de Março de 2015

João Paulo Cruz
Investigador responsável

Apêndice C – Questionário aplicado aos progenitores

1.1.9. Questionário

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Questionário sobre a disciplina de Educação Física

Este questionário destina-se a um estudo sobre a disciplina de Educação Física. Para isso pedimos a sua colaboração. Agradecemos que responda com precisão e sinceridade às questões colocadas. Não há respostas certas ou erradas. O que desejamos conhecer é a sua opinião.

Os dados serão tratados com confidencialidade. As respostas individuais serão apenas do conhecimento dos investigadores. A única relação estabelecida será pais e filhos.

Obrigado por preencher este questionário e por participar nesta investigação.

1. Este questionário está a ser respondido por:
   - 1.1. Pai ☐
   - 1.2. Mãe ☐
   - 1.3. Outro parentesco ☐ Qual? _____
2. Idade: _____ anos
3. Habilitação Académica e Profissão:
   - 3.1. Habilitações _____
   - 3.2. Profissão _____
4. Situação na profissão:
   - 4.1. Empregado ☐
   - 4.2. Desempregado ☐

1. No presente ano pratica regularmente alguma atividade física?
   1.1. Sim ☐
   1.2. Não ☐

Se respondeu "Sim" passe para a questão 7., por favor.

2. Caso tenha respondido "Não" na questão anterior, existem muitos fatores que contribuem para não se exercitar fisicamente. Da lista que se segue **assinale os 3 fatores** que melhor se aplicam a si:

6.1	Não gosto	☐
6.2	Tenho vergonha	☐
6.3	É demasiado caro	☐
6.4	Não tenho um bom estado de saúde	☐
6.5	Não tenho tempo para isso	☐
6.6	Não tenho energias suficientes	☐
6.7	Não existem infraestruturas onde vivo	☐
6.8	Tenho receio de me magoar	☐
6.9	Sou muito velho para isso	☐
6.10	Prefiro fazer outras coisas	☐
6.11	Não preciso de praticar mais	☐
6.12	O exercício físico é um perda de tempo	☐
6.13	Outra razão: _____	☐

1. Percorra a lista abaixo e assinale as atividades físicas/desportivas que pratica regularmente e qual a sua frequência e duração.

Atividades		Atividade em que participa	Nº de vezes por semana	Duração de cada sessão					
				Até 30 minutos	1 hora	1h30m	2 horas	2h30m	3h00m ou mais
7.1	Andar de bicicleta	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.2	Dançar	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.3	Desportos equestres	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.4	Pesca	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.5	Jardinagem	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.6	Futebol	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.7	Basquetebol	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.8	Andebol	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.9	Voleibol	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.10	Outros desportos de equipa sem ser os anterores	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.11	Golfe	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.12	Montanhismo, Escalada, Orientação	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.13	Aeróbica, Step, atividades de grupo em ginásios	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.14	Musculação, cardiofitness	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.15	Artes Marciais	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.16	Jogos de raquete (Ténis, Badminton, Squash, Ténis de Mesa, Padel)	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.17	Natação	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.18	Hidroginástica	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.19	Correr (Jogging)	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.20	Caminhar	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.21	Canoagem, remo, vela, surf	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.22	Outra atividade: _____	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Participa em alguma das atividades atrás referidas a nível competitivo?
   2.1. Sim ☐
   2.2. Não ☐
3. Se "Sim" refira qual é essa atividade. _____
4. Das seguintes afirmações, qual é a que melhor descreve a sua situação?
   4.1. Atualmente…
   ☐ 4.1.1.… Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente e não pretendo mudar nos próximos 6 meses

☐ 1.1.1.… Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente, mas estou a pensar em tornar-me mais ativo(a) nos próximos meses

☐ 1.1.2.… Não tenho sido muito ativo(a) fisicamente, mas estou determinado(a) a tornar-me mais ativo(a) nos próximos meses

☐ 1.1.3.… Sou bastante ativo(a) fisicamente, mas apenas comecei nos últimos 6 meses

☐ 1.1.4.… Sou bastante ativo(a) fisicamente e já o sou há mais de 6 meses

☐ 1.1.5.Eu costumava ser bastante ativo(a) fisicamente há um ano atrás, mas nos últimos meses tenho sido pouco ativo(a).

☐ 1.1.6.Não sei

2. O que pensa da prática regular de atividades físicas/desportivas? **(Escolha as 2 afirmações que considera serem as mais importantes)**

   2.1. Ajuda a aliviar a tensão, relaxa ☐

   2.2. Contribui para manter um bom estado de saúde ☐

   2.3. É muito importante para conviver com outras pessoas ☐

   2.4. Ajuda a perder peso ☐

   2.5. Proporciona momentos de diversão, aventura e excitação ☐

   2.6. É importante para estar em forma fisicamente ☐

   2.7. A competição é estimulante ☐

   2.8. Ajuda a trabalhar melhor, a estar mais concentrado ☐

   2.9. Não tenho opinião ☐

3. Em relação à sua vida académica, teve a disciplina de Educação Física?

   3.1. Sim ☐

   3.2. Não ☐

   (Se respondeu "Não" passe, por favor para a questão 17)

4. Em que grau de ensino?

   4.1. Ensino Primário ☐

   4.2. A partir do 5º ano ☐

5. Recorde o seu percurso nos ensinos Básico e Secundário.

   5.1. Globalmente considerava-se um aluno de que nível?

   Básico → Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

   Secundário → Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

   5.2. E em Educação Física?

   Básico → Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

   Secundário → Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

1. Tomando como referência a sua experiência pessoal, como classifica a Educação Física na Escola (ou escolas) que frequentou?

   1.1. Muito má ☐
   1.2. Má ☐
   1.3. Nem má, nem boa ☐
   1.4. Boa ☐
   1.5. Muito boa ☐

2. Esclareça o peso que os fatores abaixo indicados tiveram para a formação da sua opinião.

		Sem Importância	Pouco Importante	Nem Pouco Nem Muito Importante	Muito Importante	Totalmente Importante
16.1	A competência, personalidade e atitude do professor	☐	☐	☐	☐	☐
16.2	Os benefícios colhidos	☐	☐	☐	☐	☐
16.3	O convívio/relação com os colegas	☐	☐	☐	☐	☐
16.4	As condições materiais/instalações	☐	☐	☐	☐	☐
16.5	Os conteúdos (atividades ensinadas e aprendidas	☐	☐	☐	☐	☐
16.6	A organização da Escola/Educação Física	☐	☐	☐	☐	☐
16.7	As características das aulas	☐	☐	☐	☐	☐
16.8	Outro. Qual? _____	☐	☐	☐	☐	☐

3. Relativamente à existência da disciplina de Educação Física no currículo escolar, considera que esta disciplina: **(Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**

   17.1 Deve ser obrigatória, sendo os alunos sujeitos a avaliação, contando essa classificação para a média de acesso ao Ensino Superior ☐
   17.2 Deve ser obrigatória, com avaliação, mas sem influência na média de acesso ao Ensino Superior ☐
   17.3 Deve ser obrigatória, sem avaliação ☐
   17.4 Deve ser opcional ☐
   17.5 Não deve existir ☐
   17.6 Não tenho opinião ☐

1. Em sua opinião, que finalidades deve ter a disciplina de Educação Física? **(Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**

18.1	Para libertar as energias, para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas	☐
18.2	Para promover nos alunos a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas	☐
18.3	Para que os alunos aprendam a ter uma boa conduta moral	☐
18.4	Para promover nos alunos estilos de vida ativos e saudáveis	☐
18.5	Para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento	☐
18.6	Não tenho opinião	☐

2. Relativamente à relação entre prática de atividade física (na escola/clube) e o rendimento escolar, considera que: **(Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**

19.1	A prática de atividade física/desportiva prejudica o estudo e o rendimento escolar dos alunos	☐
19.2	A prática desportiva não tem qualquer influência no rendimento escolar dos alunos	☐
19.3	A prática desportiva beneficia o estudo e o rendimento escolar dos alunos	☐
19.4	Não tenho opinião	☐

3. Considerando as áreas disciplinares do ciclo que o seu educando frequenta, indique, por ordem de importância (1º mais importante, 5º menos importante) as disciplinas que considera mais importantes para a formação dos alunos.

1º _____
2º_____
3º_____
4º_____
5º_____

4. Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física para um adulto, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?

Frequência		**Duração**		**Intensidade**	
1 vez	☐	Menos de 20 minutos	☐	Leve	☐
2 vezes	☐	20 - 30 minutos	☐	Moderada	☐
3 vezes	☐	30 - 45 minutos	☐	Moderada a vigorosa	☐
4 vezes	☐	45 - 60 minutos	☐	Vigorosa	☐
5 vezes	☐	60 - 90 minutos	☐		
6 vezes	☐	90 - 120 minutos	☐		
Todos os dias	☐	Mais de 120 minutos	☐		

1. Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física para a faixa etária entre os 5 e os 17 anos, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?

Frequência		**Duração**		**Intensidade**	
1 vez	☐	Menos de 20 minutos	☐	Leve	☐
2 vezes	☐	20 - 30 minutos	☐	Moderada	☐
3 vezes	☐	30 - 45 minutos	☐	Moderada a vigorosa	☐
4 vezes	☐	45 - 60 minutos	☐	Vigorosa	☐
5 vezes	☐	60 - 90 minutos	☐		
6 vezes	☐	90 - 120 minutos	☐		
Todos os dias	☐	Mais de 120 minutos	☐		

2. Em sua opinião, considera que a carga horária atribuída à disciplina de Educação Física e ao Desporto Escolar é suficiente para beneficiar a saúde dos alunos?
   2.1. Sim ☐
   2.2. Não ☐

Gratos pela colaboração

Apêndice D – Associação entre experiência e algumas variáveis

Associação entre sexo e experiência anterior na EF

Teste do Qui-quadrado

Resumo de processamento do caso

	Casos					
	Válido		Ausente		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
Parent * ExpEF_rec	430	92,9%	33	7,1%	463	100,0%

Parent * ExpEF_rec Tabulação cruzada

			ExpEF_rec			
			Negativa	Neutra	Positiva	Total
Parent	Pai	Contagem	11	35	60	106
		Contagem Esperada	6,7	28,3	71,0	106,0
		% em Parent	10,4%	33,0%	56,6%	100,0%
	Mae	Contagem	16	80	228	324
		Contagem Esperada	20,3	86,7	217,0	324,0
		% em Parent	4,9%	24,7%	70,4%	100,0%
Total		Contagem	27	115	288	430
		Contagem Esperada	27,0	115,0	288,0	430,0
		% em Parent	6,3%	26,7%	67,0%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	8,094[a]	2	,017
Razão de verossimilhança	7,688	2	,021
Associação Linear por Linear	8,072	1	,004
N de Casos Válidos	430		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 6,66.

Medidas Simétricas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,137	,017
	V de Cramer	,137	,017
N de Casos Válidos		430	

Associação entre experiência anterior na EF e Nível de Prática

Teste do Qui-quadrado

Resumo de processamento do caso

	Casos					
	Válido		Ausente		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
ExpEF_rec * Nivel de pratica	430	92,9%	33	7,1%	463	100,0%

ExpEF_rec * Nivel de pratica Tabulação cruzada

			Nivel de pratica			
			Sedentário	Suf Ativo	Muito Ativo	Total
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	23	3	1	27
		Contagem Esperada	23,5	1,1	2,4	27,0
		% em ExpEF_rec	85,2%	11,1%	3,7%	100,0%
	Neutra	Contagem	96	4	15	115
		Contagem Esperada	100,0	4,5	10,4	115,0
		% em ExpEF_rec	83,5%	3,5%	13,0%	100,0%
	Positiva	Contagem	255	10	23	288
		Contagem Esperada	250,5	11,4	26,1	288,0
		% em ExpEF_rec	88,5%	3,5%	8,0%	100,0%
Total		Contagem	374	17	39	430
		Contagem Esperada	374,0	17,0	39,0	430,0

	% em ExpEF_rec	87,0%	4,0%	9,1%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	7,218[a]	4	,125
Razão de verossimilhança	6,090	4	,193
Associação Linear por Linear	,800	1	,371
N de Casos Válidos	430		

a. 3 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,07.

Medidas Simétricas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,130	,125
	V de Cramer	,092	,125
N de Casos Válidos		430	

Associação entre estatuto socioeconómico e experiência anterior na EF

Teste do Qui-quadrado

Resumo de processamento do caso

	Casos					
	Válido		Ausente		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
ESE * ExpEF_rec	430	92,9%	33	7,1%	463	100,0%

ESE * ExpEF_rec Tabulação cruzada

			ExpEF_rec			
			Negativa	Neutra	Positiva	Total
ESE	0-2	Contagem	1	9	27	37
		Contagem Esperada	2,3	9,9	24,8	37,0
		% em ESE	2,7%	24,3%	73,0%	100,0%
	3-5	Contagem	10	61	175	246
		Contagem Esperada	15,4	65,8	164,8	246,0
		% em ESE	4,1%	24,8%	71,1%	100,0%
	6-8	Contagem	16	45	86	147
		Contagem Esperada	9,2	39,3	98,5	147,0
		% em ESE	10,9%	30,6%	58,5%	100,0%
Total		Contagem	27	115	288	430
		Contagem Esperada	27,0	115,0	288,0	430,0
		% em ESE	6,3%	26,7%	67,0%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	11,302[a]	4	,023
Razão de verossimilhança	10,911	4	,028
Associação Linear por Linear	9,112	1	,003
N de Casos Válidos	430		

a. 1 células (11,1%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 2,32.

Medidas Simétricas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,162	,023
	V de Cramer	,115	,023
N de Casos Válidos		430	

Associação entre nível educacional e experiência anterior na EF

Teste do Qui-quadrado

CROSSTABS
CROSSTABS /TABLES= ExpEF_rec BY Habilit_rec /FORMAT=AVALUE TABLES PIVOT
/STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL.
Summary.

	Casos					
	Válido		Ausente		Total	
	N	**Percent**	**N**	**Percent**	**N**	**Percent**
ExpEF_rec * NivEduc	428	92,40%	35	7,60%	463	100,00%

ExpEF_rec * NivEduc [count, row %, column %, total %].

	Nível Educacional			**Total**
ExpEF_rec	**3º Ciclo ou abaixo**	**Secundário**	**Curso médio ou acima**	
Negativa	2	11	14	27
	7,41%	40,74%	51,85%	100,00%
	1,65%	6,59%	10,00%	6,31%
	0,47%	2,57%	3,27%	6,31%
Neutra	24	41	49	114
	21,05%	35,96%	42,98%	100,00%
	19,83%	24,55%	35,00%	26,64%
	5,61%	9,58%	11,45%	26,64%
Positiva	95	115	77	287
	33,10%	40,07%	26,83%	100,00%
	78,51%	68,86%	55,00%	67,06%
	22,20%	26,87%	17,99%	67,06%
Total	121	167	140	428
	28,27%	39,02%	32,71%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	28,27%	39,02%	32,71%	100,00%

Testes qui-quadrado

Statistic	Value	df	Asymp. Sig. (2-tailed)
Qui-quadrado de Pearson	18,74	4	0,001
Razão de verossimilhança	19,98	4	0,001
Associação Linear por Linear	18,15	1	0
N de Casos Válidos	428		

Apêndice E – Associação entre sexo e algumas variáveis

```
CROSSTABS
  /TABLES=Parent BY ExpEF FProf FBenef Frelacion Fmaterial FConteudo FOrg FAulas
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ ETA CORR
  /CELLS=COUNT EXPECTED ROW COLUMN TOTAL RESID
  /COUNT ROUND CELL.
```

Tabulações cruzadas

Observações

Saída criada		02-AUG-2019 12:02:11
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\Utilizador\OneDrive\Documents\Tese 1\Dados e Tratamento\BDPais s Outros.sav
	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados1
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	463
Tratamento de valor ausente	Definição de ausente	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
	Casos utilizados	As estatísticas de cada tabela são baseadas em todos os casos com dados válidos no(s) intervalo(s) especificado(s) para todas as variáveis de cada tabela.
Sintaxe		CROSSTABS /TABLES=Parent BY ExpEF FProf FBenef Frelacion Fmaterial FConteudo FOrg FAulas /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ ETA CORR /CELLS=COUNT EXPECTED ROW COLUMN TOTAL RESID /COUNT ROUND CELL.

Recursos	Tempo do processador	00:00:00,09
	Tempo decorrido	00:00:00,11
	Dimensões solicitadas	2
	Células disponíveis	174734

Resumo de processamento do caso

	Casos				
	Válido		Ausente		Total
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N
Parent * ExpEF	430	92,9%	33	7,1%	463
Parent * Competência do professor	412	89,0%	51	11,0%	463
Parent * Benefícios da disciplina	403	87,0%	60	13,0%	463
Parent * Convívio	410	88,6%	53	11,4%	463
Parent * Condições materiais	414	89,4%	49	10,6%	463
Parent * Conteúdos abordados	408	88,1%	55	11,9%	463
Parent * Organização da Escola/EF	410	88,6%	53	11,4%	463
Parent * Tipo de aulas	409	88,3%	54	11,7%	463

Resumo de processamento do caso

	Casos
	Total
	Porcentagem
Parent * ExpEF	100,0%
Parent * Competência do professor	100,0%
Parent * Benefícios da disciplina	100,0%
Parent * Convívio	100,0%
Parent * Condições materiais	100,0%
Parent * Conteúdos abordados	100,0%
Parent * Organização da Escola/EF	100,0%
Parent * Tipo de aulas	100,0%

Sexo * ExpEF

Crosstab

			ExpEF				
			1	2	3	4	5
Parent	Pai	Contagem	2	9	35	51	9
		Contagem Esperada	,7	5,9	28,3	60,6	10,4
		% em Parent	1,9%	8,5%	33,0%	48,1%	8,5%
		% em ExpEF	66,7%	37,5%	30,4%	20,7%	21,4%
		% do Total	0,5%	2,1%	8,1%	11,9%	2,1%
		Resíduo	1,3	3,1	6,7	-9,6	-1,4
	Mae	Contagem	1	15	80	195	33
		Contagem Esperada	2,3	18,1	86,7	185,4	31,6
		% em Parent	0,3%	4,6%	24,7%	60,2%	10,2%
		% em ExpEF	33,3%	62,5%	69,6%	79,3%	78,6%
		% do Total	0,2%	3,5%	18,6%	45,3%	7,7%
		Resíduo	-1,3	-3,1	-6,7	9,6	1,4
Total		Contagem	3	24	115	246	42
		Contagem Esperada	3,0	24,0	115,0	246,0	42,0
		% em Parent	0,7%	5,6%	26,7%	57,2%	9,8%
		% em ExpEF	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,7%	5,6%	26,7%	57,2%	9,8%

Crosstab

			Total
Parent	Pai	Contagem	106
		Contagem Esperada	106,0
		% em Parent	100,0%
		% em ExpEF	24,7%
		% do Total	24,7%
		Resíduo	

	Mae	Contagem	324
		Contagem Esperada	324,0
		% em Parent	100,0%
		% em ExpEF	75,3%
		% do Total	75,3%
		Resíduo	
Total		Contagem	430
		Contagem Esperada	430,0
		% em Parent	100,0%
		% em ExpEF	100,0%
		% do Total	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	9,325[a]	4	,053
Razão de verossimilhança	8,623	4	,071
Associação Linear por Linear	7,193	1	,007
N de Casos Válidos	430		

a. 2 células (20,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,74.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,147
		ExpEF Dependente	,129

Medidas Simétricas

	Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.

Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,129	,051	2,702	,007[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,122	,050	2,543	,011[c]
N de Casos Válidos		430			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Sexo * Competência do professor

Crosstab

			Competência do professor		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
Parent	Pai	Contagem	4	2	17
		Contagem Esperada	1,5	1,2	11,0
		% em Parent	4,0%	2,0%	16,8%
		% em Competência do professor	66,7%	40,0%	37,8%
		% do Total	1,0%	0,5%	4,1%
		Resíduo	2,5	,8	6,0
	Mae	Contagem	2	3	28
		Contagem Esperada	4,5	3,8	34,0
		% em Parent	0,6%	1,0%	9,0%
		% em Competência do professor	33,3%	60,0%	62,2%
		% do Total	0,5%	0,7%	6,8%
		Resíduo	-2,5	-,8	-6,0
Total		Contagem	6	5	45
		Contagem Esperada	6,0	5,0	45,0
		% em Parent	1,5%	1,2%	10,9%
		% em Competência do professor	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	1,5%	1,2%	10,9%

Crosstab

			Competência do professor		
			Muito importante	Totalmente importante	
Parent	Pai	Contagem	66	12	101
		Contagem Esperada	59,6	27,7	101,0
		% em Parent	65,3%	11,9%	100,0%
		% em Competência do professor	27,2%	10,6%	24,5%
		% do Total	16,0%	2,9%	24,5%
		Resíduo	6,4	-15,7	
	Mae	Contagem	177	101	311
		Contagem Esperada	183,4	85,3	311,0
		% em Parent	56,9%	32,5%	100,0%
		% em Competência do professor	72,8%	89,4%	75,5%
		% do Total	43,0%	24,5%	75,5%
		Resíduo	-6,4	15,7	
Total		Contagem	243	113	412
		Contagem Esperada	243,0	113,0	412,0
		% em Parent	59,0%	27,4%	100,0%
		% em Competência do professor	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	59,0%	27,4%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	23,396[a]	4	,000
Razão de verossimilhança	24,149	4	,000
Associação Linear por Linear	22,427	1	,000
N de Casos Válidos	412		

a. 4 células (40,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,23.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,238
		Competência do professor Dependente	,234

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,234	,048	4,865	,000[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,228	,045	4,743	,000[c]
N de Casos Válidos		412			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Sexo * Benefícios da disciplina

Crosstab

			Benefícios da disciplina		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
Parent	Pai	Contagem	3	8	23
		Contagem Esperada	,7	5,2	20,1
		% em Parent	3,0%	8,1%	23,2%
		% em Benefícios da disciplina	100,0%	38,1%	28,0%
		% do Total	0,7%	2,0%	5,7%
		Resíduo	2,3	2,8	2,9
	Mae	Contagem	0	13	59
		Contagem Esperada	2,3	15,8	61,9
		% em Parent	0,0%	4,3%	19,4%
		% em Benefícios da disciplina	0,0%	61,9%	72,0%
		% do Total	0,0%	3,2%	14,6%
		Resíduo	-2,3	-2,8	-2,9
Total		Contagem	3	21	82
		Contagem Esperada	3,0	21,0	82,0
		% em Parent	0,7%	5,2%	20,3%
		% em Benefícios da disciplina	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,7%	5,2%	20,3%

Crosstab

			Benefícios da disciplina		
			Muito importante	Totalmente importante	
Parent	Pai	Contagem	58	7	99
		Contagem Esperada	60,9	12,0	99,0
		% em Parent	58,6%	7,1%	100,0%
		% em Benefícios da disciplina	23,4%	14,3%	24,6%
		% do Total	14,4%	1,7%	24,6%
		Resíduo	-2,9	-5,0	
	Mae	Contagem	190	42	304
		Contagem Esperada	187,1	37,0	304,0
		% em Parent	62,5%	13,8%	100,0%
		% em Benefícios da disciplina	76,6%	85,7%	75,4%
		% do Total	47,1%	10,4%	75,4%
		Resíduo	2,9	5,0	
Total		Contagem	248	49	403
		Contagem Esperada	248,0	49,0	403,0
		% em Parent	61,5%	12,2%	100,0%
		% em Benefícios da disciplina	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	61,5%	12,2%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	14,804[a]	4	,005
Razão de verossimilhança	14,155	4	,007
Associação Linear por Linear	9,944	1	,002
N de Casos Válidos	403		

a. 2 células (20,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,74.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,192
		Benefícios da disciplina Dependente	,157

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,157	,052	3,189	,002[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,134	,050	2,707	,007[c]
N de Casos Válidos		403			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Sexo * Convívio

Crosstab

			Convívio		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
Parent	Pai	Contagem	2	5	24
		Contagem Esperada	1,2	3,2	19,5
		% em Parent	2,0%	5,0%	23,8%
		% em Convívio	40,0%	38,5%	30,4%
		% do Total	0,5%	1,2%	5,9%
		Resíduo	,8	1,8	4,5
	Mae	Contagem	3	8	55
		Contagem Esperada	3,8	9,8	59,5
		% em Parent	1,0%	2,6%	17,8%
		% em Convívio	60,0%	61,5%	69,6%
		% do Total	0,7%	2,0%	13,4%
		Resíduo	-,8	-1,8	-4,5
Total		Contagem	5	13	79
		Contagem Esperada	5,0	13,0	79,0
		% em Parent	1,2%	3,2%	19,3%
		% em Convívio	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	1,2%	3,2%	19,3%

Crosstab

			Convívio		
			Muito importante	Totalmente importante	Total
Parent	Pai	Contagem	56	14	101
		Contagem Esperada	60,6	16,5	101,0
		% em Parent	55,4%	13,9%	100,0%
		% em Convívio	22,8%	20,9%	24,6%
		% do Total	13,7%	3,4%	24,6%
		Resíduo	-4,6	-2,5	
	Mae	Contagem	190	53	309
		Contagem Esperada	185,4	50,5	309,0
		% em Parent	61,5%	17,2%	100,0%
		% em Convívio	77,2%	79,1%	75,4%
		% do Total	46,3%	12,9%	75,4%
		Resíduo	4,6	2,5	
Total		Contagem	246	67	410
		Contagem Esperada	246,0	67,0	410,0
		% em Parent	60,0%	16,3%	100,0%
		% em Convívio	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	60,0%	16,3%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	4,347[a]	4	,361
Razão de verossimilhança	4,118	4	,390
Associação Linear por Linear	3,812	1	,051
N de Casos Válidos	410		

a. 3 células (30,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 1,23.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,103
		Convívio Dependente	,097

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,097	,052	1,959	,051[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,091	,051	1,845	,066[c]
N de Casos Válidos		410			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Sexo * Condições materiais

Crosstab

			Condições materiais		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
Parent	Pai	Contagem	3	8	19
		Contagem Esperada	,7	4,6	16,9
		% em Parent	3,0%	8,0%	19,0%
		% em Condições materiais	100,0%	42,1%	27,1%
		% do Total	0,7%	1,9%	4,6%
		Resíduo	2,3	3,4	2,1
	Mae	Contagem	0	11	51
		Contagem Esperada	2,3	14,4	53,1
		% em Parent	0,0%	3,5%	16,2%
		% em Condições materiais	0,0%	57,9%	72,9%
		% do Total	0,0%	2,7%	12,3%
		Resíduo	-2,3	-3,4	-2,1
Total		Contagem	3	19	70
		Contagem Esperada	3,0	19,0	70,0
		% em Parent	0,7%	4,6%	16,9%
		% em Condições materiais	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,7%	4,6%	16,9%

Crosstab

			Condições materiais		
			Muito importante	Totalmente importante	
Parent	Pai	Contagem	50	20	100
		Contagem Esperada	52,9	24,9	100,0
		% em Parent	50,0%	20,0%	100,0%
		% em Condições materiais	22,8%	19,4%	24,2%
		% do Total	12,1%	4,8%	24,2%
		Resíduo	-2,9	-4,9	
	Mae	Contagem	169	83	314
		Contagem Esperada	166,1	78,1	314,0
		% em Parent	53,8%	26,4%	100,0%
		% em Condições materiais	77,2%	80,6%	75,8%
		% do Total	40,8%	20,0%	75,8%
		Resíduo	2,9	4,9	
Total		Contagem	219	103	414
		Contagem Esperada	219,0	103,0	414,0
		% em Parent	52,9%	24,9%	100,0%
		% em Condições materiais	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	52,9%	24,9%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	14,574[a]	4	,006
Razão de verossimilhança	13,343	4	,010
Associação Linear por Linear	8,402	1	,004
N de Casos Válidos	414		

a. 3 células (30,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,72.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,188
		Condições materiais Dependente	,143

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,143	,053	2,925	,004[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,113	,050	2,314	,021[c]
N de Casos Válidos		414			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Sexo * Conteúdos abordados

Crosstab

			Conteúdos abordados		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
Parent	Pai	Contagem	1	3	22
		Contagem Esperada	,5	2,7	18,3
		% em Parent	1,0%	3,0%	21,8%
		% em Conteúdos abordados	50,0%	27,3%	29,7%
		% do Total	0,2%	0,7%	5,4%
		Resíduo	,5	,3	3,7
	Mae	Contagem	1	8	52
		Contagem Esperada	1,5	8,3	55,7
		% em Parent	0,3%	2,6%	16,9%
		% em Conteúdos abordados	50,0%	72,7%	70,3%
		% do Total	0,2%	2,0%	12,7%
		Resíduo	-,5	-,3	-3,7
Total		Contagem	2	11	74
		Contagem Esperada	2,0	11,0	74,0
		% em Parent	0,5%	2,7%	18,1%
		% em Conteúdos abordados	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,5%	2,7%	18,1%

Crosstab

			Conteúdos abordados		
			Muito importante	Totalmente importante	
Parent	Pai	Contagem	63	12	101
		Contagem Esperada	62,1	17,3	101,0
		% em Parent	62,4%	11,9%	100,0%
		% em Conteúdos abordados	25,1%	17,1%	24,8%
		% do Total	15,4%	2,9%	24,8%
		Resíduo	,9	-5,3	
	Mae	Contagem	188	58	307
		Contagem Esperada	188,9	52,7	307,0
		% em Parent	61,2%	18,9%	100,0%
		% em Conteúdos abordados	74,9%	82,9%	75,2%
		% do Total	46,1%	14,2%	75,2%
		Resíduo	-,9	5,3	
Total		Contagem	251	70	408
		Contagem Esperada	251,0	70,0	408,0
		% em Parent	61,5%	17,2%	100,0%
		% em Conteúdos abordados	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	61,5%	17,2%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	3,898[a]	4	,420
Razão de verossimilhança	3,945	4	,414
Associação Linear por Linear	3,230	1	,072
N de Casos Válidos	408		

a. 3 células (30,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,50.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,098
		Conteúdos abordados Dependente	,089

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,089	,049	1,802	,072[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,090	,048	1,814	,070[c]
N de Casos Válidos		408			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Sexo * Organização da Escola/EF

Crosstab

			Organização da Escola/EF		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
Parent	Pai	Contagem	2	3	23
		Contagem Esperada	1,0	3,2	19,2
		% em Parent	2,0%	3,0%	22,8%
		% em Organização da Escola/EF	50,0%	23,1%	29,5%
		% do Total	0,5%	0,7%	5,6%
		Resíduo	1,0	-,2	3,8
	Mae	Contagem	2	10	55
		Contagem Esperada	3,0	9,8	58,8
		% em Parent	0,6%	3,2%	17,8%
		% em Organização da Escola/EF	50,0%	76,9%	70,5%
		% do Total	0,5%	2,4%	13,4%
		Resíduo	-1,0	,2	-3,8
Total		Contagem	4	13	78
		Contagem Esperada	4,0	13,0	78,0
		% em Parent	1,0%	3,2%	19,0%
		% em Organização da Escola/EF	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	1,0%	3,2%	19,0%

Crosstab

			Organização da Escola/EF		
			Muito importante	Totalmente importante	
Parent	Pai	Contagem	55	18	101
		Contagem Esperada	57,6	20,0	101,0
		% em Parent	54,5%	17,8%	100,0%
		% em Organização da Escola/EF	23,5%	22,2%	24,6%
		% do Total	13,4%	4,4%	24,6%
		Resíduo	-2,6	-2,0	
	Mae	Contagem	179	63	309
		Contagem Esperada	176,4	61,0	309,0
		% em Parent	57,9%	20,4%	100,0%
		% em Organização da Escola/EF	76,5%	77,8%	75,4%
		% do Total	43,7%	15,4%	75,4%
		Resíduo	2,6	2,0	
Total		Contagem	234	81	410
		Contagem Esperada	234,0	81,0	410,0
		% em Parent	57,1%	19,8%	100,0%
		% em Organização da Escola/EF	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	57,1%	19,8%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	2,807[a]	4	,591
Razão de verossimilhança	2,580	4	,630
Associação Linear por Linear	1,546	1	,214
N de Casos Válidos	410		

a. 3 células (30,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,99.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,083
		Organização da Escola/EF Dependente	,061

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,061	,051	1,244	,214[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,057	,050	1,159	,247[c]
N de Casos Válidos		410			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Sexo * Tipo de aulas

Crosstab

			Tipo de aulas		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
Parent	Pai	Contagem	1	3	23
		Contagem Esperada	1,0	1,7	16,1
		% em Parent	1,0%	3,0%	23,0%
		% em Tipo de aulas	25,0%	42,9%	34,8%
		% do Total	0,2%	0,7%	5,6%
		Resíduo	,0	1,3	6,9
	Mae	Contagem	3	4	43
		Contagem Esperada	3,0	5,3	49,9
		% em Parent	1,0%	1,3%	13,9%
		% em Tipo de aulas	75,0%	57,1%	65,2%
		% do Total	0,7%	1,0%	10,5%
		Resíduo	,0	-1,3	-6,9
Total		Contagem	4	7	66
		Contagem Esperada	4,0	7,0	66,0
		% em Parent	1,0%	1,7%	16,1%
		% em Tipo de aulas	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	1,0%	1,7%	16,1%

Crosstab

			Tipo de aulas		
			Muito importante	Totalmente importante	
Parent	Pai	Contagem	62	11	100
		Contagem Esperada	60,6	20,5	100,0
		% em Parent	62,0%	11,0%	100,0%
		% em Tipo de aulas	25,0%	13,1%	24,4%
		% do Total	15,2%	2,7%	24,4%
		Resíduo	1,4	-9,5	
	Mae	Contagem	186	73	309
		Contagem Esperada	187,4	63,5	309,0
		% em Parent	60,2%	23,6%	100,0%
		% em Tipo de aulas	75,0%	86,9%	75,6%
		% do Total	45,5%	17,8%	75,6%
		Resíduo	-1,4	9,5	
Total		Contagem	248	84	409
		Contagem Esperada	248,0	84,0	409,0
		% em Parent	60,6%	20,5%	100,0%
		% em Tipo de aulas	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	60,6%	20,5%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	11,052[a]	4	,026
Razão de verossimilhança	11,447	4	,022
Associação Linear por Linear	9,159	1	,002
N de Casos Válidos	409		

a. 3 células (30,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,98.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,164
		Tipo de aulas Dependente	,150

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,150	,049	3,057	,002[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,161	,047	3,283	,001[c]
N de Casos Válidos		409			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Apêndice F – Associação entre experiência e fatores

Tabulações Cruzadas – ExpEF/Fatores

```
CROSSTABS
  /TABLES=ExpEF_rec BY FProf FBenef Frelacion Fmaterial FConteudo FOrg FAulas
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ ETA CORR
  /CELLS=COUNT EXPECTED ROW COLUMN TOTAL RESID
  /COUNT ROUND CELL.
```

Tabulações cruzadas

Observações

Saída criada		02-AUG-2019 12:07:47
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\Utilizador\OneDrive\Documents\Tese 1\Dados e Tratamento\BDPais s Outros.sav
	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados1
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	463
Tratamento de valor ausente	Definição de ausente	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
	Casos utilizados	As estatísticas de cada tabela são baseadas em todos os casos com dados válidos no(s) intervalo(s) especificado(s) para todas as variáveis de cada tabela.

Sintaxe		CROSSTABS /TABLES=ExpEF_rec BY FProf FBenef Frelacion Fmaterial FConteudo FOrg FAulas /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ ETA CORR /CELLS=COUNT EXPECTED ROW COLUMN TOTAL RESID /COUNT ROUND CELL.
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,09
	Tempo decorrido	00:00:00,09
	Dimensões solicitadas	2
	Células disponíveis	174734

Resumo de processamento do caso

	Casos				
	Válido		Ausente		Total
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N
ExpEF_rec * Competência do professor	410	88,6%	53	11,4%	463
ExpEF_rec * Benefícios da disciplina	401	86,6%	62	13,4%	463
ExpEF_rec * Convívio	407	87,9%	56	12,1%	463
ExpEF_rec * Condições materiais	412	89,0%	51	11,0%	463
ExpEF_rec * Conteúdos abordados	406	87,7%	57	12,3%	463
ExpEF_rec * Organização da Escola/EF	407	87,9%	56	12,1%	463
ExpEF_rec * Tipo de aulas	406	87,7%	57	12,3%	463

Resumo de processamento do caso

	Casos	
	Total	
	Porcentagem	
ExpEF_rec * Competência do professor	100,0%	
ExpEF_rec * Benefícios da disciplina	100,0%	
ExpEF_rec * Convívio	100,0%	
ExpEF_rec * Condições materiais	100,0%	
ExpEF_rec * Conteúdos abordados	100,0%	
ExpEF_rec * Organização da Escola/EF	100,0%	
ExpEF_rec * Tipo de aulas	100,0%	

ExpEF_rec * Competência do professor

Crosstab

			Competência do professor		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	1	1	5
		Contagem Esperada	,4	,3	2,6
		% em ExpEF_rec	4,2%	4,2%	20,8%
		% em Competência do professor	16,7%	20,0%	11,1%
		% do Total	0,2%	0,2%	1,2%
		Resíduo	,6	,7	2,4
	Neutra	Contagem	3	1	23
		Contagem Esperada	1,6	1,3	11,9
		% em ExpEF_rec	2,8%	0,9%	21,3%
		% em Competência do professor	50,0%	20,0%	51,1%
		% do Total	0,7%	0,2%	5,6%
		Resíduo	1,4	-,3	11,1
	Positiva	Contagem	2	3	17
		Contagem Esperada	4,1	3,4	30,5
		% em ExpEF_rec	0,7%	1,1%	6,1%
		% em Competência do professor	33,3%	60,0%	37,8%
		% do Total	0,5%	0,7%	4,1%
		Resíduo	-2,1	-,4	-13,5
Total		Contagem	6	5	45
		Contagem Esperada	6,0	5,0	45,0
		% em ExpEF_rec	1,5%	1,2%	11,0%
		% em Competência do professor	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	1,5%	1,2%	11,0%

Crosstab

			Competência do professor		
			Muito importante	Totalmente importante	
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	12	5	24
		Contagem Esperada	14,2	6,6	24,0
		% em ExpEF_rec	50,0%	20,8%	100,0%
		% em Competência do professor	5,0%	4,5%	5,9%
		% do Total	2,9%	1,2%	5,9%
		Resíduo	-2,2	-1,6	
	Neutra	Contagem	58	23	108
		Contagem Esperada	63,7	29,5	108,0
		% em ExpEF_rec	53,7%	21,3%	100,0%
		% em Competência do professor	24,0%	20,5%	26,3%
		% do Total	14,1%	5,6%	26,3%
		Resíduo	-5,7	-6,5	
	Positiva	Contagem	172	84	278
		Contagem Esperada	164,1	75,9	278,0
		% em ExpEF_rec	61,9%	30,2%	100,0%
		% em Competência do professor	71,1%	75,0%	67,8%
		% do Total	42,0%	20,5%	67,8%
		Resíduo	7,9	8,1	
Total		Contagem	242	112	410
		Contagem Esperada	242,0	112,0	410,0
		% em ExpEF_rec	59,0%	27,3%	100,0%
		% em Competência do professor	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	59,0%	27,3%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	27,834[a]	8	,001
Razão de verossimilhança	25,324	8	,001
Associação Linear por Linear	15,979	1	,000
N de Casos Válidos	410		

a. 7 células (46,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,29.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	ExpEF_rec Dependente	,240
		Competência do professor Dependente	,203

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,198	,053	4,073	,000[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,191	,050	3,922	,000[c]
N de Casos Válidos		410			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

ExpEF_rec * Benefícios da disciplina

Crosstab

			Benefícios da disciplina		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	1	6	4
		Contagem Esperada	,2	1,2	4,7
		% em ExpEF_rec	4,3%	26,1%	17,4%
		% em Benefícios da disciplina	33,3%	28,6%	4,9%
		% do Total	0,2%	1,5%	1,0%
		Resíduo	,8	4,8	-,7
	Neutra	Contagem	0	9	37
		Contagem Esperada	,8	5,7	22,1
		% em ExpEF_rec	0,0%	8,3%	34,3%
		% em Benefícios da disciplina	0,0%	42,9%	45,1%
		% do Total	0,0%	2,2%	9,2%
		Resíduo	-,8	3,3	14,9
	Positiva	Contagem	2	6	41
		Contagem Esperada	2,0	14,1	55,2
		% em ExpEF_rec	0,7%	2,2%	15,2%
		% em Benefícios da disciplina	66,7%	28,6%	50,0%
		% do Total	0,5%	1,5%	10,2%
		Resíduo	,0	-8,1	-14,2
Total		Contagem	3	21	82
		Contagem Esperada	3,0	21,0	82,0
		% em ExpEF_rec	0,7%	5,2%	20,4%
		% em Benefícios da disciplina	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,7%	5,2%	20,4%

Crosstab

			Benefícios da disciplina		
			Muito importante	Totalmente importante	
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	9	3	23
		Contagem Esperada	14,1	2,8	23,0
		% em ExpEF_rec	39,1%	13,0%	100,0%
		% em Benefícios da disciplina	3,7%	6,1%	5,7%
		% do Total	2,2%	0,7%	5,7%
		Resíduo	-5,1	,2	
	Neutra	Contagem	57	5	108
		Contagem Esperada	66,3	13,2	108,0
		% em ExpEF_rec	52,8%	4,6%	100,0%
		% em Benefícios da disciplina	23,2%	10,2%	26,9%
		% do Total	14,2%	1,2%	26,9%
		Resíduo	-9,3	-8,2	
	Positiva	Contagem	180	41	270
		Contagem Esperada	165,6	33,0	270,0
		% em ExpEF_rec	66,7%	15,2%	100,0%
		% em Benefícios da disciplina	73,2%	83,7%	67,3%
		% do Total	44,9%	10,2%	67,3%
		Resíduo	14,4	8,0	
Total		Contagem	246	49	401
		Contagem Esperada	246,0	49,0	401,0
		% em ExpEF_rec	61,3%	12,2%	100,0%
		% em Benefícios da disciplina	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	61,3%	12,2%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	55,820[a]	8	,000
Razão de verossimilhança	46,508	8	,000
Associação Linear por Linear	31,309	1	,000
N de Casos Válidos	401		

a. 6 células (40,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,17.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	ExpEF_rec Dependente	,306
		Benefícios da disciplina Dependente	,282

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,280	,057	5,821	,000[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,277	,050	5,768	,000[c]
N de Casos Válidos		401			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

ExpEF_rec * Convívio

Crosstab

			Convívio		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	2	2	5
		Contagem Esperada	,2	,7	4,5
		% em ExpEF_rec	8,7%	8,7%	21,7%
		% em Convívio	50,0%	15,4%	6,3%
		% do Total	0,5%	0,5%	1,2%
		Resíduo	1,8	1,3	,5
	Neutra	Contagem	1	6	27
		Contagem Esperada	1,1	3,4	21,0
		% em ExpEF_rec	0,9%	5,6%	25,0%
		% em Convívio	25,0%	46,2%	34,2%
		% do Total	0,2%	1,5%	6,6%
		Resíduo	-,1	2,6	6,0
	Positiva	Contagem	1	5	47
		Contagem Esperada	2,7	8,8	53,6
		% em ExpEF_rec	0,4%	1,8%	17,0%
		% em Convívio	25,0%	38,5%	59,5%
		% do Total	0,2%	1,2%	11,5%
		Resíduo	-1,7	-3,8	-6,6
Total		Contagem	4	13	79
		Contagem Esperada	4,0	13,0	79,0
		% em ExpEF_rec	1,0%	3,2%	19,4%
		% em Convívio	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	1,0%	3,2%	19,4%

Crosstab

			Convívio		
			Muito importante	Totalmente importante	
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	13	1	23
		Contagem Esperada	13,8	3,7	23,0
		% em ExpEF_rec	56,5%	4,3%	100,0%
		% em Convívio	5,3%	1,5%	5,7%
		% do Total	3,2%	0,2%	5,7%
		Resíduo	-,8	-2,7	
	Neutra	Contagem	64	10	108
		Contagem Esperada	65,0	17,5	108,0
		% em ExpEF_rec	59,3%	9,3%	100,0%
		% em Convívio	26,1%	15,2%	26,5%
		% do Total	15,7%	2,5%	26,5%
		Resíduo	-1,0	-7,5	
	Positiva	Contagem	168	55	276
		Contagem Esperada	166,1	44,8	276,0
		% em ExpEF_rec	60,9%	19,9%	100,0%
		% em Convívio	68,6%	83,3%	67,8%
		% do Total	41,3%	13,5%	67,8%
		Resíduo	1,9	10,2	
Total		Contagem	245	66	407
		Contagem Esperada	245,0	66,0	407,0
		% em ExpEF_rec	60,2%	16,2%	100,0%
		% em Convívio	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	60,2%	16,2%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	30,986[a]	8	,000
Razão de verossimilhança	22,997	8	,003
Associação Linear por Linear	20,943	1	,000
N de Casos Válidos	407		

a. 7 células (46,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,23.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	ExpEF_rec Dependente	,241
		Convívio Dependente	,227

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,227	,053	4,693	,000[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,201	,048	4,123	,000[c]
N de Casos Válidos		407			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

ExpEF_rec * Condições materiais

Crosstab

			Condições materiais		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	0	2	2
		Contagem Esperada	,2	1,2	4,6
		% em ExpEF_rec	0,0%	7,4%	7,4%
		% em Condições materiais	0,0%	10,5%	2,9%
		% do Total	0,0%	0,5%	0,5%
		Resíduo	-,2	,8	-2,6
	Neutra	Contagem	1	5	24
		Contagem Esperada	,8	5,1	18,7
		% em ExpEF_rec	0,9%	4,5%	21,8%
		% em Condições materiais	33,3%	26,3%	34,3%
		% do Total	0,2%	1,2%	5,8%
		Resíduo	,2	-,1	5,3
	Positiva	Contagem	2	12	44
		Contagem Esperada	2,0	12,7	46,7
		% em ExpEF_rec	0,7%	4,4%	16,0%
		% em Condições materiais	66,7%	63,2%	62,9%
		% do Total	0,5%	2,9%	10,7%
		Resíduo	,0	-,7	-2,7
Total		Contagem	3	19	70
		Contagem Esperada	3,0	19,0	70,0
		% em ExpEF_rec	0,7%	4,6%	17,0%
		% em Condições materiais	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,7%	4,6%	17,0%

Crosstab

			Condições materiais		
			Muito importante	Totalmente importante	
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	13	10	27
		Contagem Esperada	14,2	6,8	27,0
		% em ExpEF_rec	48,1%	37,0%	100,0%
		% em Condições materiais	6,0%	9,7%	6,6%
		% do Total	3,2%	2,4%	6,6%
		Resíduo	-1,2	3,3	
	Neutra	Contagem	53	27	110
		Contagem Esperada	57,9	27,5	110,0
		% em ExpEF_rec	48,2%	24,5%	100,0%
		% em Condições materiais	24,4%	26,2%	26,7%
		% do Total	12,9%	6,6%	26,7%
		Resíduo	-4,9	-,5	
	Positiva	Contagem	151	66	275
		Contagem Esperada	144,8	68,8	275,0
		% em ExpEF_rec	54,9%	24,0%	100,0%
		% em Condições materiais	69,6%	64,1%	66,7%
		% do Total	36,7%	16,0%	66,7%
		Resíduo	6,2	-2,8	
Total		Contagem	217	103	412
		Contagem Esperada	217,0	103,0	412,0
		% em ExpEF_rec	52,7%	25,0%	100,0%
		% em Condições materiais	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	52,7%	25,0%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	6,340[a]	8	,609
Razão de verossimilhança	6,544	8	,587
Associação Linear por Linear	,125	1	,724
N de Casos Válidos	412		

a. 5 células (33,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,20.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	ExpEF_rec Dependente	,069
		Condições materiais Dependente	,068

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-,017	,051	-,353	,724[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-,009	,051	-,178	,859[c]
N de Casos Válidos		412			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

ExpEF_rec * Conteúdos abordados

Crosstab

			Conteúdos abordados		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	1	1	4
		Contagem Esperada	,1	,6	4,1
		% em ExpEF_rec	4,3%	4,3%	17,4%
		% em Conteúdos abordados	50,0%	9,1%	5,5%
		% do Total	0,2%	0,2%	1,0%
		Resíduo	,9	,4	-,1
	Neutra	Contagem	0	5	37
		Contagem Esperada	,5	2,9	19,2
		% em ExpEF_rec	0,0%	4,7%	34,6%
		% em Conteúdos abordados	0,0%	45,5%	50,7%
		% do Total	0,0%	1,2%	9,1%
		Resíduo	-,5	2,1	17,8
	Positiva	Contagem	1	5	32
		Contagem Esperada	1,4	7,5	49,6
		% em ExpEF_rec	0,4%	1,8%	11,6%
		% em Conteúdos abordados	50,0%	45,5%	43,8%
		% do Total	0,2%	1,2%	7,9%
		Resíduo	-,4	-2,5	-17,6
Total		Contagem	2	11	73
		Contagem Esperada	2,0	11,0	73,0
		% em ExpEF_rec	0,5%	2,7%	18,0%
		% em Conteúdos abordados	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,5%	2,7%	18,0%

Crosstab

			Conteúdos abordados		
			Muito importante	Totalmente importante	
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	11	6	23
		Contagem Esperada	14,2	3,9	23,0
		% em ExpEF_rec	47,8%	26,1%	100,0%
		% em Conteúdos abordados	4,4%	8,7%	5,7%
		% do Total	2,7%	1,5%	5,7%
		Resíduo	-3,2	2,1	
	Neutra	Contagem	56	9	107
		Contagem Esperada	66,2	18,2	107,0
		% em ExpEF_rec	52,3%	8,4%	100,0%
		% em Conteúdos abordados	22,3%	13,0%	26,4%
		% do Total	13,8%	2,2%	26,4%
		Resíduo	-10,2	-9,2	
	Positiva	Contagem	184	54	276
		Contagem Esperada	170,6	46,9	276,0
		% em ExpEF_rec	66,7%	19,6%	100,0%
		% em Conteúdos abordados	73,3%	78,3%	68,0%
		% do Total	45,3%	13,3%	68,0%
		Resíduo	13,4	7,1	
Total		Contagem	251	69	406
		Contagem Esperada	251,0	69,0	406,0
		% em ExpEF_rec	61,8%	17,0%	100,0%
		% em Conteúdos abordados	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	61,8%	17,0%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	42,959[a]	8	,000
Razão de verossimilhança	37,307	8	,000
Associação Linear por Linear	14,509	1	,000
N de Casos Válidos	406		

a. 7 células (46,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,11.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	ExpEF_rec Dependente	,225
		Conteúdos abordados Dependente	,241

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,189	,057	3,874	,000[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,220	,051	4,531	,000[c]
N de Casos Válidos		406			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

ExpEF_rec * Organização da Escola/EF

Crosstab

			Organização da Escola/EF		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	1	2	5
		Contagem Esperada	,2	,8	4,7
		% em ExpEF_rec	4,0%	8,0%	20,0%
		% em Organização da Escola/EF	33,3%	15,4%	6,5%
		% do Total	0,2%	0,5%	1,2%
		Resíduo	,8	1,2	,3
	Neutra	Contagem	1	4	32
		Contagem Esperada	,8	3,4	20,4
		% em ExpEF_rec	0,9%	3,7%	29,6%
		% em Organização da Escola/EF	33,3%	30,8%	41,6%
		% do Total	0,2%	1,0%	7,9%
		Resíduo	,2	,6	11,6
	Positiva	Contagem	1	7	40
		Contagem Esperada	2,0	8,8	51,8
		% em ExpEF_rec	0,4%	2,6%	14,6%
		% em Organização da Escola/EF	33,3%	53,8%	51,9%
		% do Total	0,2%	1,7%	9,8%
		Resíduo	-1,0	-1,8	-11,8
Total		Contagem	3	13	77
		Contagem Esperada	3,0	13,0	77,0
		% em ExpEF_rec	0,7%	3,2%	18,9%
		% em Organização da Escola/EF	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,7%	3,2%	18,9%

Crosstab

			Organização da Escola/EF		
			Muito importante	Totalmente importante	
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	12	5	25
		Contagem Esperada	14,4	4,9	25,0
		% em ExpEF_rec	48,0%	20,0%	100,0%
		% em Organização da Escola/EF	5,1%	6,3%	6,1%
		% do Total	2,9%	1,2%	6,1%
		Resíduo	-2,4	,1	
	Neutra	Contagem	58	13	108
		Contagem Esperada	62,1	21,2	108,0
		% em ExpEF_rec	53,7%	12,0%	100,0%
		% em Organização da Escola/EF	24,8%	16,3%	26,5%
		% do Total	14,3%	3,2%	26,5%
		Resíduo	-4,1	-8,2	
	Positiva	Contagem	164	62	274
		Contagem Esperada	157,5	53,9	274,0
		% em ExpEF_rec	59,9%	22,6%	100,0%
		% em Organização da Escola/EF	70,1%	77,5%	67,3%
		% do Total	40,3%	15,2%	67,3%
		Resíduo	6,5	8,1	
Total		Contagem	234	80	407
		Contagem Esperada	234,0	80,0	407,0
		% em ExpEF_rec	57,5%	19,7%	100,0%
		% em Organização da Escola/EF	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	57,5%	19,7%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	21,041[a]	8	,007
Razão de verossimilhança	18,525	8	,018
Associação Linear por Linear	11,822	1	,001
N de Casos Válidos	407		

a. 7 células (46,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,18.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	ExpEF_rec Dependente	,182
		Organização da Escola/EF Dependente	,184

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,171	,055	3,485	,001[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,178	,050	3,637	,000[c]
N de Casos Válidos		407			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

ExpEF_rec * Tipo de aulas

Crosstab

			Tipo de aulas		
			Sem importância	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	1	1	3
		Contagem Esperada	,2	,4	4,2
		% em ExpEF_rec	3,8%	3,8%	11,5%
		% em Tipo de aulas	33,3%	14,3%	4,5%
		% do Total	0,2%	0,2%	0,7%
		Resíduo	,8	,6	-1,2
	Neutra	Contagem	0	3	27
		Contagem Esperada	,8	1,9	17,6
		% em ExpEF_rec	0,0%	2,8%	25,0%
		% em Tipo de aulas	0,0%	42,9%	40,9%
		% do Total	0,0%	0,7%	6,7%
		Resíduo	-,8	1,1	9,4
	Positiva	Contagem	2	3	36
		Contagem Esperada	2,0	4,7	44,2
		% em ExpEF_rec	0,7%	1,1%	13,2%
		% em Tipo de aulas	66,7%	42,9%	54,5%
		% do Total	0,5%	0,7%	8,9%
		Resíduo	,0	-1,7	-8,2
Total		Contagem	3	7	66
		Contagem Esperada	3,0	7,0	66,0
		% em ExpEF_rec	0,7%	1,7%	16,3%
		% em Tipo de aulas	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	0,7%	1,7%	16,3%

Crosstab

			Tipo de aulas		
			Muito importante	Totalmente importante	
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	15	6	26
		Contagem Esperada	15,8	5,3	26,0
		% em ExpEF_rec	57,7%	23,1%	100,0%
		% em Tipo de aulas	6,1%	7,2%	6,4%
		% do Total	3,7%	1,5%	6,4%
		Resíduo	-,8	,7	
	Neutra	Contagem	63	15	108
		Contagem Esperada	65,7	22,1	108,0
		% em ExpEF_rec	58,3%	13,9%	100,0%
		% em Tipo de aulas	25,5%	18,1%	26,6%
		% do Total	15,5%	3,7%	26,6%
		Resíduo	-2,7	-7,1	
	Positiva	Contagem	169	62	272
		Contagem Esperada	165,5	55,6	272,0
		% em ExpEF_rec	62,1%	22,8%	100,0%
		% em Tipo de aulas	68,4%	74,7%	67,0%
		% do Total	41,6%	15,3%	67,0%
		Resíduo	3,5	6,4	
Total		Contagem	247	83	406
		Contagem Esperada	247,0	83,0	406,0
		% em ExpEF_rec	60,8%	20,4%	100,0%
		% em Tipo de aulas	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	60,8%	20,4%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	16,462[a]	8	,036
Razão de verossimilhança	15,033	8	,059
Associação Linear por Linear	5,141	1	,023
N de Casos Válidos	406		

a. 7 células (46,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,19.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	ExpEF_rec Dependente	,120
		Tipo de aulas Dependente	,136

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,113	,055	2,279	,023[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,126	,050	2,546	,011[c]
N de Casos Válidos		406			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Apêndice G – Associação entre estatuto da EF e variáveis

Tabulações Cruzadas – Estatuto EF/Variáveis (Idade, ESE, NivEduc, NivPrat, Sexo)

```
RECODE NotaEF2 (5=2) (6=3) (1 thru 4=1) INTO EstatutoEF_rec.
VARIABLE LABELS  EstatutoEF_rec 'Estatuto EF rec'.
EXECUTE.
BOOTSTRAP
  /SAMPLING METHOD=SIMPLE
  /VARIABLES INPUT=Idade_rec CodProf_rec ExpEF_rec Habilit_rec NivPrat_rec Parent EstatutoEF_rec
  /CRITERIA CILEVEL=95 CITYPE=PERCENTILE  NSAMPLES=1000
  /MISSING USERMISSING=EXCLUDE.
```

Bootstrap

Observações

Saída criada		02-AUG-2019 13:06:06
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\Utilizador\OneDrive\Documents\Tese 1\Dados e Tratamento\BDPais s Outros.sav
	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados1
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
Sintaxe		BOOTSTRAP /SAMPLING METHOD=SIMPLE /VARIABLES INPUT=Idade_rec CodProf_rec ExpEF_rec Habilit_rec NivPrat_rec Parent EstatutoEF_rec /CRITERIA CILEVEL=95 CITYPE=PERCENTILE NSAMPLES=1000 /MISSING USERMISSING=EXCLUDE.
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,11
	Tempo decorrido	00:00:00,11

Especificações de autoinicialização

Método de amotragem	Simples
Número de amostras	1000
Nível de intervalo de confiança	95,0%
Tipo de intervalo de confiança	Percentil

```
CROSSTABS
  /TABLES=Idade_rec CodProf_rec ExpEF_rec Habilit_rec NivPrat_rec Parent BY EstatutoEF_rec
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ ETA CORR
  /CELLS=COUNT ROW TOTAL
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART.
```

Tabulações cruzadas

Observações

Saída criada		02-AUG-2019 13:06:07
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\Utilizador\OneDrive\Documents\Tese 1\Dados e Tratamento\BDPais s Outros.sav
	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados1
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	268465
Tratamento de valor ausente	Definição de ausente	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
	Casos utilizados	As estatísticas de cada tabela são baseadas em todos os casos com dados válidos no(s) intervalo(s) especificado(s) para todas as variáveis de cada tabela.

Sintaxe		CROSSTABS /TABLES=Idade_rec CodProf_rec ExpEF_rec Habilit_rec NivPrat_rec Parent BY EstatutoEF_rec /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ ETA CORR /CELLS=COUNT ROW TOTAL /COUNT ROUND CELL /BARCHART.
Recursos	Tempo do processador	00:01:10,66
	Tempo decorrido	00:01:12,81
	Dimensões solicitadas	2
	Células disponíveis	174734

Resumo de processamento do caso

	Casos				
	Válido		Ausente		Total
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N
Idade_recodificada * Estatuto EF rec	424	100,0%	0	0,0%	424
ESE * Estatuto EF rec	424	100,0%	0	0,0%	424
ExpEF_rec * Estatuto EF rec	424[a]	100,0%	0	0,0%	424
NivEduc * Estatuto EF rec	424[a]	100,0%	0	0,0%	424
Nivel de pratica * Estatuto EF rec	424[a]	100,0%	0	0,0%	424
Parent * Estatuto EF rec	424[a]	100,0%	0	0,0%	424

Resumo de processamento do caso

	Casos
	Total
	Porcentagem
Idade_recodificada * Estatuto EF rec	100,0%
ESE * Estatuto EF rec	100,0%
ExpEF_rec * Estatuto EF rec	100,0%
NivEduc * Estatuto EF rec	100,0%
Nivel de pratica * Estatuto EF rec	100,0%
Parent * Estatuto EF rec	100,0%

a. O número de casos válidos é diferente da contagem total na tabela de tabulações cruzadas porque as contagens de célula foram arredondadas.

Idade_recodificada * Estatuto EF rec

Crosstab

			Estatuto EF rec		
			Baixo	Médio	Alto
Idade_recodificada	Até 40	Contagem	16	58	26
		% em Idade_recodificada	16,0%	58,0%	26,0%
		% do Total	3,8%	13,7%	6,1%
	41 - 50	Contagem	54	158	51
		% em Idade_recodificada	20,5%	60,1%	19,4%
		% do Total	12,7%	37,3%	12,0%
	51 ou mais	Contagem	14	31	16
		% em Idade_recodificada	23,0%	50,8%	26,2%
		% do Total	3,3%	7,3%	3,8%
Total		Contagem	84	247	93
		% em Idade_recodificada	19,8%	58,3%	21,9%
		% do Total	19,8%	58,3%	21,9%

Crosstab

			Total
Idade_recodificada	Até 40	Contagem	100
		% em Idade_recodificada	100,0%
		% do Total	23,6%
	41 - 50	Contagem	263
		% em Idade_recodificada	100,0%
		% do Total	62,0%
	51 ou mais	Contagem	61
		% em Idade_recodificada	100,0%
		% do Total	14,4%
Total		Contagem	424
		% em Idade_recodificada	100,0%
		% do Total	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	3,877[a]	4	,423
Razão de verossimilhança	3,897	4	,420
Associação Linear por Linear	,782	1	,377
N de Casos Válidos	424		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 12,08.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Idade_recodificada Dependente	,056
		Estatuto EF rec Dependente	,072

Autoinicialização para Medidas Direcionais

				Bootstrap[a]	
			Valor	Viés	Erro Padrão
Nominal por intervalo	Eta	Idade_recodificada Dependente	,056	,025	,039
		Estatuto EF rec Dependente	,072	,018	,040

Autoinicialização para Medidas Direcionais

			Bootstrap	
			Intervalo de Confiança 95%	
			Inferior	Superior
Nominal por intervalo	Eta	Idade_recodificada Dependente	,016	,164
		Estatuto EF rec Dependente	,022	,173

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-,043	,050	-,884	,377[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-,045	,050	-,928	,354[c]
N de Casos Válidos		424			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Autoinicialização para Medidas Simétricas

			Bootstrap[a]		
					Intervalo de Confiança 95%
		Valor	Viés	Erro Padrão	Inferior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-,043	,002	,050	-,144
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-,045	,002	,050	-,145
N de Casos Válidos		424	0	0	424

Autoinicialização para Medidas Simétricas

		Bootstrap
		Intervalo de Confiança 95%
		Superior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,060
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,058
N de Casos Válidos		424

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

ESE * Estatuto EF rec

Crosstab

			Estatuto EF rec			
			Baixo	Médio	Alto	Total
ESE	0-2	Contagem	11	13	13	37
		% em ESE	29,7%	35,1%	35,1%	100,0%
		% do Total	2,6%	3,1%	3,1%	8,7%
	3-5	Contagem	46	150	47	243
		% em ESE	18,9%	61,7%	19,3%	100,0%
		% do Total	10,8%	35,4%	11,1%	57,3%
	6-8	Contagem	27	84	33	144
		% em ESE	18,8%	58,3%	22,9%	100,0%
		% do Total	6,4%	19,8%	7,8%	34,0%
Total		Contagem	84	247	93	424
		% em ESE	19,8%	58,3%	21,9%	100,0%
		% do Total	19,8%	58,3%	21,9%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	9,661[a]	4	,047
Razão de verossimilhança	9,546	4	,049
Associação Linear por Linear	,046	1	,829
N de Casos Válidos	424		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 7,33.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	ESE Dependente	,070
		Estatuto EF rec Dependente	,031

Autoinicialização para Medidas Direcionais

				Bootstrap[a]	
			Valor	Viés	Erro Padrão
Nominal por intervalo	Eta	ESE Dependente	,070	,020	,040
		Estatuto EF rec Dependente	,031	,041	,037

Autoinicialização para Medidas Direcionais

			Bootstrap	
			Intervalo de Confiança 95%	
			Inferior	Superior
Nominal por intervalo	Eta	ESE Dependente	,024	,172
		Estatuto EF rec Dependente	,015	,154

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,010	,053	,215	,830[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,013	,052	,267	,789[c]
N de Casos Válidos		424			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Autoinicialização para Medidas Simétricas

			Bootstrap[a]		
					Intervalo de Confiança 95%
		Valor	Viés	Erro Padrão	Inferior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,010	,000	,051	-,088
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,013	,000	,050	-,083
N de Casos Válidos		424	0	0	424

Autoinicialização para Medidas Simétricas

		Bootstrap
		Intervalo de Confiança 95%
		Superior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,113
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,110
N de Casos Válidos		424

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

NivEduc * Estatuto EF rec

Crosstab

			Estatuto EF rec			
			Baixo	Médio	Alto	Total
NivEduc	3º Ciclo ou abaixo	Contagem	27	71	22	120
		% em NivEduc	22,5%	59,2%	18,3%	100,0%
		% do Total	6,4%	16,7%	5,2%	28,3%
	Secundário	Contagem	29	97	41	167
		% em NivEduc	17,4%	58,1%	24,6%	100,0%
		% do Total	6,8%	22,9%	9,7%	39,4%
	Curso médio ou acima	Contagem	28	79	30	137
		% em NivEduc	20,4%	57,7%	21,9%	100,0%
		% do Total	6,6%	18,6%	7,1%	32,3%
Total		Contagem	84	247	93	424
		% em NivEduc	19,8%	58,3%	21,9%	100,0%
		% do Total	19,8%	58,3%	21,9%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	2,226[a]	4	,694
Razão de verossimilhança	2,252	4	,689
Associação Linear por Linear	,411	1	,521
N de Casos Válidos	424		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 23,77.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	NivEduc Dependente	,033
		Estatuto EF rec Dependente	,072

Autoinicialização para Medidas Direcionais

				Bootstrap[a]	
			Valor	Viés	Erro Padrão
Nominal por intervalo	Eta	NivEduc Dependente	,033	,033	,034
		Estatuto EF rec Dependente	,072	,017	,040

Autoinicialização para Medidas Direcionais

			Bootstrap	
			Intervalo de Confiança 95%	
			Inferior	Superior
Nominal por intervalo	Eta	NivEduc Dependente	,012	,141
		Estatuto EF rec Dependente	,018	,175

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,031	,048	,641	,522[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,030	,049	,619	,536[c]
N de Casos Válidos		424			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Autoinicialização para Medidas Simétricas

			Bootstrap[a]		
					Intervalo de Confiança 95%
		Valor	Viés	Erro Padrão	Inferior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,031	-,001	,047	-,066
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,030	-,001	,047	-,067
N de Casos Válidos		424	0	0	424

Autoinicialização para Medidas Simétricas

		Bootstrap
		Intervalo de Confiança 95%
		Superior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,120
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,120
N de Casos Válidos		424

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

Nível de prática * Estatuto EF rec

Crosstab

			Estatuto EF rec			
			Baixo	Médio	Alto	Total
Nivel de pratica	Sedentário	Contagem	79	213	77	369
		% em Nivel de pratica	21,4%	57,7%	20,9%	100,0%
		% do Total	18,6%	50,2%	18,2%	87,0%
	Suf Ativo	Contagem	2	10	4	16
		% em Nivel de pratica	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
		% do Total	0,5%	2,4%	0,9%	3,8%
	Muito Ativo	Contagem	3	24	12	39
		% em Nivel de pratica	7,7%	61,5%	30,8%	100,0%
		% do Total	0,7%	5,7%	2,8%	9,2%
Total		Contagem	84	247	93	424
		% em Nivel de pratica	19,8%	58,3%	21,9%	100,0%
		% do Total	19,8%	58,3%	21,9%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	5,586[a]	4	,232
Razão de verossimilhança	6,367	4	,173
Associação Linear por Linear	5,131	1	,024
N de Casos Válidos	424		

a. 2 células (22,2%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,17.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Nivel de pratica Dependente	,114
		Estatuto EF rec Dependente	,110

Autoinicialização para Medidas Direcionais

				Bootstrap[a]	
			Valor	Viés	Erro Padrão
Nominal por intervalo	Eta	Nivel de pratica Dependente	,114	,010	,039
		Estatuto EF rec Dependente	,110	,009	,041

Autoinicialização para Medidas Direcionais

			Bootstrap	
			Intervalo de Confiança 95%	
			Inferior	Superior
Nominal por intervalo	Eta	Nivel de pratica Dependente	,046	,198
		Estatuto EF rec Dependente	,039	,204

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,110	,044	2,276	,023[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,108	,045	2,232	,026[c]
N de Casos Válidos		424			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Autoinicialização para Medidas Simétricas

			Bootstrap[a]		
					Intervalo de Confiança 95%
		Valor	Viés	Erro Padrão	Inferior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,110	-,001	,044	,024
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,108	,000	,045	,017
N de Casos Válidos		424	0	0	424

Autoinicialização para Medidas Simétricas

		Bootstrap
		Intervalo de Confiança 95%
		Superior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,196
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,197
N de Casos Válidos		424

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

Sexo * Estatuto EF rec

Crosstab

			Estatuto EF rec			
			Baixo	Médio	Alto	Total
Parent	Pai	Contagem	18	64	23	105
		% em Parent	17,1%	61,0%	21,9%	100,0%
		% do Total	4,2%	15,1%	5,4%	24,8%
	Mae	Contagem	66	183	70	319
		% em Parent	20,7%	57,4%	21,9%	100,0%
		% do Total	15,6%	43,2%	16,5%	75,2%
Total		Contagem	84	247	93	424
		% em Parent	19,8%	58,3%	21,9%	100,0%
		% do Total	19,8%	58,3%	21,9%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	,676[a]	2	,713
Razão de verossimilhança	,691	2	,708
Associação Linear por Linear	,233	1	,630
N de Casos Válidos	424		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 20,80.

Medidas Direcionais

			Valor
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,040
		Estatuto EF rec Dependente	,023

Autoinicialização para Medidas Direcionais

			Valor	Bootstrap[a] Viés	Bootstrap[a] Erro Padrão
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,040	,030	,035
		Estatuto EF rec Dependente	,023	,020	,031

Autoinicialização para Medidas Direcionais

			Bootstrap Intervalo de Confiança 95% Inferior	Bootstrap Intervalo de Confiança 95% Superior
Nominal por intervalo	Eta	Parent Dependente	,012	,148
		Estatuto EF rec Dependente	,002	,120

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão[a]	Aprox. X[b]	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-,023	,047	-,482	,630[c]
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-,023	,047	-,475	,635[c]
N de Casos Válidos		424			

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Autoinicialização para Medidas Simétricas

		Valor	Bootstrap[a] Viés	Bootstrap[a] Erro Padrão	Bootstrap[a] Intervalo de Confiança 95% Inferior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-,023	,000	,048	-,119
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-,023	,000	,048	-,119
N de Casos Válidos		424	0	0	424

Autoinicialização para Medidas Simétricas

		Bootstrap
		Intervalo de Confiança 95%
		Superior
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	,076
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	,076
N de Casos Válidos		424

a. A menos que indicado de outra maneira, os resultados da autoinicialização são baseados em 1000 amostras bootstrap

Apêndice H – Associação entre estatuto da EF e experiência

Tabulações Cruzadas – Estatuto EF/ExpEF

```
CROSSTABS
  /TABLES=ExpEF_rec BY EstatutoEF_rec
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ PHI
  /CELLS=COUNT EXPECTED ROW
  /COUNT ROUND CELL.
```

Tabulações cruzadas

Observações

Saída criada		28-DEC-2019 10:28:48
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\Utilizador\OneDrive\Documents\Tese 1\Dados e Tratamento\BDPais Outros.sav
	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados1
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	463
Tratamento de valor ausente	Definição de ausente	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
	Casos utilizados	As estatísticas de cada tabela são baseadas em todos os casos com dados válidos no(s) intervalo(s) especificado(s) para todas as variáveis de cada tabela.
Sintaxe		CROSSTABS /TABLES=ExpEF_rec BY EstatutoEF_rec /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ PHI /CELLS=COUNT EXPECTED ROW /COUNT ROUND CELL.
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,06

	Tempo decorrido	00:00:00,06
	Dimensões solicitadas	2
	Células disponíveis	174734

Resumo de processamento do caso

	Casos				
	Válido		Ausente		Total
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N
ExpEF_rec * Estatuto EF rec	430	92,9%	33	7,1%	463

Resumo de processamento do caso

	Casos
	Total
	Porcentagem
ExpEF_rec * Estatuto EF rec	100,0%

ExpEF*Estatuto

ExpEF_rec * Estatuto EF rec Tabulação cruzada

			Estatuto EF rec			
			Baixo	Médio	Alto	Total
ExpEF_rec	Negativa	Contagem	9	16	2	27
		Contagem Esperada	5,3	15,7	6,0	27,0
		% em ExpEF_rec	33,3%	59,3%	7,4%	100,0%
	Neutra	Contagem	28	65	22	115
		Contagem Esperada	22,7	66,9	25,4	115,0
		% em ExpEF_rec	24,3%	56,5%	19,1%	100,0%
	Positiva	Contagem	48	169	71	288
		Contagem Esperada	56,9	167,4	63,6	288,0
		% em ExpEF_rec	16,7%	58,7%	24,7%	100,0%
Total		Contagem	85	250	95	430
		Contagem Esperada	85,0	250,0	95,0	430,0
		% em ExpEF_rec	19,8%	58,1%	22,1%	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Sig. (2 lados)
Qui-quadrado de Pearson	9,154[a]	4	,057
Razão de verossimilhança	9,629	4	,047
Associação Linear por Linear	8,728	1	,003
N de Casos Válidos	430		

a. 0 células (0,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 5,34.

Medidas Simétricas

		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,146	,057
	V de Cramer	,103	,057
N de Casos Válidos		430	

Apêndice I – Análise Fatorial de Componentes Principais

Fatores indicados pelos pais para explicar a experiência passada em EF (Rotação Varimax)

```
FACTOR
  /VARIABLES FProf FBenef Frelacion Fmaterial FConteudo FOrg FAulas
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS FProf FBenef Frelacion Fmaterial FConteudo FOrg FAulas
  /SELECT=Valido(1)
  /PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT BLANK(.50)
  /PLOT EIGEN
  /CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

Análise fatorial - ACP - Geral - Fatores

Observações

Saída criada		02-AUG-2019 10:25:22
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\Utilizador\OneDrive\Documents\Tese 1\Dados e Tratamento\BDPais Outros.sav
	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados1
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	463
Tratamento de valor ausente	Definição de ausente	MISSING=EXCLUDE: Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
	Casos utilizados	LISTWISE: As estatísticas são baseadas em casos sem valores ausentes para qualquer variável usada.

Sintaxe		FACTOR /VARIABLES FProf FBenef Frelacion Fmaterial FConteudo FOrg FAulas /MISSING LISTWISE /ANALYSIS FProf FBenef Frelacion Fmaterial FConteudo FOrg FAulas /SELECT=Valido(1) /PRINT INITIAL CORRELATION KMO EXTRACTION ROTATION /FORMAT BLANK(.50) /PLOT EIGEN /CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25) /EXTRACTION PC /CRITERIA ITERATE(25) /ROTATION VARIMAX /METHOD=CORRELATION.
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,48
	Tempo decorrido	00:00:00,49
	Memória máxima solicitada	7204 (7,035K) bytes

Matriz de correlações[a]

		Competência do professor	Benefícios da disciplina	Convívio	Condições materiais
Correlação	Competência do professor	1,000	,437	,293	,292
	Benefícios da disciplina	,437	1,000	,407	,266
	Convívio	,293	,407	1,000	,112
	Condições materiais	,292	,266	,112	1,000
	Conteúdos abordados	,330	,451	,240	,396
	Organização da Escola/EF	,344	,378	,234	,540
	Tipo de aulas	,466	,342	,251	,394

Matriz de correlações[a]

	Conteúdos abordados	Organização da Escola/EF	Tipo de aulas

Correlação	Competência do professor	,330	,344	,466
	Benefícios da disciplina	,451	,378	,342
	Convívio	,240	,234	,251
	Condições materiais	,396	,540	,394
	Conteúdos abordados	1,000	,634	,526
	Organização da Escola/EF	,634	1,000	,553
	Tipo de aulas	,526	,553	1,000

a. Apenas casos para os quais Valido = 1 são usados na fase de análise.

Teste de KMO e Bartlett[a]

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,817
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	837,525
	df	21
	Sig.	,000

a. Apenas casos para os quais Valido = 1 são usados na fase de análise.

Comunalidades[a]

	Inicial	Extração
Competência do professor	1,000	,495
Benefícios da disciplina	1,000	,626
Convívio	1,000	,692
Condições materiais	1,000	,603
Conteúdos abordados	1,000	,630
Organização da Escola/EF	1,000	,737
Tipo de aulas	1,000	,592

Método de Extração: Análise de Componente Principal.[a]

a. Apenas casos para os quais Valido = 1 são usados na fase de análise.

Variância total explicada[a]

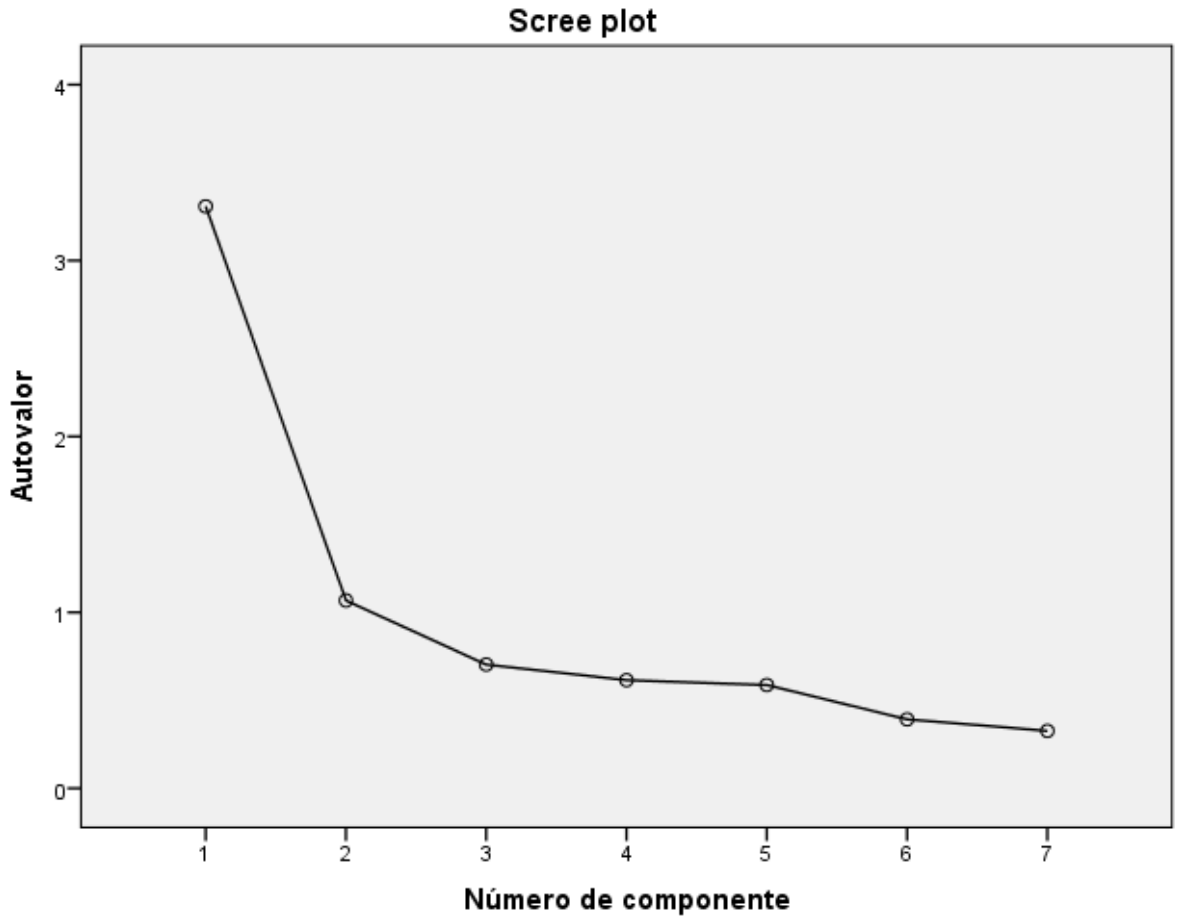
Componente	Valores próprios iniciais			Somas de extração de carregamentos ao quadrado	
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância
1	3,308	47,264	47,264	3,308	47,264
2	1,068	15,255	62,519	1,068	15,255
3	,703	10,045	72,565		
4	,615	8,785	81,350		
5	,587	8,391	89,740		
6	,392	5,598	95,338		
7	,326	4,662	100,000		

Variância total explicada[a]

Componente	Somas de extração de carregamentos ao quadrado	Somas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	47,264	2,545	36,360	36,360
2	62,519	1,831	26,159	62,519
3				
4				
5				
6				
7				

Método de Extração: Análise de Componente Principal.[a]

a. Apenas casos para os quais Valido = 1 são usados na fase de análise.



Matriz de componente[a,b]

	Componente	
	1	2
Competência do professor	,650	
Benefícios da disciplina	,673	
Convívio		,683
Condições materiais	,631	
Conteúdos abordados	,774	
Organização da Escola/EF	,797	
Tipo de aulas	,758	

Método de Extração: Análise de Componente Principal.[a,b]

a. 2 componentes extraídos.

b. Apenas casos para os quais Valido = 1 são usados na fase de análise.

Matriz de componente rotativa[a,b]

	Componente	
	1	2
Competência do professor		,598
Benefícios da disciplina		,731
Convívio		,832
Condições materiais	,776	
Conteúdos abordados	,732	
Organização da Escola/EF	,834	
Tipo de aulas	,694	

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.[a,b]

a. Rotação convergida em 3 iterações.

b. Apenas casos para os quais Valido = 1 são usados na fase de análise.

Matriz de transformação de componente[a]

Componente	1	2
1	,812	,584
2	-,584	,812

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.[a]

a. Apenas casos para os quais Valido = 1 são usados na fase de análise.

Comparação entre as médias dos Fatores Humanos e Materiais

Variáveis	FatHumanos	FatMateriais	Conclusões
Média	0,00000046	-0,00000133	
Teste F	0,999993468	Não rejeit Ho	Variâncias supostamente iguais
Teste t	***Sig 2-tailed*** **0,499990017**	Não rejeita Ho	**Não existem diferenças significativas entre as médias dos fatores humanos e materiais**

Apêndice J – Análise de Clusters (Método K-means)

Procedimentos para a análise de clusters (Método K-means)

```
QUICK CLUSTER ZFAC1_1 ZFAC2_1
  /MISSING=LISTWISE
  /CRITERIA=CLUSTER(3) MXITER(10) CONVERGE(0)
  /METHOD=KMEANS(NOUPDATE)
  /SAVE CLUSTER DISTANCE
  /PRINT ID(Ord)  ANOVA CLUSTER DISTAN.
```

Cluster rápido

Observações

Saída criada		02-AUG-2019 20:42:28
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\Utilizador\OneDrive\Documents\Tese 1\Dados e Tratamento\BDPais s Outros.sav
	Conjunto de dados ativo	Conjunto_de_dados1
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	463
Tratamento de valor ausente	Definição de ausente	Os valores ausentes definidos pelo usuário são tratados como ausentes.
	Casos utilizados	As estatísticas têm como base os casos sem nenhum valor ausente para qualquer variável de agrupamento usada.

Sintaxe		QUICK CLUSTER ZFAC1_1 ZFAC2_1 /MISSING=LISTWISE /CRITERIA=CLUSTER(3) MXITER(10) CONVERGE(0) /METHOD=KMEANS(NOUPDATE) /SAVE CLUSTER DISTANCE /PRINT ID(Ord) ANOVA CLUSTER DISTAN.
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,55
	Tempo decorrido	00:00:00,53
	Área de trabalho necessária	536 bytes
Variáveis Criadas ou Modificadas	QCL_1	Número de caso de cluster
	QCL_2	Distância do caso de seu centro de cluster de classificação

Histórico de iteração[a]

	Alteração em centros de cluster		
Iteração	1	2	3
1	1,377	1,540	2,297
2	,076	,808	1,088
3	,102	1,268	,487
4	,087	,710	,243
5	,086	,375	,243
6	,078	,267	,152
7	,045	,146	,232
8	,059	,059	,196
9	,030	,072	,015
10	,010	,041	,028

a. As iterações foram interrompidas porque o número máximo de iterações foi atingido. As iterações não convergiram. A mudança de coordenada absoluta máxima para qualquer centro é ,034. A iteração atual é 10. A distância mínima entre os centros iniciais é 6,655.

Associação do cluster

Número do caso	Ord	Cluster	Distância
1	1	2	1,170
2	2	2	,744
3	3	1	,294
4	4	1	,286
5	5	3	1,236
6	6	2	,561
7	7	3	,849
8	8	2	,415
9	9	1	,790
10	10	3	1,196
11	11	.	.
12	12	.	.
13	13	3	,168
14	14	1	,286
15	15	1	,782
16	16	1	,180
17	17	.	.
18	18	1	1,044
19	19	2	,943
20	20	2	1,689
21	21	1	,818
22	22	1	1,519
23	23	1	,836
24	24	1	1,409
25	25	1	,625
26	26	1	,444
27	27	2	,935
28	28	.	.
29	29	1	,653
30	30	3	3,155
31	31	1	,294
32	32	1	,444
33	33	2	1,478
34	34	2	,901
35	35	.	.
36	36	1	,850

37	37	1	,444
38	38	1	,638
39	39	1	1,522
40	40	1	1,088
41	41	1	,927
42	42	1	,770
43	43	.	.
44	44	2	1,650
45	45	2	,744
46	46	1	1,378
47	47	1	,444
48	48	1	,641
49	49	.	.
50	50	1	,444
51	51	1	,724
52	52	1	,790
53	53	.	.
54	54	3	,877
55	55	1	,444
56	56	2	,940
57	57	1	1,419
58	58	2	1,190
59	59	2	,216
60	60	2	,901
61	61	1	,444
62	62	2	,909
63	63	2	,749
64	64	.	.
65	65	1	,353
66	66	1	,444
67	67	.	.
68	68	.	.
69	69	1	,603
70	70	.	.
71	71	2	,813
72	72	1	,533
73	73	1	1,271
74	74	1	,444
75	75	3	1,266
76	76	1	,444

77	77	2	,902
78	78	2	1,352
79	79	1	,673
80	80	2	,813
81	81	.	.
82	82	3	,601
83	83	1	,348
84	84	1	,158
85	85	.	.
86	86	1	,444
87	87	1	1,498
88	88	3	,673
89	89	1	,820
90	90	2	,689
91	91	1	1,519
92	92	.	.
93	93	1	1,555
94	94	1	,444
95	95	1	,444
96	96	1	1,107
97	97	2	,415
98	98	3	,647
99	99	1	,349
100	100	2	,744
101	101	1	,127
102	102	1	,444
103	103	.	.
104	104	1	,444
105	105	1	,524
106	106	1	,603
107	107	1	1,498
108	108	3	2,110
109	109	2	,369
110	110	.	.
111	111	2	1,248
112	112	3	3,815
113	113	3	1,387
114	114	1	,294
115	115	2	1,041
116	116	2	1,362

117	117	1	,438
118	118	1	,444
119	119	2	,585
120	120	1	,617
121	121	1	,444
122	122	2	,629
123	123	1	,444
124	124	1	,444
125	125	1	,423
126	126	3	,737
127	127	.	.
128	128	2	,744
129	129	3	,483
130	130	1	,801
131	131	1	,850
132	132	2	,321
133	133	1	2,179
134	134	2	,464
135	135	1	,444
136	136	1	,247
137	137	.	.
138	138	1	,353
139	139	2	1,432
140	140	1	,979
141	141	2	,467
142	142	.	.
143	143	2	,573
144	144	.	.
145	145	1	,444
146	146	3	,673
147	147	2	,235
148	148	2	1,200
149	149	.	.
150	150	2	,818
151	151	1	1,519
152	152	1	,756
153	153	2	1,382
154	154	2	,415
155	155	.	.
156	156	1	,444

157	157	3	,957
158	158	1	,735
159	159	3	1,196
160	160	3	,701
161	161	3	,997
162	162	1	,464
163	163	1	,294
164	164	1	,444
165	165	1	,444
166	166	3	,681
167	167	2	,749
168	168	1	,294
169	169	3	1,125
170	170	.	.
171	171	3	1,729
172	172	2	,935
173	173	3	2,526
174	174	2	,665
175	175	1	,294
176	176	.	.
177	177	1	,653
178	178	3	,902
179	179	1	,929
180	180	1	,749
181	181	.	.
182	182	1	,842
183	183	2	,478
184	184	2	1,312
185	185	3	,419
186	186	2	5,237
187	187	2	,415
188	188	3	,972
189	189	2	,973
190	190	1	,444
191	191	2	,362
192	192	1	1,053
193	193	3	1,055
194	194	2	1,162
195	195	1	,755
196	196	1	1,519

197	197	.	.
198	198	2	,509
199	199	1	,782
200	200	1	,444
201	201	1	1,519
202	202	1	,444
203	203	3	1,196
204	204	.	.
205	205	1	,999
206	206	3	,719
207	207	.	.
208	208	2	,901
209	209	.	.
210	210	3	,957
211	211	1	,777
212	212	1	,444
213	213	2	,415
214	214	1	,524
215	215	1	,979
216	216	2	1,224
217	217	.	.
218	218	.	.
219	219	3	,896
220	220	2	1,162
221	221	.	.
222	222	1	,303
223	223	1	,444
224	224	.	.
225	225	.	.
226	226	3	1,930
227	227	2	,632
228	228	1	,444
229	229	3	1,492
230	230	1	1,519
231	231	2	,481
232	232	2	,974
233	233	3	,673
234	234	3	,852
235	235	3	1,915
236	236	2	1,100

237	237	1	1,088
238	238	2	1,189
239	239	1	,444
240	240	3	,793
241	241	.	.
242	242	1	1,274
243	243	1	1,088
244	244	1	,444
245	245	1	1,519
246	246	1	,368
247	247	2	,415
248	248	.	.
249	249	1	,444
250	250	1	,286
251	251	1	,444
252	252	.	.
253	253	1	1,088
254	254	3	1,096
255	255	2	,744
256	256	.	.
257	257	1	1,107
258	258	2	1,124
259	259	3	,763
260	260	2	,444
261	261	3	,354
262	262	1	,159
263	263	1	,715
264	264	.	.
265	265	3	,550
266	266	3	2,041
267	267	.	.
268	268	.	.
269	269	2	,733
270	270	.	.
271	271	1	,286
272	272	1	,444
273	273	3	1,090
274	274	.	.
275	275	1	,533
276	276	1	,444

277	277	1	,444
278	278	1	,782
279	279	1	1,498
280	280	.	.
281	281	1	1,419
282	282	.	.
283	283	1	,366
284	284	2	1,282
285	285	.	.
286	286	1	,444
287	287	2	,912
288	288	2	,564
289	289	1	,789
290	290	.	.
291	291	3	,782
292	292	3	,800
293	293	1	,653
294	294	.	.
295	295	3	1,773
296	296	3	,223
297	297	1	,728
298	298	1	1,154
299	299	1	,482
300	300	1	,820
301	301	1	,185
302	302	2	,403
303	303	1	,444
304	304	1	,915
305	305	1	1,259
306	306	1	1,498
307	307	3	,247
308	308	2	,481
309	309	1	,756
310	310	3	2,333
311	311	3	2,770
312	312	1	1,127
313	313	1	,235
314	314	1	,979
315	315	2	,935
316	316	2	,744

317	317	1	,444
318	318	1	,444
319	319	2	,974
320	320	.	.
321	321	1	,444
322	322	2	1,162
323	323	1	,759
324	324	1	1,242
325	325	1	,294
326	326	2	,509
327	327	2	,415
328	328	1	,778
329	329	1	,286
330	330	.	.
331	331	1	,782
332	332	.	.
333	333	1	,444
334	334	1	,680
335	335	2	,216
336	336	1	,828
337	337	3	,721
338	338	1	,444
339	339	3	1,339
340	340	.	.
341	341	1	,444
342	342	3	1,077
343	343	1	,444
344	344	.	.
345	345	3	1,196
346	346	1	1,209
347	347	3	,802
348	348	1	,580
349	349	3	1,196
350	350	2	1,328
351	351	1	,444
352	352	1	,524
353	353	1	,286
354	354	3	,650
355	355	2	,339
356	356	1	1,493

357	357	.	.
358	358	.	.
359	359	1	,603
360	360	1	,870
361	361	.	.
362	362	3	,852
363	363	3	1,096
364	364	.	.
365	365	1	,303
366	366	2	1,449
367	367	1	1,027
368	368	1	,444
369	369	1	,770
370	370	1	,444
371	371	1	,599
372	372	.	.
373	373	1	1,633
374	374	1	1,633
375	375	2	,744
376	376	1	,444
377	377	2	,366
378	378	3	1,196
379	379	2	,868
380	380	1	,482
381	381	1	,444
382	382	3	1,492
383	383	.	.
384	384	2	1,313
385	385	1	,625
386	386	1	,444
387	387	.	.
388	388	.	.
389	389	1	,510
390	390	3	1,196
391	391	3	1,658
392	392	3	,681
393	393	1	1,519
394	394	1	,667
395	395	3	,782
396	396	1	,353

397	397	3	,724
398	398	1	,820
399	399	.	.
400	400	.	.
401	401	3	,550
402	402	2	,468
403	403	2	,426
404	404	2	,749
405	405	2	,808
406	406	2	1,046
407	407	3	,763
408	408	1	,444
409	409	1	,651
410	410	3	1,793
411	411	3	,724
412	412	.	.
413	413	3	1,301
414	414	3	1,644
415	415	1	1,107
416	416	.	.
417	417	1	,444
418	418	1	,218
419	419	1	,444
420	420	2	,683
421	421	1	,444
422	422	3	,764
423	423	2	1,650
424	424	.	.
425	425	1	,247
426	426	3	,808
427	427	1	,527
428	428	1	,444
429	429	1	1,231
430	430	2	,779
431	431	2	,640
432	432	1	,789
433	433	1	1,044
434	434	1	,444
435	435	3	,218
436	436	3	,721

437	437	2	1,112
438	438	.	.
439	439	1	,353
440	440	.	.
441	441	1	,510
442	442	2	,566
443	443	.	.
444	444	1	1,023
445	445	3	,168
446	446	3	,424
447	447	2	2,214
448	448	2	,901
449	449	.	.
450	450	1	,770
451	451	2	,851
452	452	1	1,259
453	453	1	,972
454	454	.	.
455	455	2	,347
456	456	1	,526
457	457	2	1,046
458	458	1	,921
459	459	3	4,770
460	460	1	1,088
461	461	1	,286
462	462	3	,763
463	463	1	,724

Centros de cluster finais

	Cluster		
	1	2	3
Zscore: FatoresHumanos	,31862	,52316	-1,47446
Zscore: FatoresMatOrg	,51690	-1,00306	-,08300

Distâncias entre centros de cluster finais

Cluster	1	2	3
1		1,534	1,891
2	1,534		2,199
3	1,891	2,199	

ANOVA

	Cluster		Erro		
	Quadrado Médio	df	Quadrado Médio	df	Z
Zscore: FatoresHumanos	112,478	2	,425	388	264,425
Zscore: FatoresMatOrg	79,010	2	,598	388	132,149

ANOVA

	Sig.
Zscore: FatoresHumanos	,000
Zscore: FatoresMatOrg	,000

Os testes F devem ser usados apenas para finalidades descritivas porque os cluster foram escolhidos para maximizar as diferenças entre os casos em clusters diferentes. Os níveis de significância observados não estão corrigidos para isso e, dessa forma, não podem ser interpretados como testes da hipótese de que as médias de cluster são iguais.

Número de casos em cada cluster

Cluster	1	209,000
	2	101,000
	3	81,000
Válido		391,000
Ausente		72,000

Apêndice K - Documentos para a concretização e tratamento das entrevistas

Guião

Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação

Agradecer a disponibilidade para aceitar a entrevista. Explicação sumária do estudo. Elucidar os entrevistados quanto ao caráter sigiloso das declarações. O que queremos saber é a sua opinião, não havendo respostas certas. Pedir autorização para gravar a entrevista para posterior tratamento.

ID

- Dizer de forma clara e pausada o código do entrevistado.

Profissão

- Qual a sua profissão?

Estilo de vida

- Como se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?
    - Se realiza alguma atividade física:
        - Que tipo de atividade física pratica?
        - Quantas vezes por semana?
        - Quanto tempo por sessão?
    - Se não:
        - Porque não?

Experiência com a Educação Física

- No inquérito classificou a sua experiência com a EF como… Pode explicitar um pouco melhor?
- Porque é que considera que a EF foi…?
    - Fatores
        - Prof
        - Benefícios
        - Convívio
        - Material
        - Conteúdos
        - Organização da escola/EF
        - Características das aulas
- Aprendeu alguma coisa nas aulas de EF? Se sim, o que acha que efetivamente aprendeu com a EF?
- A EF fez alguma diferença na sua vida?
- Se não aprendeu, por que razão isso aconteceu?

Estatuto

- No inquérito considerou que a EF deve ser:
    - Obrigatória/Aval/Acesso
    - Obrigatória/Aval
    - Obrigatória/N Aval
    - Opcional
    - Não deve existir
    - Sem opinião
        - Porquê?
- Se tivesse que reduzir o currículo a 5 disciplinas, incluiria ou não incluiria a EF?
    - Porquê?
- Quais as finalidades da EF?
- Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?
    - De que maneira?
- Na sua opinião a carga horária da EF deverá manter-se, aumentar ou diminuir? Porquê?
- Em sua opinião, a carga atual da EF é suficiente ou insuficiente para beneficiar a saúde dos alunos?

Muito Obrigado pela Colaboração

Missiva para o Diretor do Agrupamento 1

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas XXXXXXXXXXXXXXXXX

Conforme combinado em conversa que tivemos pessoalmente, aqui estou a enviar formalmente o pedido de autorização, para poder prosseguir com o estudo.

Em anexo constam os pedidos de consentimento que foram enviados no início do estudo, nos quais estão explicados e resumidos os procedimentos do mesmo.

Segue também a autorização da CNPD.

Todas as autorizações constam no processo, devidamente assinadas.

Na fase atual do trabalho não é possível prosseguir o estudo sem chegar ao contacto com os Encarregados de Educação. Assim venho solicitar que me seja facultado o acesso ao contacto dos EE dos seguintes alunos:

Proc. Nº	Nome	Ano/Turma
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::
:::	::	::::::::::::

Agradecendo desde já a atenção dispensada, fico a aguardar uma resposta com a brevidade possível, colocando-me à disposição para alguma dúvida que subsista.

Com os melhores cumprimentos

João Paulo Cruz

(Nº de Telemóvel)

Transcrição das entrevistas

JOANA

P: Bom dia. Qual é a sua profissão?

R: Professora de Português. Secundário.

P: E como é que se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Considero-me uma pessoa ativa.

P: Realiza alguma atividade física?

R: Sim. Vou ao ginásio.

P: Com que regularidade?

R: Infelizmente, não consigo ir mais do que duas vezes.

P: Duas vezes por semana?

R: Sim, sim.

P: E quanto tempo de cada vez?

R: Quer dizer, depende das aulas que faço. Porque há aulas que têm duração de trinta minutos, mas são mais intensas. Depois há aulas que têm duração de cinquenta minutos. Depende sempre do tipo de aulas que escolho. Se for *Stretch* ou se for Yoga ou Pilates ou *Blast Total…* Também, às vezes, já tenho ido para a zona das máquinas, embora eu não goste muito. Gosto mais de aulas em grupo.

P: No inquérito classificou a sua experiência na Educação Física, enquanto aluna, como "nem boa nem má"?

R: Sim. Enquanto fui aluna?

P: Sim. Porquê? Pode explicar melhor?

R: No primeiro ciclo, no nosso tempo, em que fazíamos a quarta classe, nem sequer tínhamos atividade desportiva, porque não havia nas escolas. Quando fui para o ciclo, que corresponde agora a quinto e sexto anos, também não tínhamos espaço físico para podermos fazer aulas de Educação Física com as condições adequadas e a professora, na altura também não tinha formação para lecionar Educação Física, porque a formação dela… era uma professora que dava… Estudos Manuais… já não me lembro…

P: Trabalhos Manuais?

R: Trabalhos Manuais. Sim, dava Educação Física e, durante essas aulas fazíamos alguns exerciciozitos, nada de extraordinário, na rua, porque também não tínhamos nenhum pavilhão fechado, a escola não tinha condições e, se estivesse bom tempo, fazíamos alguns exercícios na rua. Se chovesse, ficávamos dentro duma sala. E sendo eu de lá de cima…

P: De que zona?

R: Sou da zona da Serra da Estrela, perto de Seia. E então, muitas vezes fazia frio, chovia. Então a regularidade das aulas era pouca. Não fazíamos realmente muitas aulas. E quando fui para o Liceu, aí, quando fui estudar para Seia já era diferente. Tínhamos pavilhão, só que as aulas, essencialmente, eram aulas em que se jogava Basket, Andebol… Mas eu, como não tinha os pré-requisitos, porque nunca tinha jogado, então não me sentia muito motivada porque estava com colegas que já dominavam muito bem a técnica de Basket, etc., e por isso eu não… gostava de… sempre gostei de Desporto, gostava de correr, gostava de fazer Ginástica, mesmo, agora tudo o que tivesse que ver com Andebol ou Basket não apreciava muito.

P: Jogos Desportivos Coletivos.

R: Não. Se calhar, precisamente, porque como quando comecei a aprender, já estava com colegas que já dominavam e, depois, deixavam os que não sabiam muito do assunto ficavam um pouco postos de parte e isso também nunca me motivou muito.

P: As questões do convívio com os colegas eram importantes, na sua opinião?

R: Ah, sim! Sim! Claro. Claro. E, sobretudo nas aulas de Educação Física, se houver uma boa interação com as colegas, isso é muito importante, até para os jogos coletivos. Só que, embora eu considere que fosse importante, nas turmas em que estive inserida, nunca houve muito essa interação nas aulas de Educação Física, porque, como eu não jogava muito bem, mesmo quando fui aprendendo, não tinha o domínio (e, se calhar, também não tinha o gosto que algumas colegas e alguns colegas teriam) e, por isso, ficávamos sempre um pouco, eu e colegas que não jogássemos tão bem, ficávamos assim postos um pouco à margem.

P: Então, o professor teve bastante importância nessa opinião que formou?

R: Também. Também. Porque eu penso que não havia muito aquela preocupação… Se calhar, hoje acho que até existirá uma maior sensibilidade para tentar motivar os miúdos que não têm, ou tanta apetência, ou que não se sentem tão motivados. Eu penso que, hoje em dia, isso já se verifica mais. No meu tempo, enquanto fui estudante, acho que não havia muito essa preocupação. Por acaso lembro-me de ter um professor no décimo ano… penso que foi o único professor que realmente, tanto a mim como a colegas que… foi até na aprendizagem de Voleibol. Eu tinha muita dificuldade em volar. E acho que foi o único professor que realmente teve preocupação com os alunos que não tinham tanto jeito, digamos assim, para aquela modalidade. Porque eu recordo-me de ele me pôr a treinar, a mim e a duas ou três colegas, para aprendermos a volar, tinha essa preocupação, para treinarmos, para melhorarmos, mas, tirando esse professor não tenho ideia de haver assim um grande empenho em motivar aqueles que não tinham um desempenho tão bom. Centravam-se nos jogos, nos alunos e alunas que jogavam com desenvoltura e os outros iam fazendo. Não havia muito essa preocupação.

P: Já me referiu a organização. A organização da Educação Física na escola, só a partir do décimo ano é que foi…

R: Não. A partir do sétimo. Porque eu estudei na minha terra, que é Louriga, uma vila que não tem as condições que tinha já em Seia, já havia um pavilhão. Embora não pertencesse ao Liceu, havia um pavilhão gimnodesportivo onde os alunos do Liceu iam ter as suas aulas. Portanto, havia condições para praticar.

P: As condições materiais eram importantes? Importantes para a sua opinião? Ou seja, quer tivesse condições materiais, quer não, manteria a opinião em relação à Educação Física?

R: Ah, sim. Não eram tanto as questões materiais, era essencialmente a postura face à disciplina. Até porque, mesmo sem ter grandes materiais, se houver gosto, eu acho que se consegue fazer muita coisa.

P: Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?

R: Sim, aprendi. Aprender, aprendi.

P: O que é que acha que aprendeu efetivamente?

R: Olhe, em termos de postura, em termos de algumas regras relativamente à nossa forma de estar. Portanto, a relação saúde psíquica/saúde física. Alguns professores transmitiam isso já na altura. Embora em termos de desempenho nas aulas e nos jogos eu não fosse… nem de perto, nem de longe… era razoável, esforçava-me, mas nunca fui uma boa aluna a Educação Física porque não dominava bem as técnicas, mas acho que nos foi transmitida a preocupação que devíamos ter em praticar Desporto, porque era bom para a nossa saúde, e ajudava-nos a desenvolver melhor fisicamente. Mais a esse nível. Porque hoje em dia até falam muito da alimentação, mas nós, nessa altura, não… se calhar também não havia os problemas que há hoje com a alimentação.

P: E a Educação Física (responda mesmo com sinceridade) fez alguma diferença na sua vida? Ou seja, se não tivesse Educação Física acha que a sua vida teria sido diferente?

R: Se não tivesse tido a disciplina de Educação Física?

P: Sim.

R: Acredito que sim. Por acaso nunca pensei muito nesses termos. Mas acredito que se não tivesse Educação Física, seria algo diferente. Embora eu pense que deixa sempre marcas nas pessoas, ou pela negativa ou pela positiva.

P: Em que sentido é que acha que deixou marcas? Se, realmente, deixou marcas.

R: A mim deixou. Deixou-me algumas marcas menos boas, não é que sejam negativas, mas menos boas, porque nunca consegui gostar muito de certo tipo de desportos coletivos, o Basket… porque nunca tive um grande desempenho. Mas, por outro lado, também deixou marcas muito positivas, porque, nas poucas vezes que fazíamos aulas de Ginástica e havia aquelas aulas de Atletismo, por assim dizer, às vezes também corríamos, já no Secundário também tínhamos aulas com os trampolins, etc., e essa parte eu gostava imenso. E eu, às vezes, até dizia: "tomara eu que as aulas fossem sempre só de Ginástica". Mas, obviamente, que não podia ser assim. Mas eu acho que, de alguma forma, incute sempre algo de positivo nas pessoas e até nas crianças, mesmo que não gostem muito, porque fica-se, pelo menos, com uma certa sensibilidade para os aspetos positivos da prática de Desporto. Embora eu desde miúda… pronto eu tinha uma… e, na província, nós tínhamos uma atividade física que hoje não se tem. Mesmo as nossas brincadeiras eram na rua. Mas, independentemente disso, eu sempre gostei muito de correr, fazer as minhas corridas, de praticar Desporto porque entendia que isso era benéfico para a saúde. Mesmo desde jovem. Às vezes artigos que lia, em algumas revistas, sobre a importância do Desporto para a saúde. Penso que a Educação Física, de alguma forma, também ajudou a consolidar essas ideias, ou essa opinião que já tinha quando era mais nova. Eu sempre gostei muito, acho que é importante.

P: No inquérito considerou que a Educação Física deve ser obrigatória, com avaliação, mas não deve ser considerada no acesso à faculdade.

R: Para os alunos que não queiram seguir essa via. Eu digo isto por uma razão simples. Há muitos alunos, muitos não sei, mas haverá assim um número significativo de alunos que são bons alunos na globalidade e até serão alunos bonzinhos na disciplina de Educação Física… Eu penso sempre nestes termos. Imaginemos um aluno que queira ir para Medicina ou para cursos que exigem média muito elevada. Agora imaginemos que… pronto, se o aluno quer ir para Medicina ou para uma Engenharia que exige uma média alta, acho

que a disciplina deve ser obrigatória, mas penso que… é importante, obviamente e eu penso… quer dizer, eu quando penso nisto acho que, de alguma forma, está a ter-se, relativamente às outras disciplinas, uma atitude se calhar um pouco discriminatória.

P: E porque é que acha isso?

R: Porque, na realidade, se é uma disciplina que faz parte do currículo, devia ter o mesmo peso que as outras. Mas, como às vezes há miúdos (e eu já conheci alguns assim) que não gostam da disciplina, fazem o mínimo e até são capazes de ter uma nota de doze (12), ou onze (11), doze (12), treze (13) e acho que vai ter um grande peso na média, impedindo-os, se calhar, de entrar para um curso de Medicina ou outro que exija uma média muito elevada. E acho que também é muito penalizador. É mais nesse aspeto.

P: Então vamos ver o contrário, que também acontece, de um aluno que tem vinte (20) a Educação Física, tem uma média de dezasseis (16), dezassete (17), e que aquilo lhe pode fazer subir para um dezoito (18).

R: Sim, também é verdade. É verdade. Quer dizer, eu penso que, se pensarmos em termos de… Eu tenho esta opinião formada porque… às vezes acho que acabamos por ser influenciados, se calhar, por situações negativas que já vimos, de miúdos que, às vezes, não entraram porque não eram bons a Educação Física e foram penalizados na média. Mas, realmente, também pode acontecer o contrário, o aluno ser beneficiado na média por ter um bom desempenho em Educação Física.

P: Então, em que é que ficamos?

R: É complicado!

P: Tem a ideia de que a maioria é prejudicada pela nota de Educação Física?

R: Eu, sinceramente, não tenho essa perceção.

P: Nem para um lado nem para outro?

R: Não. Mas, na realidade, se nós pensarmos… sendo uma disciplina de caráter obrigatório, muito provavelmente o justo, o correto seria ter o mesmo peso, entrar para média como entram as outras disciplinas, é verdade. Só que, às vezes…

P: Este assunto é particularmente importante. Por isso é que vou agora abordar a questão por outro lado. A disciplina de Matemática, ou a disciplina de Filosofia, ou a disciplina de Português. Quais são as principais razões… ou a principais competências que nos levam a pensar que essas disciplinas são indispensáveis e que devem ser absolutamente consideradas na média para acesso à faculdade? E porque é que esse mesmo critério não é aplicado à Educação Física?

R: Matemática e Português, por norma, são consideradas disciplina nucleares, uma porque está direcionada para o raciocínio logico-matemático e onde são desenvolvidas determinadas competências. O Português, porque é transversal a todas as outras disciplinas e, portanto, se o aluno não desenvolver competências de leitura, interpretação e expressão, se não tiver um bom desempenho nessa área, nunca poderá ser muito bom nas outras disciplinas, nem em Filosofia, nem em História, porque é fundamental que o aluno desenvolva competências que lhe permitam ler bem, interpretar, escrever, falar, etc. A Filosofia será uma disciplina já mais específica, e também desenvolve determinadas competências que eu não conheço, neste momento, sinceramente, não conheço muito bem os programas de Filosofia, mas também desenvolverá competências que, se calhar, serão importantes também para quem segue aquele curso eventualmente, não é?

P: Para as outras pessoas não? Para as pessoas que não sigam esse curso a filosofia não será importante? As competências que são desenvolvidas, as questões da ética?…

R: Sim, sim. Até porque, quem segue Direito, também pode ter, como Específica, Filosofia. Porque desenvolve uma série de competências, algumas serão mais específicas da disciplina, mas haverá outras que dão também o desenvolver a retórica a dialética, como lhe disse, e que são fundamentais também para a formação pessoal e para o desenvolvimento também duma cultura geral. Quer dizer, na realidade, acabam por ser todas importantes.

P: Então, deixe-me só pôr-lhe outra questão e, depois, já voltamos a esta.

R: Sim.

P: Quais são, para si, as finalidades da Educação Física?

R: Quer dizer… a Educação Física terá uma vertente… penso que, se calhar, a vertente prática sobrepor-se-á à teórica. Quer dizer, a teórica e a prática estão associadas, mas a Educação física, penso que é importante, não só para o desenvolvimento físico, mental, contribui, na minha opinião, para incutir, nos jovens, questões importantes, como o pensar que a relação, como é habitual dizer-se, corpo são – mente sã, e vice-versa, é muito importante, quer para o desenvolvimento físico, psicológico e também intelectual dos jovens. Eu acho que é fundamental e também lhes dá uma forma de estar e de ver o mundo de forma diferente. Porque todos nós sabemos e penso que os miúdos, embora não sigam muitas vezes as melhores opções, eu penso que eles estão sensibilizados para a importância da disciplina no nosso dia-a-dia, e nas nossas rotinas e é fundamental para o nosso bem-estar a todos os níveis.

P: O bem-estar. E a questão da socialização? Tem a ver com esse bem-estar também?

R: Também, também penso que sim. Até porque quando há desportos coletivos, eles têm que saber interagir, têm que saber ceder, têm que saber estar e relacionar-se. É como os jogos de Futebol, não é? Pode haver um grande jogador, mas se eles não interagirem ou se não souberem estar no campo, o jogo pode ser um fracasso, não é?

P: E num curso superior, essa interação social é importante?

R: Eu penso que sim, muito importante.

P: Mesmo para a aquisição de algumas competências que são desenvolvidas nesse curso superior? Qualquer que ele seja?

R: Sim, eu penso que sim. Porque, embora às vezes haja determinados cursos que exigem um trabalho mais individual, mais pessoal, também, se não houver essa interação… e, eu penso que em qualquer curso no ensino superior. E mesmo nós, até nas outras disciplinas estimulamos os jovens a saberem estar, a saberem trabalhar em grupo e aí a disciplina de Educação Física penso que tem uma vertente muito importante. Porque, nessa disciplina, desde logo eles são ensinados a saberem partilhar, a saberem estar, se calhar até mais do que numa disciplina como o Português, ou outras. Porque tudo aquilo que eles fazem, podem ter atividades mais individuais, exercícios individuais, como salta à vara, não é? Mas, na globalidade tem que haver uma interação entre eles e eles têm que saber estar, têm que saber relacionar e obviamente que isso desenvolve competências ao nível da socialização. Porque também quem não souber socializar também não terá… são competências muito importantes até para futuros empregos, para a vida profissional deles independentemente do local onde venham a trabalhar.

P: E agora só mais uma questão, antes de passar a outro assunto. Referiu aí os conhecimentos sobre a relação do corpo com a mente e da aptidão física com a saúde.

R: Certo.

P: Esse saber gerir as coisas em relação a isso será importante para alguém que vai ingressar na vida universitária?

R: Eu penso que sim. Eu penso que é sempre importante. Porque até há muitos jovens a quem ajuda. Quando os estudantes… os estudantes ou qualquer pessoa. Quando estão com níveis de stress elevados, qual a melhor forma de eles descomprimirem? Se calhar praticarem exercício físico. Ou um tipo de atividade física que lhes permita descomprimir e levar a que, eventualmente, consigam alcançar os seus objetivos porque conseguem gerir… aprendem a gerir as emoções, porque o Desporto é fundamental nisso. Aprender a gerir as emoções, ter determinados comportamentos que sabemos que são importantes para depois conseguirem gerir… Também há aqui uma questão. A prática do Desporto dá disciplina. Acho que contribui para a disciplina, para a pessoa ser disciplinada. E, portanto, eu acho que isso concorre para levar até um melhor desempenho a outros níveis. A prática de Desporto ajuda a descomprimir, ajuda a pessoa, às vezes até a ver as coisas de forma diferente e acaba também por levar os jovens ou os adultos a tirar partido disso.

P: Então, agora tendo isso em conta e tendo em conta as competências desenvolvidas pelas outras disciplinas, que são consideradas no acesso ao ensino superior, qual é a diferença que encontramos?

R: Quer dizer… Eu acho que, enquanto que as outras disciplinas são disciplinas mais teóricas, mais centradas em objetivos que visam a assimilação de conhecimentos e de competências para alcançar determinado fim, a Educação Física tem uma vertente mais prática, mas que, na realidade concorre para que as outras competências também se desenvolvam, se calhar, de forma mais assertiva.

P: Considerando o Português. Desenvolve aquelas competências que já referiu e que são fundamentais no percurso universitário que o aluno vai fazer. Qual a diferença a nível de importância do capital inicial de competências desenvolvido pela Educação Física para os mesmos fins?

R: Quer dizer… isto é um bocado… Cada disciplina acaba por ter a sua especificidade, não é?

P: E é comparável?

R: É comparável, sim. Só que uma tem uma vertente mais para uma determinada área. A outra terá uma vertente importante para uma área diferente, mas igualmente importante. E, se pensarmos bem, quem pensar no Desporto e na disciplina de Educação Física e se não pensar apenas em termos de curso superior, mas qualquer jovem que vá, quer para cursos de Matemática ou de Línguas, ou o que quer que seja, muitas vezes a Educação Física, não enquanto curso, não enquanto disciplina, mas aquilo que eles aprendem está sempre presente, na vida deles. Eu acho que, na realidade, ninguém consegue… ninguém, não. As pessoas que gostam do Desporto e veem o Desporto e a atividade física como algo muito importante na sua vida, acabam por fazer uso daquilo que aprenderam no seu dia-a-dia e, portanto, a importância da Educação Física estará sempre presente na vida das pessoas. Quer dizer, aqui da atividade física, não tem que ser a disciplina em si. Mas, na realidade, tem a sua importância, que tem, embora muitas vezes, eu sei que, mesmo socialmente e nos currículos, descuram essa importância porque, muito provavelmente nunca houve um debate sério sobre os prós da disciplina assim na globalidade. É difícil, às vezes…

P: Agora vamos fazer aqui um exercício de imaginação. Imagine que estava numa posição em que tinha poder de decisão e o orçamento disponível não dava para os alunos terem mais do que cinco disciplinas. Incluiria a Educação Física no currículo?

R: Ai, eu penso que sim. Incluiria seguramente, sim.

P: Porquê?

R: Porque, se nós pensarmos… quer dizer, uma pessoa para ter uma formação completa precisa de Desporto, precisa de atividade, porque nós, desde os tempos mais remotos, sempre houve a prática de Desporto, embora sob outras formas, não é? Os Jogos Olímpicos não começaram ontem. Já existiam. Porque é importante, quer para a formação… penso que é importante a vários níveis, mesmo. Eu acho que é uma disciplina que eu manteria.

P: Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Sim, tem seguramente.

P: E de que maneira?

R: Olhe, sobretudo porque… acho que dá… Eu tenho uma filha que já esteve na competição, na Natação. Entretanto saiu porque começou com umas lesõezitas e aquilo desmotivou-a bastante. Mas, aquilo que eu posso dizer é que, embora tenham sido anos de algum sacrifício, para ela e para nós, mas eu acho que tem uma capacidade de gestão do tempo, de se organizar, de fazer as coisas de uma forma… acho que é muito enriquecedor para eles. Incute-lhes regras, disciplina, um estilo de vida saudável. Eu também falo muito com as minhas filhas sobre isso, mas eu, na adolescência comecei… também fumei, aquelas coisas da idade… Eu nunca vi a minha filha minimamente motivada para esse tipo de comportamentos, beber ou fumar, ou que quer que seja. Acho que lhes dá uma… e mesmo a nível de… é curioso ver que, ela e as colegas que andavam na competição, ainda assim, acabavam por ter menos tempo para estudar, mas tinham melhor rendimento que as colegas que não praticavam Desporto.

P: E porque é que acha que isso acontecia?

R: Porque eu penso que o Desporto também desenvolve a concentração, penso eu, e dá-lhes a tal disciplina e a motivação que também elas conseguiam com a tal socialização e a interação que existia entre elas, aqueles elementos, aquela equipa de que ela fez parte. Quer dizer, eu acho tinham uma forma de estar muito salutar, que foi muito relevante para o desempenho a outros níveis.

P: Não sei se está a par da atual carga horária de Educação Física. Até ao 9º ano eles têm três tempos, normalmente distribuídos 90 minutos mais 45 minutos. Não sei se é a prática aqui.

R: É assim, sim.

P: E no secundário é 90 mais 90 minutos. Acha que essa carga horária deverá manter-se, aumentar ou diminuir?

R: Eu acho que deverá manter-se. Porque está mais ou menos ao nível doutras disciplinas. Outras disciplinas têm três tempos ou quatro.

P: Agora, tendo apenas em conta, os benefícios para a saúde, acha que a carga atual de Educação Física é suficiente ou insuficiente?

R: Acho que os três tempos semanais, se foram bem aproveitados… Quer dizer, o ser suficiente é sempre relativo, não é? Normalmente, o que se diz é que, qualquer pessoa, se praticar exercício físico três vezes por semana, já é considerado razoável, não é? Não será o ideal, mas…

P: E tendo em conta que eles são adolescentes?...

R: Pois, se tivermos isso em conta, se calhar…isto é sempre relativo…

P: Até aos 17 anos, continua a considerar que é suficiente?

R: No secundário têm quatro tempos semanais…

P: Sim. Abstraindo da mancha curricular.

R: Eu também não tenho muita noção. Eu sei que, quando se é jovem, se calhar, precisa-se de mais atividade física do que quando se é mais velho. Não será o ideal. Mas que será suficiente. Mas, se calhar, poderiam, eventualmente, ter uma atividade mais intensa ainda. Se calhar, quatro vezes por semana, mas dependendo daquilo que se faz nesse tempo.

P: Da intensidade?

R: Sim. Acho que depende muito disso também. Sendo jovens, se calhar, precisariam de ter mais uma ou duas horas por semana. Agora, quatro tempos, acho que é razoável, não será o ideal, mas será o razoável. Não tenho muita perceção.

P: Muito obrigado pela sua colaboração.

MELISSA

P: Boa tarde. Qual é a sua profissão?

R: Trabalho em Marketing Digital, numa empresa de comunicações.

P: E o que faz concretamente?

R: Faço a gestão do site da empresa e a comunicação externa, desde e-mail marketing, sms. Tudo o que tenha a ver com a parte digital da empresa e comunicação.

P: Portanto, é um trabalho muito parado, passa muito tempo sentada?

R: Ah, sim. Passo muito tempo sentada, mas não é muito parado.

P: Mas movimenta-se durante o dia?

R: Sim, sim. Durante o dia, reuniões… Não é aquele movimento que nós gostávamos tanto, mas deslocamo-nos das nossas salas para as salas de reuniões. Andamos mais ou menos… é mais ou menos assim.

P: E como se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Tenho dias. Mas também tenho um filho de três anos, portanto tenho que ser ativa à força (risos).

P: Mas realiza alguma atividade física?

R: Não. Já realizei mais.

P: E porque não?

R: Falta de tempo. Eu sei que é aquela desculpa que toda a gente usa, mas é mesmo falta de tempo. E também foi descoberto um problema a nível da coluna, degenerativo. Mas também não é impeditivo, porque depois há atividades que eu posso fazer. Portanto, não é de todo…

P: Poderiam até ajudar a regenerar, não é?

R: Exato. Exato.

P: No inquérito considerou a sua experiência de Educação Física quando era aluna como "nem boa nem má". Certo? Pode explicitar um pouco melhor?

R: Então foi assim. Eu, na altura, até ao décimo ano, fazia Patinagem Artística. E então, ia para as aulas de Educação Física e achava que aquilo não tinha mesmo nada a ver comigo: Futebol, Volei, Andebol. Do Volei ainda gostava. Agora as outras, achava que não, eu não tinha jeito nenhum, odiava. E depois achava que não era aquilo que eu queria fazer. E depois, também nunca tive professores que me puxassem muito para… que me incentivassem. Só tive o professor do 7º ano, que me compreendia e a professora do 8º, que tentava adaptar os exercícios ao que eu gostava mais de fazer. Mas, pronto, é aquelas fases mais rebeldes em que a gente não gosta mesmo. Tem que haver sempre uma disciplina de que não gostamos. Eu não gostava de Educação Física. Achava que era uma autêntica perda de tempo o estar ali.

P: Portanto, o fator que referiu aí foi "os professores".

R: Era. Porque depois era tudo muito focado no Futebol, Futebol, Futebol, Futebol. Achava que aquilo era mais para os rapazes do que para nós. E eu não gostava de todo. Levava à letra a palavra "defesa"…

P: Portanto, os conteúdos não eram apelativos?

R: Não eram apelativos, eu tinha sempre negativa. Portanto, não podia mesmo…

P: As condições materiais eram boas?

R: Não. Quando chovia não tínhamos aulas.

P: Mas acha que isso teve influência, ou foram mais os outros aspetos?

R: Tinha influência no aspeto em que andávamos sempre a pedir que chovesse para não ter aulas (risos). E, então, quando, de repente, vinha um dia de sol e "olha, lá temos que ter aulas", aquilo já tinha quebrado ali o ritmo e não gostava mesmo de todo.

P: As características das aulas e a organização da Educação Física eram fatores menos importantes na altura?

R: Na altura, sim. Não considerava mesmo nada… Nem nunca nos foi dito… Se calhar, se nos tivessem falado da importância da disciplina. Agora, aquilo era só…

P: Nunca vos falaram disso?

R: Nunca nos falaram.

P: E o convívio com os colegas era um fator positivo?

R: Era positivo. Mas nunca era escolhida. Era sempre a última. "Pronto, olha, lá tens que ficar com ela na equipa".

P: Bem, agora, as perguntas que lhe vou fazer, peço-lhe que me dê mesmo a sua opinião, pois são questões importantes. Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?

R: Não.

P: Portanto, a Educação Física não fez diferença nenhuma na sua vida. Se não tivesse tido?…

R: Se não tivesse tido, acho que era a mesma pessoa. Seria a mesma pessoa.

P: E porque é que acha que isso aconteceu?

R: Acho que, se calhar, na altura também os professores não estavam tão focados na disciplina. Eu vejo o meu filho. É supermotivado com a Educação Física e inscreve-se em tudo o que é torneios. E faz desporto fora da escola e não é isso que o cansa. E eu acho que nós, naquela altura não…

P: Mas gostava de atividade física. Disse-me que fez Patinagem Artística.

R: Sim. Fazia Patinagem Artística, gostava. Mas Educação Física, aquilo para mim foi logo traumatizante desde o 5º ano. Aquilo começou logo mal.

P: No inquérito considerou que a Educação Física devia ser obrigatória, mas sem avaliação. Mantém essa opinião?

R: Quer dizer, agora não faz muita diferença. O meu filho também tem, acho que é a única nota muito alta que ele tem.

P: Mas pronto, devia ser obrigatória, mas sem avaliação. Porquê?

R: Sim, eu acho que sem avaliação tirava aquela… acho que tirava aquela carga que, às vezes, os alunos têm de "Ah! Eu estou aqui… e estou a ser avaliado… e não tenho jeito… e não tenho coordenação motora… e estou a ser avaliado numa coisa que não que «não presto», entre aspas, não é?". Porque, eu lembro-me que em Futebol eu tinha sempre negativa. Em Volei já tinha positiva e então era mesmo traumático para mim aquela negativa ali. Mas também não fazia muito… não me esforçava muito para melhorar. Mas acho que era mesmo um defeito meu. Ainda hoje não gosto de jogar à bola, nem em convívios pais-filhos. Não gosto. E eu acho que se tirassem esse caráter de obrigatoriedade… obrigatoriedade sim, mas sem ter a nota, a pressão da avaliação. Porque depois tínhamos nota, mas não contava para chumbo e era ali… ficava-se naquele limbo e… Eu sei que, se calhar, se não tivesse nota…

P: Atualmente, conta para chumbar, mas não conta para acesso ao Ensino Superior.

R: No meu tempo, acho que não contava mesmo para chumbar.

P: Considera, então, que não deve mesmo contar para acesso ao Ensino Superior? E porquê?

R: Pois. Esse então! A menos que… mas lá está, a menos que a pessoa queira seguir Educação Física. Eu acho que aí já faz sentido.

P: E agora, só para eu perceber aqui um ponto. Quais são, na sua opinião, as finalidades da Educação Física?

R: Se quer que lhe diga, ainda não percebi. Não consigo mesmo perceber. Pronto, o meu filho é motivado, mas também gosta de Desporto. Sei que até tem algumas aulas teóricas e faz testes, mas eu não consigo enquadrar no Sistema de Ensino.

P: Portanto, não é uma disciplina que seja de ter em conta no Sistema de Ensino. Então, suponhamos que tivesse poder de decisão e, perante um orçamento muito reduzido, os alunos só poderiam ter cinco disciplinas. Nessas cinco disciplinas incluiria a Educação Física?

R: ….

P: Suponhamos que, na formação deles, na escola, só podiam ter cinco disciplinas.

R: Acho que ia depender dos conteúdos. Se me explicassem: "são estes os conteúdos de Educação Física e é para estes fins que serve, formação, disciplina e tudo o mais". Se calhar depois era um caso a ponderar. Porque também temos outro tipo de disciplinas que olhamo-las e "o que é que me serviu para hoje?", não é? Educação Visual e os Trabalhos Manuais, vai dar quase… Mas, pronto, essa é a minha posição, porque sempre foram as minhas disciplinas mal-amadas. Mas, acho que retirar do currículo…

P: Diz-me que faz gestão de sites da internet. Faz também a conceção gráfica, faz isso tudo?

R: Eu dou as ideias e os gráficos fazem. "Pá, eu queria isto, olha, a minha ideia é esta, a mensagem que eu quero passar é esta…" E depois os gráficos apresentam-me as propostas.

P: E a parte estética não é importante para isso?

R: É mas, em Visual acho que também não desenvolvi muito. Acho que era tudo tão subjetivo, eu achava tudo muito subjetivo, porque depois o professor bastava não gostar de uma coisa e já era motivo para… eu acho que a avaliação era subjetiva e não nos passaram, pelo menos, aqueles conteúdos. Agora não sei se o ensino terá modificado.

P: Não passaram explicitamente. E implicitamente, acha que passaram?

R: Não sei dizer. Ou então eu não os apreendi.

P: Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Sim.

P: Negativa ou positiva?

R: Eu acho que, em termos de comportamento. Na prática de Educação Física consegue-se perceber as regras e a postura do aluno em relação às regras e em relação ao que é imposto. Por exemplo, o meu filho, apesar de ele ter Futebol fora da escola, uma das coisas que eu sempre disse é que "ali manda o Mister, na escola manda o professor. Se o professor entender que o Futebol não vai ser da mesma maneira que ele faz no clube, não pode impor «Ah, porque ando ali, eu sei, eu sei mais que o professor!». Pronto, tem que ter aquela postura de separar as águas".

P: Portanto, em questão de disciplina…

R: Em questão de disciplina, acho que é muito importante e, também, por ser uma disciplina que… eu, por acaso, não sabia que contava para reprovar. Não sabia. Mas achava poderia retirar uma das situações de dizer que sim, mas sem nota. Também temos o outro lado da medalha em que o aluno vai para a aula e: "isto não conta para nota, não me vou esforçar, estou-me a borrifar para isto". Eu acho que aí eu acabava por treinar: "Não, isto não conta para nota, mas eu tenho que fazer, tenho que cumprir…" Se calhar era uma disciplina… era uma maneira diferente de o aluno gerir a disciplina, que era: "tens aqui isto, não conta para avaliação, mas vais ter que dar à mesma o teu melhor. E respeitar, e respeitar as regras e…

P: E acha que os alunos respeitariam?

R: Acho que não. Mas, lá está, acho que era um exercício interessante. Era colocar algo que não fosse… porque eu vejo, às vezes, nos núcleos de História, numa série de núcleos que não contam para disciplinas e os alunos acabam por ficar motivados e entusiasmados, apesar de não contar e até se esforçam mais e aplicam-se imenso nesses grupos.

P: Mas só vão aqueles que se interessam.

R: Que se interessam, sim.

P: Portanto, a disciplina de Educação Física deveria ser assim para quem se interessasse?

R: Para quem se interessasse, sim.

P: Portanto, não era obrigatória. Para todos?

R: Seria opcional. Mas depois também, eu acho que a partir de uma determinada idade. Porque eu acho que um aluno de 5º e 6º ano, não sabe decidir. Para ele, se for tudo opcional, se calhar não quer, não é? E, se calhar, também os pais, não estando tão informados: "então, se não é obrigatório, não vais". Eu acho que passava tudo por uma reviravolta, que se calhar até já houve no ensino de Educação Física, e na maneira de passar e de transmitir os conteúdos. Se calhar passa mais por aí. Eu, na altura, não havia essa sensibilidade, era obrigatório: "Vocês têm e acabou!" E, agora, se calhar, de outra maneira, e atendendo às dificuldades: "Tu aqui não és tão bom, vais fazer algo de que gostas mais". Não digo uma série de opções, porque senão havia dois por opção e, para gerir, eu também percebo. Mas não tiraria de todo a prática de Educação Física na escola. Acho é que direcionava, um bocadinho, na vertente do que é que o aluno quer seguir, do que é que o aluno quer fazer.

P: Com caráter utilitário.

R: Sim. E motivar, acima de tudo. Arranjar outras maneiras de o aluno, não sendo obrigatório, acabar por ser motivado para a prática de atividade física. Porque muitos só têm na escola. É o único local em que podem fazer atividade física. Não estão inscritos em nenhum clube fora. Até porque é quase tudo pago. E é uma maneira gratuita de… e eu acho que deveria ser melhor aproveitada.

P: Portanto, acha que não está a ser bem aproveitado o tempo que é dedicado à Educação Física?

R: Eu acho que sim. Por exemplo, nas aulas de um tempo só. O meu filho fica muito desmotivado com essas aulas. Porque diz que é o tempo de se despir, vestir, dão ali umas voltinhas ao campo e acabou.

P: Era isso que eu lhe ia perguntar agora. Na sua opinião, a carga horária de Educação Física deveria manter-se, aumentar ou diminuir? Vou dizer-lhe que a carga horária, no básico até ao nono ano, desde o 5º ao 9º ano é de 90 minutos mais 45 minutos. No secundário é 90 mais 90 minutos.

R: Eu acho que deve ficar como está no secundário.

P: E deveria ficar no básico igual?

R: Sim. Sim, porque os 45 minutos, ou seriam apenas para aulas teóricas. Porque o que eu vejo é 10 minutos para equipar, 10 minutos para desequipar. Os não sei quantos minutos para "estejam calados, vamos começar a aula…" E depois, quando começam a fazer alguma coisa, nem dá para nada.

P: Não motiva ninguém, nem…

R: Pois, eu acho que o aluno sai sempre frustrado com as aulas de 45 minutos.

P: Agora, só pensando em termos de benefícios para a saúde dos alunos. Em sua opinião, a carga atual de Educação Física é suficiente ou insuficiente?

R: Eu acho que depende da maneira como o professor está a rentabilizar a carga horária que tem.

P: Se for rentabilizada, acha que é suficiente para a saúde?

R: E depende também do que se faz, não é? Porque tanto pode ser 90 minutos e o aluno não lhe ser benéfico e 45 minutos e "afinal, olha, até foi benéfico estes 45 minutos". Mas eu acho que, realmente, as de 45 minutos, não é suficiente.

P: E no secundário já consideraria suficiente?

R: Sim. E também depende da hora a que fossem as aulas. Porque eu tive até ao 11º ano e lembro me que era entre as aulas de Matemática e de outras disciplinas e, às vezes íamos já super-estafados… Ou então tínhamos o dia inteiro de aulas e, no final, tínhamos Educação Física para acabar o dia e, aí, acho que é muito cansativo. Eu acho que se for de manhã, principalmente se for de manhã, bem aproveitado as aulas são suficientes. Eu digo isto mas o meu filho tem duas horas e meia por dia, às 2ª, 3ª e 5ª de treinos de Futebol. E quando tem menos, ressente-se. Portanto, as duas aulas de duas horas é o indicado, mesmo.

P: Diga-me, por favor, qual foi a sua área de estudos: letras, ciências?...

R: Letras.

P: Em termos das disciplinas que teve, disse-me que a Educação Física não foi importante para a sua vida. Alguma das disciplinas das que teve até ao 12º ano foi importante para a sua vida?

R: Acho que a Sociologia. E a Filosofia. E também gostei de História, mas isso já é diferente. Gostava.

P: Gostava e foi importante para aquilo que faz hoje?

R: Não.

P: E Português, por exemplo?

R: O Português, podia ter sido até melhor, porque, entretanto, também evoluiu uma série de maneiras de comunicar, e na altura em que andei no liceu, e mesmo na faculdade, o que era isso do *digital*, não é? Nem sequer se pensava na internet, quanto mais na comunicação via internet. Portanto, o que eu aprendi, acho que até precisava de fazer um *refresh* de tudo adaptado à linguagem… Porque uma pessoa que consulta um site não é a pessoa que tem tempo para ler um jornal. Portanto, uma pessoa chega ali, enquanto eu, numa notícia do jornal faço a notícia e tenho aquela página que eu sei que a pessoa vai folhear, pela internet a pessoa abre o PC e, se a informação não estiver toda ali, também já não vai procurar ou lê na diagonal.

P: Mas isso foram tudo coisas que aprendeu depois da escola?

R: Foi. Basicamente.

P: Portanto, na escola, se formos a ver…

R: Por isso é que eu estava a dizer que havia muita coisa também… Ainda há pouco tempo havia um *post* no Facebook que brincámos muito com ele que era: "Ah! Sim. O Teorema de Pitágoras serve imenso para um meu dia-a-dia. Uso todos os dias o Teorema de Pitágoras" (risos). Porque, realmente, andámos a estudar coisas que… realmente para que me serve o Teorema de Pitágoras no dia-a-dia.

P: Portanto, nesse aspeto, não encontra diferença entre aquilo que pensa da Educação Física e das outras disciplinas? Ou a maioria, digamos que a Sociologia, terá ocupado um lugar especial.

R: E as outras disciplinas, sim. Por isso é que eu tenho esperança que o programa das escolas tenha já sido revisto e esteja já a ver estas novas profissões e mais direcionado para o que vamos fazer no dia-a-dia, do que, propriamente, estarmos a debitar a matéria. E isso é outra coisa que vejo dia-a-dia...

P: Portanto, o sistema de ensino é que acha que não está adequado aos tempos modernos?

R: Não está. Não está a acompanhar, não é? Acho que já é obsoleto! Estar a mandar os alunos abrir livros "e vamos ler o livro, desta ponta à outra e vamos decorar assim". Eles agarram e se lhes pusermos um vídeo, apreendem logo tudo, enquanto a ler desligam. Eu vejo o meu filho, ainda há pouco tempo, a estudar ciências… Eu não conseguia…

P: Mas considera que essas disciplinas devem ser obrigatórias?

R: Eu acho que deveria de ser aquelas fundamentais: o Português e o Inglês.

P: E porque é que é fundamental?

R: Bem. Se for bem dado, não é?

P: E, se calhar, noutro tipo de organização curricular? Não?

R: Exato. Eu acho que o Português, faz falta nós lermos bem. Basta ler os comentários que me chegam, às vezes, dos inquéritos que nós fazemos aos utilizadores e, por vezes eu demoro vinte minutos a tentar reconstruir o que me escreveram lá. Desde erros ortográficos e não construções frásicas. E eu penso: "será que a pessoa aprendeu mesmo assim? Será que não lhes ensinaram como se contruía a frase?" Se calhar até, pronto, lá está. Foi dado, decoraram para o teste e, depois já não usaram mais no dia-a-dia e tornou-se tão menos útil como, para mim, considero as ciências ou outra disciplina, porque nunca mais estudei, nunca mais precisei daqueles conhecimentos. Portanto, acho que é um bocadinho por aí. Nós só consideramos que é importante *o nosso mundinho*. É tipo "Eu preciso disto, portanto, isto é importante." Mas, se calhar o que é importante para mim, não é importante para outro encarregado de educação. E o meu filho, se estivesse aqui, iria dizer que não senhor, que a Educação Física sim, que era importante, que tinha que estar.

P: E acredita que há disciplinas que são base?

R: Eu acredito que há disciplinas que… Português e Matemática, não sei se é porque sempre nos foi dito que são disciplinas fundamentais e nós já crescemos formatados com essa ideia. Mas eu acho que o Português, pelo menos…

P: Acha que sim?

R: Acho que sim**.**

P: Português, sim?

R: Português, sim.

P: Toda a gente deve ter Português?

R: Pelo menos, os mínimos. A Matemática, acho que também não é preciso ir tão longe. Tantas funções e derivadas. Eu acho que aí só quem quer seguir com Matemática. Ciências também acho que tem a sua importância, mas, depois também o alinhamento do planetas e todas essas coisas que eles dão também acho que já só deveria ter quem quisesse seguir essa via. Mas, lá está, se nesta parte do ensino básico, se não lhes forem dados esses programas, o aluno não conseguirá, depois de chegar a uma determinada idade, dizer que quer seguir isto ou aquilo. Tem que aprender primeiro e saber se…

P: A última coisa que lhe vou perguntar. Disse-me que gostava de História. O que é que vê na História que torna a disciplina importante para si e que lhe dá alguma sensação de utilidade, digamos, para a sua vida?

R: Pronto, é assim, eu acho que não. Útil, útil para a minha vida, acaba por não ser. Mas sempre gostei muito na História foi ir buscar as razões para os acontecimentos. E ligar "isto está a acontecer, mas é engraçado, isto já aconteceu nesta altura e nesta altura foi assim". E sempre gostei dessas comparações. Mas, também, tive sempre professores que, lá está, tive sempre professores que davam as aulas de uma maneira tão motivante que despertavam em nós aquela curiosidade de irmos pesquisar mais sobre o tema. Lá está, o meu filho não acha isso de História, acha que é uma seca, e que não está lá a fazer nada e que não lhe interessa nada saber a vida dos reis e o que é que aconteceu e se fugiram e se emigraram.

P: Quando aquilo é explicado de uma maneira cativante, até dá a sensação de utilidade para alguma coisa, não é?

R: Se o próprio professor a explicar, se explicar no tom de "estou a dar-vos isto e isto é mesmo muito importante… e vocês vão… e nós acabamos por acreditar nessa mensagem sublinear que estava ali e não entendemos na altura, mas que foi mesmo isso, foi o professor que soube cativar e que nos soube despertar para aquela disciplina. Se calhar, se tivesse tido um professor que, realmente, que chegasse ali "abram o livro na página tal e agora vamos ler que a D. Maria foi para ali e houve as Invasões Francesas", uma pessoa adormecia e não quer saber disto para nada. Eu acho que é mais a maneira como se passa a informação e como se desperta logo… Eu acho que a apresentação da disciplina no primeiro dia de aulas é logo meio caminho andado. Porque se o professor for motivado também, passando a sua experiência, estou a dar a melhor disciplina do mundo, o aluno acaba por acreditar. Se for dar com aquela postura, que há muitos professores que têm, "eu estou aqui porque não consegui vaga noutro lado e pronto lá vou ter que gramar estes alunos todos e ter que lhes dizer isto" eu acho que, logo aí, os alunos sentem essa insegurança dos alunos e também não vão achar que a disciplina que lhes vai ser dada vai servir para alguma coisa ou que vão gostar. Passa pela conquista. Acho que tive bons professor em História e Filosofia que me ajudaram a ver logo de início "esta disciplina é interessante, esta disciplina é motivante.

P: Será uma questão de método, de estilo, de postura?

R: Eu acho que sim. Eu acho que passa muito por aí: postura. Por isso é que eu acho que estar a falar se a disciplina é importante, se a disciplina deve sair do currículo, não é bem por aí. É os conteúdos, que temas é que vão dar, se os temas são interessantes, se os temas têm a ver com o dia-a-dia, arranjar uma maneira de relacionar o quotidiano com a História. "Ah! Isto é de há 500 anos. Porque é que uma coisa de há 500 anos é atual agora?" Se arranjarem uma maneira de passar essa informação, eu acho que é um caminho. Agora não sei é se…

P: E consegue ver isso aplicado a todas as disciplinas?

R: Eu acho que sim. Eu acho que mesmo…

P: A questão do método, a questão do estilo, a questão da postura…

R: A postura. Com alguns alunos, então, fazia mesmo a diferença. A mim, se me tivessem explicado: "olha, vais ter isto, porque vai ser assim e vai ser útil para…" Mas não, era mesmo: "ou corres, ou fazes, ou jogas Futebol" e eu achava, "mas o que é que o Futebol tem a ver… para que é que eu preciso disto para viver?" Eu achava que não precisava mesmo. Já fazia Desporto fora da escola. Se quisesse jogar à bola, jogava no intervalo, não precisava da Educação Física para me impor e, ainda por cima, dar-me ali negativas. Caberá aos professores das próximas gerações, não é? Eu já tive, já não…

P: Muito obrigado pela sua colaboração.

R: Muito obrigada, eu!

NOTA DE CAMPO: Já em OFF, a mãe contou um episódio que se passou quando andava no 5º ano de escolaridade, com a idade de 9 anos. Na aula de Educação Física, depois de ter distribuído as tarefas pelos outros alunos, o professor atirou uma bola à aluna e disse para ir lançar a bola à parede. Admirada com este procedimento, a aluna questionou as razões do mesmo e professor disse-lhe que não precisava de voltar às aulas de Educação Física. Estava dispensada.

A partir desse momento, a aluna passou a detestar as aulas de Educação Física, chegando ao ponto de não poder ver o professor.

Sendo praticante de Patinagem Artística no mesmo clube em que o professor era treinador de Andebol, encontraram-se num evento do clube e a aluna contou o sucedido ao pai dela. Este dirigiu-se ao professor de Educação Física e perguntou-lhe se estavam presentes alguns dos seus alunos. O professor indicou a aluna, sem demonstrar saber o nome e o pai disse-lhe que era sua filha e que, como podia constatar, havia muita coisa que aquela aluna conseguia fazer. Não era propriamente uma nulidade no campo das atividades físicas.

A aversão à disciplina manteve-se ao longo de toda a escolaridade, como é vinculado na entrevista.

MADALENA

P: Boa tarde. Qual é a sua profissão?

R: Professora do primeiro ciclo.

P: E como é que se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Ativa.

P: Que tipo de atividade física é que pratica?

R: Atividades de grupo no ginásio.

P: E quantas vezes por semana?

R: Três ou quatro vezes.

P: Quanto tempo por sessão?

R: Quarenta e cinco minutos a uma hora, mais ou menos.

P: No inquérito classificou a sua experiência em Educação Física, enquanto aluna, como muito boa. Pode explicar um pouco melhor?

R: Eu sempre gostei muito de exercício físico. Portanto, era sempre muito agradável ir fazer as aulas. Achei sempre que os professores tinham outro olhar para nós, que nos entendiam e tinham muita paciência. Portanto, foi sempre muito agradável. As aulas acho que eram bem planeadas, eram criativas, portanto, era giro.

P: E que fatores é que acha que contribuíram para essa opinião? Os professores, os benefícios da disciplina, o convívio, o que é que pesou mais?

R: Acho que o convívio.

P: O convívio?

R: Sim. Com as colegas.

P: E os professores eram competentes?

R: Eu achava que sim.

P: Que importância relativa é que tinham os benefícios da disciplina? Isso era importante ou não para a opinião sobre a disciplina? Ou não se pensava nisso?

R: Na altura não se pensava nisso. Fazendo, assim, uma retrospetiva, podia dizer, talvez, que o facto de nós sermos tolerantes, aceitarmos o outro era importante nas aulas de Educação Física.

P: E as condições materiais eram importantes?

R: Não me lembro muito bem. Mas, eu acho que sim, acho que, como alunos, nós gostamos sempre que o material seja adequado às aulas.

P: Mas isso não era fundamental para que a aula funcionasse como deve ser.

R: Não. O que interessava era conviver.

P: E a organização da Educação Física na escola. Está bem organizada?

R: Daquilo que eu me lembro, eu penso que sim, estava bem organizado, sim.

P: E as características das aulas eram importantes para a opinião?

R: Sim, eu acho que quanto mais criativos os professores fossem, mais dinâmica e mais alegria nós tínhamos a fazer a aula. Acho que sim, que era importante.

P: Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física? Acha que aprendeu alguma coisa?

R: A tolerância. A tolerância, sim. O aceitar o outro com as suas limitações, ou não. Talvez testar os nossos limites, não é? Às vezes era importante. Por exemplo, na estafeta, que eu gostava de fazer, tentar conseguir mais que os outros, e isso era importante para mim. Não era no sentido de ser competitiva, mas era engraçado testar e ir mais além. Agora mais, não sei… convívio.

P: E a Educação Física fez alguma diferença na sua vida? Pondo de outra maneira: se não tivesse tido Educação Física teria sido a mesma coisa?

R: Acho que não, porque gosto de Desporto.

P: Mas Desporto pode ser praticado fora da escola. Na disciplina de Educação Física houve alguma coisa aprendida que fosse importante para a vida? Para além daquelas que já foram ditas?

R: Pois, essas aí foram muito importantes. Não sei, a destreza. Acho que é importante. O tentar pensar rápido. Face a determinadas situações.

P: Reagir rápido?

R: Sim, reagir.

P: No inquérito considerou que a Educação Física deve ser obrigatória, com avaliação e considerada na média de acesso ao Ensino Superior. Ainda acha que é assim?

R: Sim.

P: E porquê?

R: Porque a Educação Física é uma área como outra qualquer. Tem competências como outra qualquer.

P: E qual o valor relativo dessas competências face às que são desenvolvidas por disciplinas como a Matemática e o Português?

R: Não estou a perceber.

P: Disciplinas como Português, Matemática e Filosofia são sempre consideradas no acesso ao Ensino Superior. Já me disse que não concorda com isso. Porquê? Se as competências desenvolvidas por umas e outras são de valor idêntico?

R: É uma disciplina com o mesmo nível de importância que as outras e que desenvolve competências que são complementares às de outras áreas.

P: Se tivesse poder de decisão, e o orçamento não permitisse que os alunos tivessem mais do que cinco disciplinas, incluiria a Educação Física no currículo?

R: Sim.

P: E quais eram as disciplinas que incluiria?

R: Bem, isso tem a ver com o gosto pessoal, não é?

P: Sim. Mas aquilo que considera importante em termos de formação.

R: Eu acho que incluía a Educação Física, a Filosofia, o Português, a Matemática e a Música.

P: E por que ordem?

R: Talvez o Português, a Filosofia, a Educação Física, a Música e a Matemática. (Risos) Seria a última!...

P: Quais são, para si, as finalidades da Educação Física?

R: Para além das físicas - desenvolver competências físicas -, as relações entre os pares, as relações interpessoais. Muito centradas aí, acho que sim, é importante.

P: Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Sim.

P: De que maneira?

R: Promove a concentração, acho que sim. E, portanto, é positivo.

P: Na sua opinião a carga horária de Educação Física deverá manter-se, aumentar ou diminuir?

R: Aumentar.

P: Porquê?

R: Porque é importante. Acho que há alunos que não fazem atividade física fora da escola. Portanto acho que é importante que eles a façam dentro do horário escolar.

P: E agora, só tendo em conta os benefícios para a saúde. Em sua opinião, a carga horária atual de Educação Física é suficiente ou insuficiente para beneficiar a saúde dos alunos?

R: A carga atual é qual?

P: No básico é noventa mais quarenta e cinco minutos. No secundário, duas vezes noventa.

R: Eu acho que podia ser aumentada. No básico, talvez não. Porque eles depois têm outras AEC's que complementam o horário. Nos outros ciclos acho que deveria ser aumentada.

P: Como básico estamos a considerar até ao 9º ano.

R: Ah! Estava a pensar só no primeiro ciclo.

P: No primeiro ciclo do Ensino Básico não há Educação Física, a não ser as AEC's, claro. A Educação Física, oficialmente, começa a partir do 5º ano e vai até ao 9º ano do Ensino Básico. E aí a carga horária é de noventa mais quarenta e cinco.

R: Sim, eu acho que deveria ser aumentado.

P: Deveria ser aumentado?

R: Sim, para três vezes por semana.

P: Três vezes e quanto tempo de cada vez?

R: Eu acho que nós devíamos fazer uma hora de Educação Física… bem, não vou dizer por dia, mas, nessas três vezes, deveria ser uma hora, no mínimo.

P: Muito obrigado pela sua colaboração.

R: Obrigada.

GUILHERME

P: Muito obrigado pela sua disponibilidade. Qual é a sua profissão?

R: Agente da PSP.

P: E as suas habilitações?

R: 12º ano de escolaridade.

P: Como é que se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Pouco ativa neste momento. Durante largos anos, muito ativo. Estive sempre ligado ao desporto. Mas, agora já falha e, devido a uma lesão, também, que contraí a praticar, nomeadamente, futebol, parei e ainda não retomei qualquer tipo de atividade nesse sentido.

P: E a vida profissional também não ajuda?

R: A vida profissional... essa também deixou… deixou, devido à carga horária, também, poucos incentivos, por razões também que nos levam a crer que eles não tenham muita vontade que a gente esteja muito bem. Mas, penso que atualmente já começam a repensar essa situação.

P: Mas tem tido um trabalho sedentário?

R: Um bocadinho. Um bocadinho sedentário, nessa questão profissional, é.

P: No inquérito a que respondeu, considerou a sua experiência com a Educação Física como Boa. Numa escala de 0 a 5, 4. Pode explicitar um pouco melhor? Porque é que considera que foi Boa?

R: Foi boa porque, é assim: desde jovem, muito novo, comecei nas camadas jovens a praticar, nomeadamente, futebol e depois, também, conciliando o futebol, também praticava atletismo, nomeadamente, corrida, ali, fazia salto em barreiras e ganhei alguns prémios!

P: Muito bom!

R: Não, mas foi, foi interessante que eu ia conseguindo conciliar, porque… prontos… no interior, embora fosse no interior, mas havia e era uma das coisas que os jovens tinham oportunidade de fazer, era mesmo desporto. E eu fi-lo.

P: Para a opinião que formou da Educação Física, como sendo Boa, quais foram os fatores que contribuíram? O professor foi importante?

R: Sim, o professor será sempre a parte mais importante e foi o mais importante. Depois, aliado a isso, outras condições, não é, outras complementaridades.

P: Os benefícios da disciplina?

R: Muitos! Bastantes! Bastantes, mesmo. Até porque eu praticava desporto e a Educação Física acabava por ser um complemento, não é?

P: E o convívio com os colegas?

R: Mais que tudo, também era uma parte importante, não é?

P: Os aspetos materiais? Tinham alguma importância?

R: Não tinham grande importância. Porque, embora fosse uma escola do interior e tivesse algumas condições, não era aquilo a que mais importância a gente dava.

P: E os conteúdos da disciplina?

R: Esses, muito positivos! Positivos, porque albergava todas as modalidades, se assim podemos dizer. E, é claro, a gente praticando uma ou outra só, mas também ia tendo conhecimento de outras coisas.

P: E, em relação à organização da Educação Física na escola que frequentou? Era boa, estava bem organizada?

R: É assim. Vendo… olhando para os dias de hoje, não é, olhando para aquilo que os filhos fazem, eu penso que estava muito bem organizada.

P: Então, resumindo, sente que aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?

R: Sim.

P: E o que é que acha que aprendeu?

R: Aprendi muita coisa. Primeiro, a gente a saber os nossos limites, não é. Primeiro. Conhecimento a nível geral, porque o conhecimento não é só… não é só tudo o resto, em termos de ciência em redor de outras coisas, mas também a parte física, bem como uma ajuda mental, não é, em termos psicológicos que é bastante positivo. Que é muito bom. Ajuda bastante.

P: Portanto, foi em relação à convivência com os outros…

R: Sim, uma camaradagem sempre excelente. A gente foi ganhando também outras experiências, também por aquilo que ia aprendendo com uns, com os outros, não é, dividindo pormenores de que cada um dos limites que um tinha, os outros não tinham e conciliando a interajuda, não é?... Com essa interajuda, a gente acabava por desenvolver um trabalho muito mais longo, muito mais…

P: Em termos de regras de convivência, também?

R: Muito! Muito, também porque nos eram impostas… as regras já existiam, porque tal como o desporto que tem regras, se nós não soubermos obedecer a essas regras que há no desporto, na vida social também essas regras não deixam de… não fazem sentido.

P: A Educação Física teve alguma importância na sua vida? Ou seja, se não tivesse tido Educação Física, acha que teria sido a mesma coisa?

R: Não. Penso que seria… Se calhar estava com um vazio muito grande. Porque… Por tudo: pela experiência, pelos conhecimentos que deu, mesmo para conhecer… sair fora daquele… da situação normal de vivência lá na terra onde fui criado, e isso ajudou a ganhar outros horizontes, a ter mais conhecimentos, a conhecer outras pessoas. Ou seja, leva-nos a uma situação muito mais alargada daquilo que é a vida social.

P: Muito bem. No inquérito considerou que a Educação Física deve ser obrigatória, com avaliação, mas sem impacte no acesso ao ensino superior. Conserva essa opinião?

R: Sim. Isto é assim: mediante a escolha de cada um, penso que deve ser preponderante se, efetivamente, a pessoa tiver uma escolha que seja na área da Educação Física, acho que sim, que deve ser preponderante. Agora, que deve ser sempre avaliada e deve ter a mesma conectividade que têm as outras disciplinas, eu penso que sim, que tem de ter. Depois, deve ser é mais exigente em termos do ensino superior, não é, se seguir aquela variante, tal e qual como é exigido para os outros. Eu falo é no computo geral, em termos de não aceitar, porquê? Porque essa situação de: Educação Física, se for só um complemento, se for tratada só como um complemento, não é, e não uma parte integrante de todas as outras disciplinas de um curso, então tem de ser avaliada à parte. E deve ser seguido desde muito cedo, não é, a partir de, penso eu, um determinado ano, deverá ser seguido só a Educação Física e não ser uma parte só complementar das outras disciplinas num determinado curso. É a opinião que tenho.

P: Deixe-me desenvolver este tema. Acha, então, que o sistema educativo deve estar vocacionado para a vida ativa?

R: Sim.

P: Portanto, eles devem ter as disciplinas estritamente necessárias, ou seja, aquelas que devem ser mais importantes devem ser aquelas que vão ser utilizadas na vida ativa?

R: Não. Eu não acho que as disciplinas sejam mais importantes umas que as outras. Acho que devem é ser diferenciadas em termos de cursos, e a Educação Física, por exemplo, ser integrante de um curso e ser tão importante como as outras. Agora, não podem é fazer a diferenciação. Agora, por exemplo, a Educação Física, se calhar tem uma carga horária atualmente de muitas poucas horas em relação àquilo que se calhar seria necessário. E a importância, também, é menor nesse sentido. Agora, em termos de escolhas, e porque é que não existiria… é isso que eu penso… Tal como…

P: Deveria ter mais horas? Maior carga horária?

R: Mais horas. Exato. E ter a mesma importância em termos de curso. Por exemplo, eu chegar ao nono ano, e tenho a minha opção, vou para o décimo, porque é que eu não hei de seguir um curso de Educação Física, podendo ser a Educação Física complementarizada então com Matemática ou com o Português, ou com outra disciplina, da mesma forma como está a ser o curso de Ciências ou de Línguas, que é assim que dizem. Hoje a Educação Física é só mais uma disciplina que eles têm, que eles não estão a dar importância ao todo por igual, penso eu. Por isso é que vendo que da forma como eles têm e acho que deveria ser era: criar em cada um dos cursos a partir da opção que têm a partir do décimo ano. E depois, da mesma forma como a Educação Física hoje é uma parte complementar das outras disciplinas, as outras disciplinas serem complementares em relação à Educação Física.

P: Certo. Isso dependendo do curso de opção e escolha da pessoa quando for para a faculdade?

R: Sim. Porque, se calhar, a pessoa também nem sequer se vai aplicar tanto à questão da Educação Física porque sabe que, se não seguir um curso de desporto, até ao décimo segundo ano, não tem importância nenhuma.

P: Não tem importância nenhuma?

R: Poderão eles pensar que não tem importância. E devido a haver menos importância da Educação Física atualmente até ao 12º ano, eles depois, penso eu que já não farão tanto a escolha. Porque se tivesse, se calhar, mais carga horária, mais… sei lá, a disciplina ser apresentada de uma outra forma mais integrante, não é, se calhar os alunos teriam uma opção mais para a Educação Física do que teriam para Matemáticas ou Línguas, penso eu em relação às outras disciplinas.

P: Por exemplo, a Filosofia, o Inglês e a Educação Física fazem parte da formação geral. Mas, as notas de Filosofia e Inglês permanecem no cálculo para a média de acesso ao ensino superior e a de Educação Física não. Apesar de os alunos irem para uma área de estudos que não é Filosofia ou Línguas. Considera que isto está correto?

R: Não. Bem, vendo as coisas dessa forma não é correto. Ou seja, a Educação Física tem de ser, da mesma forma que as outras disciplinas fazem parte de uma média, a Educação Física terá de fazer parte dessa média também. Terá de se integrar.

P: Mas não acontece.

R: Não acontece, não acontece e, se calhar, é por isso, também, que os alunos, penso eu, darão menos importância à disciplina Educação Física, porque se calhar também pensam assim, não é. Então se não é parte integrante é porque não tem valor. Penso eu que será assim. Porque eu, se fosse aluno hoje, se calhar pensava o mesmo. Embora eu, prontos, serei contraditório porque eu gosto de Educação Física e Desporto e tudo o mais, mas os alunos hoje poderão pensar assim: se não faz parte da média para que é que eu me vou aplicar.

P: Imaginemos que estava num país em que tinha poder de decisão e só poderia ter no currículo cinco disciplinas. Incluiria ou não a Educação Física nessas cinco?

R: Sem dúvida.

P: E quais seriam as cinco?

R: Para além da Educação Física, seria, nomeadamente, a língua materna, com toda a sua história, também, parece que é importante, a Matemática, penso que a Filosofia também porque pode ser… Filosofia e Psicologia poderiam ser também um bocadinho… podem ser associadas à Educação Física, são um

complemento, e penso que também não há assim… e a questão da Geografia, não é, são assim as disciplinas mais importantes por que eu iria optar.

P: Ok. Quais as finalidades da Educação Física?

R: Bem-estar mental, físico; criar… sei lá, quebrar aquelas rotinas, quebrar aquelas monotonias que a gente vai ganhando no dia-a-dia, porque ajuda a libertar muita coisa, não é só energias, a gente ganha também outras coisas mais, mas… principalmente dar um descanso… uma certa leveza ao cérebro, é a gente descontrair, é mais que tudo muito importante em tudo a Educação Física. Que eu tenho pena de não ter na minha instituição essa prática.

P: Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Eu penso que sim.

P: De que maneira?

R: Na maneira de que ajuda a descomprimir, mais que tudo. Também a Educação Física, de uma forma… e como diz o ditado, não é, que as pessoas devem ter uma mente sã, mas também, para isso, precisam de praticar, precisam de se libertar, e isto ajuda no dia-a-dia a quebrar todas essas rotinas, todas aquelas monotonias que a pessoa tem no dia-a-dia

P: Já me disse aí que a carga de Educação Física deveria aumentar. Porquê?

R: Eu penso que poderia aumentar, aumentar e ser distribuída de uma forma mais homogénea. E isto porquê? Lá está, pela tal complementaridade, para as pessoas também poderem ir ganhando um pouco mais de ritmo, não é, de tudo, porque se as coisas… a Educação Física, penso eu, que é uma coisa que deve ser contínua, e se as coisas forem… não tiverem um certa continuidade e se são feitas de uma forma que hoje se inicia, mas depois amanhã já… devia ter a sua continuidade e não tem, isto vai criar e vai como que matar, não é, aquilo que se vai ganhando no dia-a-dia.

P: Agora só em termos de saúde, benefícios para a saúde. Acha que a carga horária de Educação Física atual é suficiente ou insuficiente?

R: Acho que é insuficiente. Acho que haveria de haver mais.

P: E porquê?

R: Mais e de uma forma mais distribuída.

P: Mais distribuída seria mais regular ao longo da semana?

R: Mais regular durante a semana toda.

P: Pronto. Muito obrigado pela sua colaboração.

LURDES

P: Boa tarde. Qual é a sua profissão?

R: Administrativa. Desempregada.

P: Não está a trabalhar neste momento?

R: Não estou a trabalhar neste momento.

P: E como é que se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Ativa.

P: Realiza alguma atividade física?

R: Já fiz mais. Normalmente fazia caminhadas, mas, ultimamente, houve dois casos de desmaios, aparentemente sem motivo. No último fui parar ao hospital e depois fui à minha médica. Para além de fazer os exames ao coração, para ver se havia algum problema de coração - estava tudo bem -, aconselhou-me a não fazer esforços e a não andar sozinha. Fiquei logo assim, um bocadinho, presa das pernas. Agora, de vez em quando, mesmo assim, saio, lá convenço uma vizinha a sair e ela faz-me companhia.

P: Referiu no inquérito que fazia Geocaching. Com alguma regularidade ou ocasionalmente?

R: Ah! Sim. Esporadicamente. Portanto, quando vamos a sítios novos… por exemplo (que são caixinhas que estão escondidas, não é? Aqui em XXXXXXXXXX, praticamente, já as fiz todas, portanto, aqui não vou fazer. Agora, por exemplo, se for de visita a YYYYYYYYY, ou assim, uma terra qualquer aonde eu não tenha ido. Normalmente, principalmente o meu marido, que é viciado no Geocaching, então é logo a primeira coisa que ele diz: "Vamos fazer umas caches". Então vamos e fazemos.

P: Tinha referido que fazia caminhada seis vezes por semana?

R: É. Fazia todos os dias. Agora não. Agora é só quando a vizinha pode. Quando a vizinha não pode, não vou. Às vezes acabo por ir, mas vou mais devagarinho, porque fico com medo.

P: Quanto tempo é que costumava andar?

R: Uma hora, uma hora e cinco, uma hora e dez. A volta que eu dava demorava esse tempo.

P: No inquérito classificou a sua experiência em Educação Física, enquanto aluna, como boa. Numa escala de zero a cinco, seria quatro. Pode explicitar um pouco melhor como era a Educação Física, como é que encarava a disciplina e porque é que diz que era boa?

R: Na altura havia… quando chegava ao décimo ano, havia aquela escolha de Área de Saúde, Área de Desporto. E eu, na altura até escolhi Saúde. Mas como havia poucas vagas, porque eram só duas turmas de Saúde. E como a Área era a Área A, que dava acesso à Saúde e ao Desporto, acharam por bem, aquelas que não conseguiram encaixar dentro da Área de Saúde foram mesmo para a Área de Desporto. E acabei por começar a gostar. Porque eu também não gostava assim muito da atividade física, na altura. Depois comecei por me interessar e comecei a gostar muito, tanto que, mesmo depois de acabar a escolaridade, continuei a praticar sempre Desporto, num clube de bairro, continuei sempre com a minha atividade física.

P: Que desporto é que fazia?

R: Era mesmo só Ginástica de Manutenção.

P: Entre as várias coisas que estão envolvidas na aula de Educação Física, o que é que achou que funcionou bem? Por exemplo, o professor. Considera que foi importante?

R: Sem dúvida! Foi muito importante! Era muito bom! Era muito bom, o professor! Porque, no princípio, como eu disse, não gostava muito de atividade física e ele… ainda me lembro do nome dele: …. (nome do professor). Ele mandava fazer um exercício. As outras alunas, que eram mesmo da Área de Desporto, faziam. Nós, as da Área de Saúde, fazíamos ronha, escondíamo-nos e ficávamos assim paradinhas. Ele, no

fim, dizia assim: agora a …, a … e a … (dizia o nome de nós todas), é a vossa vez de fazer o exercício. E, com isso, levou-nos a que nós começássemos a entrar dentro… e brincava. Eu, às vezes gozava muito… ele dizia que, ao correr, eu corria com os pés para fora, e eu começava a andar com os pés para dentro e ele incentivava "é isso mesmo, é isso mesmo". Ora, eu estava naquela de gozar e ele: "Não, Não, muito bem, é mesmo assim, continua, é mesmo assim". E uma pessoa era assim: "Então, eu estou a gozar!". Portanto, ele levou-me a que eu, realmente… eu e as outras, acabámos todas por entrar no grupo… Quando ele mandava fazer, começámos logo também a fazer, porque já sabíamos que não tínhamos outra hipótese. E começámos também a gostar. Portanto, acho que é muito motivador, da parte de se ter um professor que realmente incentiva e que nos ajuda. E aquele ajudava muito, pronto. Que nós tínhamos certas dificuldades, que as outras eram muito mais ágeis do que as de Saúde. Acho que eramos todas mais gordinhas (risos) e ele, como nos ajudava muito, nós sentíamos confiança e conseguíamos, mesmo nos aparelhos, nós conseguíamos fazer como as outras, porque sabíamos que ele estava lá e que nos ia ajudar e que nos ia segurar se a gente fosse a cair. Portanto, acho que é muito importante o professor. O incentivo do professor.

P: Eu reparei que valorizou mais o professor, as condições materiais e as características das aulas. Acha que foi mesmo isso o mais importante, ou o professor, realmente, sobrepunha-se a isso tudo?

R: Eu acho que o professor… mandasse-nos ele fazer o que ele quisesse, a gente fazia. Porque estávamos tão seguras e tão à vontade por ele estar por perto que… porque já tínhamos tido outros professores, que não tinham nada a ver com aquele professor. Até chegar ao décimo ano, a ginástica que eu tinha não tinha nada a ver. Se a gente quisesse fazer fazia, se não quisesse não fazia e, portanto, não puxava por a gente, não incentivava. Acho que, realmente, o professor fez a diferença.

P: No inquérito, foi das poucas pessoas que assinalou o campo "Outros", colocando uma nota com o seguinte: "Estimular os mais fracos na disciplina elogiando-os dos seus pequenos defeitos".

R: Está a ver? Foi exatamente aquilo que eu acabei de dizer!

P: Portanto, o professor fazia reforço positivo…

R: Sempre!

R: Não valorizava os defeitos das pessoas e tentava que isso fosse ultrapassado?

R: "Ultrapassa" e "consegues" e "vai lá outra vez" e "até fazeres bem" e "vais conseguir" e a gente conseguia!

P: Agora, do balanço que faz, acha que aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física? Real? Que seja uma coisa que tenha ficado para a sua vida?

R: Eu acho que sim. Porque aprendi que a atividade física é importante e fundamental. Porque eu era muito mais perra, digamos assim, a mexer-me. E com a ginástica, com essa ginástica a partir do décimo ano, foi realmente fundamental porque consegui ver a ginástica de outra maneira que não tinha visto até ali. Porque tínhamos também a parte prática e tínhamos a parte teórica - que eu já não me lembro nada da teoria -, mas lembro-me bem da prática, que realmente sentia-me melhor. Portanto, deixei de ter tanta dificuldade, talvez, a correr. Porque ele, o tratamento que nos dava, quando a gente vinha de faltas era pôr-nos às voltas, a primeira hora, ao campo. Eramos chamadas a turma das "múmias paralíticas", porque a gente para subir as escadas, íamos todos uns atrás dos outros agarradinhos ao corrimão (risos), depois do primeiro dia de ginástica, ele fazia-nos isso. Era incrível!

P: Mas cativou-os?

R: Sem dúvida! Sem dúvida! Apesar disso, não vejo nada de negativo nisso, antes pelo contrário, acho que a gente aprende muito com isso. Eu, pelo menos, aprendi.

P: Que diferença é que isso fez na sua vida?

R: Eu, se não fosse essa parte, nunca mais tinha ligado ao Desporto, nem… acho que ficava como aquelas senhoras, assim mais quadradas, sentada no sofá a ver televisão, se calhar. E, no entanto, não. Continuo ativa e, sempre que posso, continuo a tentar mexer-me e a puxar pelos outros, a ver se consigo tirá-los de casa. Também para sair, porque, acho que é importante para a nossa máquina, para ficar saudável, minimamente. Principalmente o endurance que a gente ganha é muito grande, eu acho que sim.

P: Na parte que diz respeito ao estatuto da Educação Física, considerou que a Educação Física deve ser obrigatória, com avaliação, mas sem contar para o acesso ao Ensino Superior. Mantém essa opinião?

R: Sim.

P: Porquê?

R: Acho obrigatório porque, eu que não gostava… Porque, à partida, pode haver outras crianças que, como eu, à partida, digam "não, não gosto. Não quero mexer-me. Deixem-me estar parada." E acho importante que sejam estimuladas a mexerem-se e a fazer exercício, porque, quem sabe, não acontece o mesmo que a mim e comecem a gostar. Essa é a parte fundamental. Só que nem toda a gente é igual e há que pensar que, pode não ter bons resultados a nível físico, por isso não cortar as pernas para poder progredir na carreira académica, não é?

P: Portanto acha que as pessoas, pelo facto de serem obrigadas a fazer, poderão descobrir que afinal até gostam de fazer determinadas coisas?

R: Sim, sim. Eu até penso que tenha a ver mais com as pessoas que são mais "fortes". Porque nós eramos todas mais "fortezinhas" e, talvez por isso, não gostássemos tanto de nos mexer. Porque não estávamos, também, habituadas a nos mexermos. E porque eu via que as outras eram todas mais magrinhas e, logo, estavam muito mais ágeis do que nós, tanto que estavam a seguir o Desporto.

P: Façamos agora um exercício de imaginação. Suponhamos que era uma pessoa com algum poder de decisão, tinha pouco orçamento e pouca possibilidade de investimento. Se tivesse que reduzir o currículo a cinco disciplinas, incluiria ou não a Educação Física?

R: Eu acho que é fundamental! Eu incluiria.

P: Porquê?

R: Porque eu acho que é fundamental para a nossa saúde, para o nosso bem-estar. Principalmente, pela nossa saúde. Porque a pessoa que não se mexe, que não aprende a mexer-se, normalmente ganha problemas de saúde, mais graves do que quem se mexe.

P: Quais seriam as disciplinas que constariam?

R: (Risos) Dependendo das áreas, talvez. Das áreas específicas. Dependendo da área, escolheria, talvez, mais as disciplinas que tivessem a ver com a área escolhida. Deixaria de parte aquelas…

P: Então e as de formação geral?

R: Sei lá, o Português é importante, Matemática também, poder saber fazer contas o resto da vida, falar também é importante, mexer também é importante. E as outras… talvez Geografia… é preciso saber certas coisas, não sei… Para retirar, não?

P: Não. Para constar no currículo.

R: Ah! Para ficar? Geografia para ficar, não. Geografia seria para retirar. Então, Português, Matemática e Educação Física, para ficar… uma língua, também é importante. E a outra, Psicologia. Mas eles não têm Psicologia agora, pois não?

P: Há no 12º ano. É uma das opções.

R: Eu acho que escolheria Psicologia para ficar.

P: Quais são, para si, as finalidades da Educação Física? Ao longo da entrevista já disse algumas.

R: Bem, se calhar, é isso mesmo. Pôr o pessoal a mexer-se, a ser mais ativo. E cada vez mais é preciso, hoje em dia, porque eu, quando era da idade da minha filha, a gente para poder contactar com outras pessoas, tinha que ir para a rua. Tínhamos que nos mexer. Tínhamos que sair. Eles agora não. Ficam ali em casa. Não saem. Não precisam de sair de casa para contactar com os amigos. E eu penso que seja isso mesmo. É mesmo para meter as pessoas a mexer…

P: Quais os problemas que lhes acarreta o facto de eles não precisarem de sair de casa para conseguir o contacto com a parte social?

R: Olhe, começa tudo a ficar gordinho. Se não têm cuidado com a alimentação começam a ficar gordinhos. E depois, não só. É fundamental a pessoa falar pessoalmente com outra e não através de mensagens, em que eles nem põem as palavras como deve de ser. Não sabem nem escrever. Eles a mim chamam-me «cota». "Tu és «cota», não sabes". Eu é que não sei? Eles mandam meias palavras e, ou às vezes duas letras, e já está uma palavra. E é fundamental também o contacto pessoal para também desenvolver outras capacidades. Porque, senão, ficam ali a falar com o telemóvel, o computador!

P: E a atividade física proporciona-lhes…

R: Sim, sim. Fá-los interagir com os outros, exatamente.

P: E considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Acho que sim. Acho que sim porque… eles, mesmo que andem um bocadinho stressados ou nervosos por causa dos testes, ou por algum motivo, eles acabam por descarregar as energias más na atividade física. E acaba por, no fim, depois do banhinho tomado, ficam como novos.

P: Na sua opinião a carga de Educação Física deverá manter-se, aumentar ou diminuir? No Básico eles têm 90 minutos mais 45 por semana. E no Secundário têm duas vezes 90 minutos. Acha que é suficiente? Deverá manter-se, aumentar ou diminuir?

R: Eu acho que está bom como está. Acho é que poderia ser assim: se pudessem todos usufruir de ter aula de ginástica à segunda, quarta e sexta-feira. Seria o ideal. Repartir os horários para ter três vezes por semana. Porque assim já dava para irem bem-dispostos para o fim de semana. Depois chegavam na segunda-feira, toca outra vez a descarregar as energias. Só que, como as escolas estão tão cheias, não dá para fazer esse tipo de horários, o que é pena!

P: Mas isso seria melhor, não?

R: Era, era.

P: Agora, pensando só em termos de benefícios para a saúde dos alunos, em sua opinião, a carga atual de Educação Física é suficiente ou insuficiente?

R: Eu penso que, se for rentável a aula, até pode ser. Porque não? É preciso é que, realmente, os professores incentivem. Nem todos os professores puxam muito pelos alunos e… como tenho a minha filha, que até quer seguir Desporto e, vejo que ela está sempre a queixar-se que a professora está sempre a faltar, para ela é uma tristeza tão grande. Creio que o importante é que puxem pelos alunos e não falhem. Se assim for, os alunos correspondem e a carga será suficiente.

P: Muito obrigado pela sua colaboração.

SIMONE

P: Bom dia. Qual é a sua profissão?

R: Sou Assistente de Bordo. Ou, hospedeira.

P: E como se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Ativa, sim. Agora não tanto, mas procuro manter a atividade.

P: E que tipo de atividade física pratica?

R: O jogging e ir ao ginásio de vez em quando, também.

P: E quantas vezes por semana?

R: Ao ginásio vou pouco. Mas tento, pelo menos, ir correr três vezes por semana.

P: Três vezes por semana. E quanto tempo de cada vez?

R: É pouco. É uma horita. Tento fazer três quilómetros, no mínimo. Se der para fazer mais… não é? Conforme.

P: No inquérito classificou a sua experiência de Educação Física, enquanto aluna, como Boa. Portanto, numa escala de zero a cinco, quatro.

R: Bem, na verdade seria cinco. Porque foi a minha média final. Eu, por acaso, não estava na turma de Desporto, mas estava na Equipa de Volei da escola e também fui federada, acompanhava a equipa masculina, também tirei o Curso de Árbitro Estagiário de Volei, portanto andava sempre a acompanhar o pessoal naquela altura.

P: E considerou a experiência Boa porquê?

R: Eu gosto. Eu, para mim, gostava, tanto que, em Humanidades, eu continuei sempre no Volei, mesmo depois de não estar já na escola, tentei continuar, não é? Depois, quando entrei no mercado de trabalho.

P: A experiência foi cá ou foi fora.

R: Foi no Alentejo.

P: E quais foram os fatores que contribuíram para que considerasse uma boa experiência? Vamos lá a ver. Os professores? Considerou que eram bons, competentes?

R: Sim… Os professores puxavam pelos alunos e incentivavam, mas eu também, como tinha aquele "bichinho" eu, também, ia atrás, não é?

P: Em relação aos benefícios trazidos pela disciplina, isso pesava alguma coisa, ou achava que?...

R: Sim, quer dizer, eu fazia pela diversão, não é? Mas notava diferença. Notava diferença a nível físico, melhoria do peso, a saúde, a disponibilidade, a disposição para fazer as coisas. E depois a gente, também, tinha quinze, dezasseis anos, era diferente, não é? Mas eu acho que sim, que a mim me motivava e me dava mais ânimo para as outras coisas também.

P: E mais coisas que lhe fossem trazidas pela aula de Educação Física e que não conseguisse noutros sítios?

R: Eu realmente achava, até, que não era suficiente as aulas de Educação Física, tanto é que eu depois também tinha um clube à parte onde eu ia praticar Volei, não é? E era pessoal que estava também na escola comigo, noutras áreas, que também frequentava. E eu, que sempre fui boa aluna a Educação Física, portanto, até ajudava as minhas colegas que tinham mais dificuldade.

P: E o convívio com as outras pessoas era importante?

R: Ah, sim! Muito bom! Ainda tenho amigos dessa altura. Tanto que nós ainda…

P: Mas, pronto, a amizade nós encontramos em outros tipos de convívio…

R: Não, mas… o convívio era bom porque nós tínhamos a possibilidade, também, de ir ter com outras escolas e sair, e fazer os torneios. E era muito interessante! Era.

P: As condições materiais foram importantes para formar essa opinião, ou, apesar disso?...

R: Eu, na verdade tive sorte, porque quando eu fui para o Liceu, aquilo era uma escola nova. E havia lá as condições todas, o Pavilhão era muito bom, tinha o material todo. Eu não tive a experiência, como a minha filha teve, que não tinha condições aqui na XXXXXXX, por exemplo. Eu acho que eu tive sorte, não tenho queixas, mesmo ao nível do material, estava tudo impecável. Naquela altura, já faz trinta anos, não é?

P: Em relação aos conteúdos, as matérias que eram abordadas, o Basket, etc., foram importantes para formar essa opinião, ou tanto fazia que fossem aqueles ou outros?...

R: Na verdade, eu tinha mais a vocação do Volei, não é? Mas compreendi que também tinha que se conhecer um pouco das outras modalidades. Até era engraçado, havia umas que eu achava mais graça do que outras… Eu acho que tem que se dar a conhecer tudo, não é? Que é para depois as pessoas poderem escolher aquilo que realmente gostam, não é?

P: Em termos de organização. Estava bem organizada a Educação Física na escola?

R: Naquela altura, eu acho que sim.

P: E isso contribuiu para a sua opinião sobre a Educação Física?

R: Contribuiu para achar que há diferenças entre aquela altura e esta agora. Que eu agora é que não compreendo muito bem o que é que se dá na Educação Física.

P: Pronto, acha que na altura era melhor ou pior?

R: Eu posso é não ter a visão toda agora. Mas aquele pouco que eu… o *feedback* que eu tenho pelos meus filhos, eu acho que falta qualquer coisa. Ou dão coisas a mais e fogem um bocado da essência, não sei. Porque eu acho que eles não se sentem atraídos como eu me senti atraída nessa altura. Mas também pode depender da personalidade, não é? Porque há vários fatores aí, não sei.

P: Em relação às características das aulas na altura, a forma como eram organizadas, acha que era boa?

R: Acho que sim. Eu não tenho más memórias das aulas de Educação Física. Pelo contrário, eram aulas a que eu tinha vontade de ir. Nunca disse: "eu hoje não vou, porque não me apetece, que chatice!". Nunca! Nunca me passou pela cabeça!

P: Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?

R: Devo ter aprendido (risos).

P: Sim. E o que é que acha que aprendeu efetivamente?

R: Não sei. Olhe, eu era muito envergonhada, não é? E isso também fazia com que a pessoa perdesse um bocado os seus medos e as suas vergonhas e interagisse mais com os outros colegas. O Desporto é sempre uma coisa que acho que é muito bom, faz muito bem.

P: E a Educação Física fez alguma diferença na sua vida. Quero eu dizer com isto: se não tivesse tido Educação Física acha que a sua vida teria sido diferente, para melhor ou para pior?

R: Eu acho que era capaz de ter sido diferente, para pior. Acho que não tinha me aberto tantos horizontes como me abriu e conhecimentos com outras pessoas e outras cidades, não é? Que nós fomos passear também com o Volei. Pronto, é um contacto diferente que isso proporciona e acho que, com o Desporto, é diferente. Eu acho que é bom. Acho que é sempre positivo.

P: Passando a outro assunto. No inquérito considerou que a Educação Física deve ser obrigatória, com avaliação e considerada no acesso ao Ensino Superior. Mantém essa opinião?

R: Não, para o acesso ao Ensino Superior acho que não. É difícil. Mas eu acho que devia ser obrigatória.

P: E com avaliação?

R: Mas isso é uma forma de obrigar as crianças a dar a importância devida à disciplina, não é. Porque como eles sabem que isso não vai interferir na avaliação ou na passagem do ano, pronto, não ligam tanto, não dão tanta importância e… faltam muito, eu sei que faltam. Porque não tem aquele aspeto…

P: E porque é que acha que isso acontece?

R: Eu não compreendo. No meu tempo, para mim, era impensável faltar a uma aula sequer que fosse, do que quer que fosse. Nem que fosse Religião e Moral. Acho que era impensável. Como chumbar de ano, para mim era impensável… Hoje em dia acho que é mais flexibilidade, dão mais… mas em muitas coisas, em muitos aspetos do ensino em geral. Mas eu acho que Educação Física é muito importante. Ainda por cima nesta altura em que eles estão muito… as crianças estão muito viradas para o sedentarismo! Muito! E se não for na escola… os pais não conseguem. Se não for a escola a puxar por eles um bocadinho, pelo menos no período em que eles estão aqui. Não sei, mesmo a nível de saúde vai ser o caos daqui a quê?… mais vinte anos. Acho que vai ser horrível! Já se vê agora! Por isso, pode não ser. Talvez eu tenha sido um bocado exagerada, não é? Porque também não há de ser uma disciplina… Se a pessoa também não tem vocação, também é complicado, não é? Mas eu acho que tem que haver um sistema que faça eles irem e…

obrigatório entre parêntesis, vá... Não que seja assim uma coisa muito formal, mas… Que incentive mais eles a frequentar, que é para eles também saberem que afinal aquilo é bom. Aquilo faz bem. E, se calhar, a partir daí vão ter vontade de praticar outras coisas e não ficarem em casa no computador ou a ver televisão. E saírem com os amigos, irem jogar à bola, irem para a praia fazer Surf, irem fazer Pedal. Eu sei lá. Fazer qualquer coisa, jogar Basket, não sei.

P: Agora vamos fazer um exercício de imaginação. Se tivesse poder de decisão, um orçamento reduzido e a necessidade de decidir que os alunos só poderiam ter cinco disciplinas no currículo, incluiria a Educação Física ou não?

R: Incluiria. Sempre. Mente sã em corpo são.

P: Portanto, acha que não consegue…

R: Não pode ser dissociada.

P: A formação do indivíduo é indissociável da Educação Física?

R: Acho que sempre. Não interessa se tem grande cabeça. Tem que ter um corpo são. Se a pessoa não estiver bem de saúde, a cabeça também não vai funcionar bem. Não vão estar com vontade para os estudos, não vão ter ânimo. O exercício físico dá isso tudo. E eu sei. Falo por experiência própria. Dá muito ânimo, dá muita vontade de fazer mais coisas e faz sempre bem. Eu acho que deveria ser obrigatório. Até ao fim da escolaridade obrigatória tem que ser. Eu acho.

P: Então, para si, quais são as finalidades da Educação Física?

R: Bom, além de fazer bem o exercício físico, não é? Também é bom dar a conhecer as várias áreas que existem no Desporto, para as crianças conhecerem e praticarem e verem que aquilo também é importante para eles. E compreenderem a ligação que há entre o Desporto… a parte física e a parte psicológica, que é a do estudo. Eu acho que faz falta sempre. E é bom, porque assim também desanuviam um bocado daquilo de estarem sempre a estudar e com a cabeça nos livros. Acho que isso compensa. Há uma compensação entre as coisas. Com o Desporto eu acho que é importante a disciplina, acho que é.

P: E considera que a prática de atividade física tem influencia no rendimento escolar?

R: Eu acho que sim. É capaz de haver… Talvez se note mais em algumas crianças do que noutras, não é? Porque eu acho que faz bem. Há aquelas crianças que têm mais predisposição para o estudo e têm mais facilidade. Conseguem e estão ali… Há outras que… não estão com tanta concentração e eu acho que o Desporto faz com que consigam se concentrar mais, porque também há disciplinas em que é preciso ter a concentração do Desporto, não é? Para atingirem o objetivo. E eu acho que isso está tudo interligado e ajuda, eu penso que sim!

P: Portanto, tem uma influência positiva?

R: Sim. Sem dúvida.

P: Na sua opinião a carga horária de Educação Física deverá manter-se, aumentar ou diminuir? Portanto, eles têm no básico noventa minutos mais quarenta e cinco noutro dia e no secundário têm noventa minutos mais noventa. Na sua opinião deveriam ter mais, manter a que está ou diminuir?

R: Eu acho que mantinha. Não diminuir, nunca, não me parece. Sim. Manter.

P: E agora em termos de saúde. Na sua opinião, a carga atual de Educação Física é suficiente ou insuficiente para beneficiar a saúde dos alunos?

R: Eu acho que é suficiente. Porque depois também depende de cada um, se quer mais, não é? Porque se a gente for dar menos, aí já não se puxa tanto por eles. Eu acho que, se a carga horária fosse menor, era prejudicial.

P: Para a saúde?

R: Sim. Porque em uma hora, ou hora e meia, não se faz nada. E depois agora vocês têm os livros e não sei para quê livros em Educação Física! Peço desculpa, mas eu não compreendo isso! Eu sei que ela, a minha filha quando estava ali no Ensino Básico havia uma aula inteira de Educação Física a copiarem o que estava escrito no livro. Não sei, a copiarem as regras das… Não. Eu nunca usei livro.

P: E na sua altura não havia isso?

R: Não. Não havia manuais na minha disciplina.

P: E, portanto, não considera que seja importante eles terem determinados conhecimentos.

R: Acho que sim, mas não em manuais. Pronto, agora vamos aqui aprender as regras de Basket, ok. Com o quadro, com bonecos, com desenhos. Agora com o manual eles não mexem naquilo, não vão à procura das coisas. E acho que é mais um encargo que os pais têm que ter para compra dos manuais. Eu acho que equipamento didático, sim, os professores podem ter. Se é possível uma aula só teórica, tudo bem. Sentam-se em frente ao quadro e veem como é que as coisas são. É como no Futebol. O técnico não tem lá o quadro a explicar como é que vão ser?... Eu acho que assim até é mais… não é tão massudo. Acho que eles até absorvem melhor o ensinamento do que estarem ali com o livro… Mais um manual! Não sei. Mas, pronto, mas eu é que sou contra os manuais em Educação Física. Não sei.

P: Pronto. Resta-me agradecer a sua amabilidade para colaborar neste estudo. Muito obrigado.

IRENE

P: Bom dia. Qual é a sua profissão?

R: Assistente operacional.

P: E as suas habilitações?

R: 12º ano.

P: Como é que se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Ativa.

P: E que tipo de atividade é que pratica?

R: Caminhadas, Zumba, Fitness… basicamente… é isto. Ando sempre a pé, para todo o lado.

P: Com que frequência?

R: Normalmente faço uma caminhada todos os dias. Cerca de uma hora. E as caminhadas esporádicas de beneficência. Esporádicas, não. São três a quatro por ano. O Zumba todas as semanas, mais o fitness. E dança está nos meus objetivos.

P: No inquérito, classificou a sua experiência com a Educação Física, como muito boa. Numa escala de 1 a 5, 5. Pode explicar um pouco melhor?

R: A escola onde eu andei já estava muito bem equipada em termos físicos e ajudou-nos muito a desenvolver, a crescer, embora fossemos mais velhos ao entrar para o quinto ano do que agora – agora vão muito pequeninos -, a escola estava muito bem equipada. Era uma escola nova e também tivemos a sorte de ter grandes profissionais. Porque, em termos de Educação Física, eram muito bons. Nós… a escola onde eu andei estava muito bem classificada em termos de Basket e Badminton. Eu pratiquei Badminton. Adorei. Era a minha paixão. E continuo hoje… às vezes falo com familiares que estão lá ainda a estudar e continuam a ter aquele nível de exigência em termos físicos. O que era exigido era aquilo que a gente conseguia dar, portanto, não me lembro de em situação nenhuma não ter gostado, porque eu sempre gostei de Educação Física. Sempre gostei de Ginástica.

P: Para essa opinião sobre a Educação Física, que fatores é que contribuíram? Já falou aí dos profissionais, portanto, os professores eram bons?

R: Sim. E incentivavam, portanto, tinham várias formas de incentivar e os materiais disponíveis eram materiais bons, novos, o que ajuda muito e o facto de eu gostar do movimento. Portanto, tudo quanto era jogos. Inclusive eu tirei um minicursosinho de árbitro de Basket, que achei imensa piada àquilo… Portanto, eu acho que no fundo era o facto de terem os materiais todos. Havia muito controlo no material. Era sempre tudo muito bem guardado, tudo muito bem orientado. Uma coisa estragava-se, era pedido à escola e repunham. Portanto, na altura não me lembro de haver grandes problemas nesse sentido, porque nós víamos que tínhamos as coisas todas. E eram muitas turmas, portanto a escola era grande. Isso contribuiu… Quando era miúda sempre gostei de andar para todo o lado. Eu sempre gostei de andar a pé. E o facto de ir ali e poder descarregar. E era onde eu sentia que era boa. Eu conseguia atingir os meus objetivos na Educação Física. Embora fosse, nessa altura eu era uma aluna de cincos, portanto era uma aluna de notas altas (exceto a História, como sou pelos Estudos Sociais um bocadinho assim coiso…) mas nessa altura era uma das disciplinas que eu dava maior ênfase, porque fazia… ajudava a desenvolver fisicamente, não é? E sempre me cativou o Desporto. Nunca pensei no Desporto como competição. Ah! Porque andei na Natação. Eu fiz Natação, só que quando me quiseram pôr na competição eu desisti. Porque eu gosto de Desporto para satisfação pessoal e para desenvolvimento, não é? Do organismo. Agora para competição… nunca me puxou. Então era isso que eu sentia ali na escola: aquelas horas que nós tínhamos ali, portanto, o tempo que tínhamos de Educação Física era bom, porque interagíamos muito na turma entre nós, portanto, eramos uma turma muito unida e ali nós resolvíamos tudo. Em relação à turma, estava tudo resolvido ali no campo. Toda a gente se ajudava, a interação era muito alta e eu acho que esse conjunto de fatores ajudou com que o meu gosto pela Educação Física seja até ao dia em que eu fechar os olhos. Porque, enquanto eu me puder mexer…

P: Conviver era muito importante?

R: Muito. Muito. Muito.

P: E em termos de organização da escola para a Educação Física? Estava bem organizada?

R: Eu achei que eram muito bem organizados nesse sentido. Muito bem organizados. Que também tínhamos tudo a nosso favor, não é? Um ginásio monstruoso, materiais novos, nunca houve falta de professores nos anos em que estive lá, nunca houve falta de professores de Educação Física. Não eram professores de faltar, portanto, naquela altura eu senti que era uma coisa séria. Que deveríamos aproveitar. Foi o que eu senti.

P: Sentia que era importante para si os outros reconhecerem a sua habilidade na Educação Física?

R: Não. Não. Sempre tive uma autoestima normal, sempre me valorizei, sempre soube o valor que tinha. Mas, em termos de Educação Física, como tinha muitos que me igualavam, isso para mim era bom que eu sentia-me ao nível deles e eles sentiam-se ao meu. Portanto, não havia competição. Acabava por… acabávamos por andar, em termos psicológicos, andar ali todos na mesma maré, digamos, mas nunca tive a necessidade de me afirmar.

P: Mas sentia que conseguia fazer as coisas bem?

R: Ah! Eu ficava delirante! Então no Badminton, era uma coisa fantástica! Aí sim! Aí, às vezes gabava-me um bocadinho! Vá, sou honesta (risos).

P: Resumindo, aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física? Que seja importante para a vida?

R: Aprendi a gerir o tempo, a dar oportunidade aos outros, a crescer… o Desporto ajuda-nos a crescer ao longo da vida toda, porque, em termos psicológicos, o Desporto embora não seja o mais importante, mas ajuda muito a relaxar e a fugir ao stress. Não é o mais importante, para mim, no Desporto, mas ajuda, ajuda. Então quando começamos a atingir um nível de idade mais avançada, o Desporto deve… deve eventualmente fazer parte do nosso dia-a-dia.

P: Então, se vencer o stress não é o mais importante, o que é que é o mais importante?

R: O mais importante é, no fundo, o nosso desenvolvimento físico e pessoal, mental, mas para nós próprios. Eu, quando faço Desporto, sinto-me livre. Sinto que sou eu, estou ali, faço o que tiver capacidade para fazer e acho que, no fundo, é um autoconhecimento, porque nas caminhadas que eu faço, com fones ou sem fones, as caminhadas servem para a gente se interiorizar. As corridas também. Eu também pratiquei Atletismo (estava-me a esquecer disso), pratiquei Atletismo quando tinha 10 anos, entre a fase dos 10-13, pratiquei muito Atletismo pelos Bombeiros Voluntários. Aquilo ajudava muito a eu me autoconhecer. Portanto, eu nunca fui muito de… sempre fui muito de convívios. Convivo com toda a gente. E nunca tive complexos de coisa alguma, nunca tive nada dessas coisas. Sempre fui muito normal e muito resolvida comigo própria. Mas estas caminhadas ajudam-nos a crescer porque, ao pensarmos naquilo que já fizemos, naquilo que temos para fazer, naquilo que os outros nos fazem, e que nós não deveremos fazer aos outros, não devemos pagar com a mesma moeda… isto é tudo… é tudo uma aprendizagem. Por isso é que eu associo muito o Desporto desde miúda… associo o Desporto ao autoconhecimento. E, enquanto nós percebermos isso, o Desporto é sempre viável. Automaticamente, se nós fizermos isto com regularidade, o stress não aparece com tanta facilidade. Aparece em certas alturas da vida, mas, se nós conseguirmos encarrilar outra vez nesta forma de pensar nesta forma de agir, acho que o stress aqui… eu acho que, em primeiro lugar o Desporto é importante pela saúde. Nós… existem muitos estudos sobre isso, que se uma pessoa for… estiver associada ao Desporto - não digo de competição, porque às vezes em competição pode trazer outras complicações –, mas um Desporto livre, pensado, não sei quê… traz sempre benefícios e eu acho que as pessoas devem pensar exatamente nisso. É o foco principal: é a saúde. O Desporto está ligado à saúde. Logo, ajuda no stress, claro que ajuda, em certos casos, em certas pessoas, realmente o Desporto é que as alivia. Como há muita gente que pratica Yoga. Eu já experimentei e, sinceramente, não tem nada a ver comigo. Sou muito acelerada para o Yoga. Mas, eu acho que… todas estas… acaba por ir bater tudo à mesma tecla. Dá mais saúde, dá, quando é praticado como deve ser. Também temos que saber usar o Desporto da melhor forma. Mas, continuo a achar que o Desporto é superimportante no autoconhecimento físico e psicológico.

P: Portanto, considera que o Desporto dá saúde…

R: Dá saúde.

P: Ou exige saúde?

R: Também exige… também exige saúde. Mas, não quer dizer que uma pessoa mais fraca, ou numa altura pior da sua vida não possa ligar-se ao Desporto, porque pode sempre ligar-se ao Desporto e acaba por melhorar. Portanto, eu acho que é um complemento… Acho que é um complemento à saúde, digamos.

P: Penso que das suas palavras já se consegue depreender isto, mas vou fazer a pergunta na mesma. Se não tivesse tido Educação Física, a disciplina de Educação Física, isso faria alguma diferença na sua vida?

R: Teria. Teria, porque não teria praticado Natação, não teria tido o Atletismo, portanto isto apareceu tudo após iniciar o 5º ano. Portanto, foi exatamente na altura em que eu descobri o gosto pelas atividades físicas, portanto, foi fundamental existir Educação Física, no 5º ano na altura, porque não havia na primária. Foi fundamental, sem dúvida!

P: Ora bem. No inquérito, considerou a Educação Física como devendo ser obrigatória, com avaliação e a contar para o acesso ao Ensino Superior. Pode explicar melhor a sua ideia?

R: Essa minha opinião já tem a ver com o ser funcionária de uma escola secundária. Há muitos miúdos que não querem saber do Desporto para nada. E, se houver aqui, não uma obrigação, mas um incentivo a que eles tenham de provar o que são capazes para chegar ao ensino superior, eu não vejo porque não. Porque eu vejo muita, muita desmotivação no Desporto, vejo que há miúdos que, mesmo tendo tudo aquilo que eu expliquei ainda há bocado: nós somos uma escola muito bem equipada, somos uma escola com professores adequados, ou seja, com a sua formação e bastante experiência e não sei quê… Estive no ginásio e, portanto, eu conheço a forma de trabalhar, não só dos professores, como os materiais todos que estão disponíveis e as instalações que temos. Sei onde é que temos dificuldades e onde é que não temos. E, nos miúdos, eu sinto que muitos não querem saber. Estão lá porque são obrigados a ter a disciplina**.** Eu acho que isso é uma matéria que deve ser trabalhada, é. Tentarmos arranjar, também nós funcionárias, tentar arranjar incentivos para que eles gostem da Educação Física a partir do primeiro dia. Só que isto tem de vir de trás. Não na secundária. Tem de vir de trás. Felizmente, agora já há na primária. O meu filho já teve atividades físicas na primária, já teve Natação. Ok. Eu não tive nada disso, mas ele já apanhou. Se o incentivo vier daí de trás, eles, quando chegam aqui, já não vêm tão: "ai, que chatice, agora vou correr, ai, agora vou fazer…". E não deveria ser uma chatice para eles. Eles deviam pensar nisso como pensam na Matemática, ou no Português. O Português é a nossa base, mas, para nós andarmos, alguém teve que nos ensinar a andar. Então, eu acho que aqui deveria ser mais trabalhado, é a minha opinião. Devia ser trabalhado do facto de arranjarmos um esquema em que a gente os consiga motivar, mas lá atrás, antes de chegarem aqui com catorze anos. Aos catorze anos já é difícil. E eu acho que era fundamental conseguir agarrar isso atrás. Ou na primária, ou na preparatória… pronto. Conseguirmos agarrar esse incentivo a eles. Porque a Educação Física faz falta e eles mais tarde é que dão conta disso. Porque o sair daqui, ir estudar para outra área qualquer, tirar um canudo, é tudo muito bonito. Mas de hoje para a manhã querem fazer uma série de coisas no Desporto: "Ah! Eu não sei… ou não sei quê… ", porque andou demasiado preocupado com as outras matérias e esqueceu-se de cuidar do corpo. E eu acho que, na minha opinião, acho que deve ser trabalhado lá para trás o incentivo a eles. Porque aqui eu vejo muita balda. Os professores têm que ter uma paciência! É o que eu acho.

P: Se tivesse de reduzir o currículo a cinco disciplinas, incluiria ou não Educação Física?

R: Sempre! Educação Física é sempre necessária e iria pôr sempre em qualquer… em qualquer currículo.

P: E qual seria a primeira que poria? A primeira disciplina que poria no currículo?

R: A primeira disciplina? Que fosse mais importante?

P: Sim, a mais importante que acha que um currículo deveria ter?

R: A mais importante que um currículo deve ter é sempre a Educação Cívica. Porque a falta de civismo, hoje em dia, até faz levantar os cabelos! Em todos os níveis! Portanto, eu acho que estamos com muita falta de valores, muita falta de regras, isto é, já está a ficar uma república das bananas. E eu acho que tem de ser travado desde início. Essa é, sem dúvida, do meu ponto de vista, a primeira disciplina em todas as áreas, dos pequeninos até aos mais velhos. Incluindo a faculdade. Não sei se tem, porque não fui à faculdade. Mas, deveriam ter, todos. A Educação Cívica.

P: Portanto, as questões éticas, a moral e isso, são importantes?

R: Muito importantes, muito importantes! Eu tive uma educação católica, não só por a minha família ser católica, mas houve uma certa altura que foi opção minha, manter essa educação e estive até aos vinte e cinco anos num grupo de jovens e eu acho que os valores conseguem-se incentivando as pessoas a respeitar o outro. E eu vejo que isso não… não existe… não acontece… o outro é sempre em segundo plano. Só que uma das coisas que eu aprendi na vida é que o meu espaço termina sempre onde começa o espaço do outro. Mas, desde miúda que eu digo isso, porque é isso que eu penso. E eu acho que sou acarinhada por toda a gente, exatamente por pensar assim. Se eu respeitar o outro, eu sou respeitada a toda a hora. E isso é uma das coisas que me faz muita impressão. O meu percurso católico também me ajudou a desenvolver muitas das capacidades que eu tenho hoje, mas, eu acho que há muita falta de valores.

P: Considera que através da Educação Física é possível passar, alguns pelo menos, ou grande parte desses valores?

R: Sim. Sem dúvida. Sim. Sim.

P: E das outras disciplinas?

R: Deveriam, mas é mais difícil. Acho que tem componentes demasiado exaustivas e que eles estão agarrados àquilo, e ficam presos naquilo e não comem, não dormem…

P: É muito específico, não?

R: Exatamente. Acabam por ficar demasiado fechados naquela "concha", porque a exigência é muito grande. Enquanto na Educação Física eles acabam por libertar mais a mente e mostrar mais o corpo, trabalhar mais o corpo, embora… existe sempre a componente teórica, tem toda a lógica, tem que existir sempre… nós temos que saber o que fazemos. Mas, ajuda-os… lá está, era uma disciplina que os poderia ajudar nas outras disciplinas porque eles acabam por gastar as energias ali, aprendem a mover-se, a tirar partido das suas capacidades, talvez seja muito melhor eles depois conseguirem noutra área qualquer, conseguirem dar mais… mais tempo, mais disponibilidade, porque estão mais libertos. Eu acho que é isso que eles também têm que aprender. Porque quando chegam ao secundário não sabem que isso é possível.

P: Quais são, então, as finalidades da Educação Física?

R: As finalidades… É assim. No fundo, nós não podemos viver sem Educação Física. Está fora de questão. Está fora de questão. No fundo, é conseguir transmitir valores saudáveis, ajuda-nos a desenvolver físico e psicológico e um dos grandes benefícios é criar gente ativa. Sem dúvida. É tornar a população ativa. Por isso é que se começa logo desde pequeno com uma disciplina que alguns podem achar que não é importante, mas que tem o seu peso, exatamente como qualquer uma das outras. Porque, se nós educarmos os miúdos, quando são pequenos, a serem saudáveis logo de início, de andarem sempre a pé, de fazerem uma série de

desportos, de conseguirem gerir o seu tempo, em termos físicos, mais facilmente eles crescem como pessoas adultas melhores, mais saudáveis e mais tolerantes. Eu acho. A Educação Física ajuda na tolerância.

P: Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Eu acho que sim. Acho que sim.

P: De que maneira?

R: Ajuda a libertar. Ajuda a libertar, só que, se o aluno levar a Educação Física a sério, ele consegue dar rendimento nas outras disciplinas, porque naquela ele dá tudo o que tem, em termos físicos e psicológicos, para aquela orientação: "É isto que eu preciso de fazer, é isto que eu preciso de conseguir, é isto que eu preciso não sei quê…". Automaticamente, aí ajuda a desenvolver os objetivos das outras, porque se eu aqui tenho de mostrar que sou capaz, em termos físicos eu estou ok, em termos psicológicos estou ok, naaahhn, pronto vamos para aqui… Quando a coisa corre mal deste lado, às vezes eles põem essa disciplina de lado e vão-se dedicar só às outras… mas, vai haver sempre uma falha aqui. Porque eles nunca vão perceber qual é a diferença se estivessem mais libertos, mais relaxados, mais descansados, com a atividade física.

P: Na sua opinião, a carga horária de Educação Física deverá manter-se, aumentar ou diminuir?

R: Acho que está: uma de noventa e uma de quarenta e cinco?

P: Sim. No 2º e 3º ciclo é essa carga horária.

R: Eu acho que devia aumentar para as duas de noventa. Devia aumentar mais quarenta e cinco.

P: E no secundário está bem?

R: Está bem. Quero dizer, eu, como adoro Desporto, para mim poria mais, mas não, porque eles têm uma carga horária muito grande! Portanto, acho que já compensa. Já compensa e eu, quando fiz o secundário, era menos. Era uma aula de noventa e uma de quarenta e cinco. Se estão as duas de noventa, está bem.

P: E em termos de benefícios para a saúde dos alunos? Acha que a carga é suficiente? Só em termos de saúde?

R: Se eles manterem esse ritmo em todas as atividades que têm, sim, é suficiente. Mas têm que ter mais qualquer coisa, eu acho. Só que, às vezes a carga horária deles é um bocadinho pesada, dependendo das áreas, mas normalmente é pesada, eu penso que é o suficiente. Penso que é o suficiente. Mas, ajuda sempre o terem um complemento desportivo, ao fim-de-semana, mais uma vez por semana. Um complemento, qualquer coisa que gostem de fazer em termos físicos. Nem que seja… eu conheço miúdos que andam de bicicleta todos os dias. Não é? Pronto, isso já é uma ajuda ao desenvolvimento deles aqui. Sem dúvida que é. Eu penso que seja suficiente, mas, se tiverem oportunidade de ter outras fora da escola, acho que devem ter. Agora na escola, não digo que seja pouco, porque as atividades são muito complexas. Eles têm muitas disciplinas. Eu acho que era capaz de vir a pesar e depois o desinteresse ser maior. Tudo o que se torna em excesso, eles não gostam e depois ainda vai ser pior. Portanto, penso que talvez, talvez seja o ideal.

P: Pronto. Muito obrigado pela sua colaboração.

HENRIQUE

Boa tarde.

P: Qual é a sua profissão?

R: Neste momento eu sou reformado. Mas a minha profissão anterior era controlador de qualidade de eletrodomésticos numa fábrica da Merlone, que fazia a produção das marcas Ariston e Indesit. E pronto, a fábrica deixou de existir em Portugal, passou para os países de leste e eu fiquei desempregado e daí fui para a reforma.

P: Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: (Risos) Eu diria que ando aí pelo meio. Se calhar não sou muito ativo, também não sou pouco ativo. Não gosto de estar parado. Mas… sempre faço por aí algumas coisas que me pedem para fazer, muitas vezes até sem ganhar nada. Já fiz voluntariado durante oito meses. Depois de ficar desempregado tirei um curso de cozinha e fiz voluntariado numa cozinha a fazer refeições para a terceira idade, para os idosos que estão em casa, muitos deles sozinhos, e depois uma equipa de senhoras que iam lá a casa para lhes ia lá levar o almoço, fazer a limpeza e isso tudo.

P: Não trabalhava profissionalmente nisso?

R: Não, não. Profissionalmente depois cheguei mesmo a trabalhar ainda durante algum tempo, como profissional, como chefe de cozinha, nessa mesma cozinha. Mas aí já ganhava. Já não era voluntário. Mas, entretanto, acabou e fiquei em casa.

P: Certo. Em termos de atividade física, faz alguma coisa?

R: (Risos) Atividade física, sabe, eu já tive duas veias no coração obstruídas, tive que fazer cateterismo, dois cateterismos, para desobstruir as duas veias e depois o médico aconselhou que fizesse alguma atividade física. Eu já fazia antes. Antes eu já fazia umas caminhadas. Por exemplo, eu moro ali na XXXXXXX e fazia uma caminhada normalmente de manhã e isto quase todos os dias, até YYYYYYY e voltava. O que dá por aí uns 5 Km, por aí assim, a pé. Mas parece que isso não chegou, não chegou para evitar que eu tivesse aquele problema. E pronto, quando tive foi de uma forma ligeira, que deu para recorrer a um hospital e resolver. E o médico lá resolveu colocando aqueles coisinhos que fazem alargar a veia. Chamam-se tetes.

P: E conseguiu ultrapassar?

R: Depois ele indicou-me que eu devia fazer atividade física, que eu devia continuar a fazer caminhadas, andar a passo largo e assim, ou então comprar uma bicicleta daquelas fixas, para ter em casa, para pedalar. Como nem sempre o tempo está bom para fazer caminhadas e assim, optei também por comprar a bicicleta. E aquilo conta as calorias, conta as pulsações, conta… pronto o ritmo cardíaco, o tempo de prova, inclusivamente em termos mais ou menos comparativos a distância percorrida e aquilo tudo. Tem essas coisas todas. Pronto, de vez em quando faço uma meia hora naquela coisa, para além de não dispensar, um dia ou outro em que me apetece andar, fazer assim uma caminhada ou outra. Mas não sou muito, digamos, muito regular. E como tenho que tomar medicação que também me ajuda, não sei se a coisa compensa. Porque o meu organismo… o médico disse que o meu caso é um bocado complicado… porque tenho sempre… o colesterol bom está sempre abaixo do mínimo, embora também o outro não esteja alto! O colesterol total está abaixo daquilo que é considerado o limite máximo. Está muito abaixo, tem para aí 170 ou coisa... Mas, mesmo assim, como o colesterol considerado bom está sempre abaixo do mínimo, há sempre a possibilidade de recorrência do problema.

P: Disse no inquérito que não teve Educação Física.

R: Não, nunca tive. Estudei, andei na escola, mas nunca tive Educação Física.

P: No seu tempo não havia?

R: Não, eu estudei mais também foi à noite e à noite não… Eu acho que, para os de dia, se calhar havia, não sei. Mas não se falava muito nisso! O que é que havia para os de dia: jogavam à bola, normalmente e, se calhar, era só para quem quisesse, não sei. Isto ainda era no tempo da outra senhora e a Educação Física não era tida assim como uma coisa… assim… mais importante.

P: Portanto, isto assim vai ser mais rápido, porque eu tinha aqui uma série de perguntas em relação à Educação Física, quanto à sua experiência de Educação Física…

R: Pois, daí que eu já tinha dito há pouco que os miúdos tinham experiência que eu não tenho (Risos)

P: Mas, de qualquer modo, é importante saber a opinião de uma pessoa que não teve Educação Física sobre a Educação Física.

R: Acho importante, se quiser. Acho que é importante para o desenvolvimento deles, desde que também não seja demasiado violenta, que eles corram riscos, de se aleijarem, ou de partir um braço, ou uma perna, ou coisa do género, se for uma coisa… pronto, com termos… Acho que sim, acho que é bom. Quanto a ser obrigatório ou não, e contar para a nota ou assim, já ponho algumas reticências… Penso que a Educação Física não contribui propriamente para o conhecimento científico e intelectual e para o desenvolvimento intelectual e não sei se deveriam misturar as duas áreas: a física com a intelectual. Penso que são coisas diferentes.

P: Portanto, acha que deve ser (pelo menos tinha dito no inquérito), deve ser obrigatória com avaliação, mas sem contar para a média de acesso ao Ensino Superior.

R: Sim, sem contar para a média.

P: E mantém essa opinião?

R: Sim.

P: E quais são as finalidades da Educação Física?

R: … (hesitação) Isso… eu nunca estudei Educação Física… E tenho alguma dificuldade em responder a perguntas mais… profundas…

P: Mas é isso que é a riqueza da sua participação aqui.

R: A finalidade… penso que contribui para o desenvolvimento físico do indivíduo, não é? Enquanto pessoa… Provavelmente é salutar… é… uma pessoa pode sentir-se melhor fisicamente e do ponto de vista da saúde também. Certamente que vai contribuir também para certo tipo de melhorias, a nível físico, não é? Mas não tenho… assim… um conhecimento que me permita ir mais além do que isto.

P: Portanto, a parte da saúde e do desenvolvimento físico…

R: Sim, desenvolvimento físico e, portanto, poderá no futuro a pessoa ser menos propensa a determinados tipos de doença, ou assim, se se teve uma Educação Física regular, não é? Sem ser muito violenta.

P: Agora vou pedir-lhe um esforço de imaginação. Se tivesse poder de decisão e, por limitações económicas, só pudesse haver cinco disciplinas na escola, incluiria a Educação Física, ou não?

R: Isso é complicado! É complicado! Se tivesse que escolher só cinco disciplinas…

P: Só lhe estou a pedir a sua opinião, liberta de qualquer julgamento.

R: Eu defendo mais a parte intelectual do conhecimento, do que propriamente a Educação Física. Por isso, Educação Física, embora ache importante, não deixa de ser um tanto ou quanto secundária, também.

P: Então, em cinco disciplinas não incluiria?

R: Tenho dúvidas. Não sei o que hei de responder.

P: A questão é muito simples. Pensando nas disciplinas que existem, se há cinco que sejam fundamentais?

R: Três, pelo menos, eram fundamentais e depois há mais duas de menor importância. Dessas duas de menor importância… poderiam ser… ah… fundamentais, se calhar, eram as cinco: Matemática, Português, Inglês, Físico-química… História também seria importante. Geografia também seria importante…. Fico com dúvidas…. Acho que, se calhar, não incluía.

P: Agora, não falando de Educação Física, mas sim, de atividade física. Considera que a Atividade Física tem influência no rendimento escolar?

R: Talvez sim. Talvez.

P: De que maneira? Para o bem ou para o mal?

R: Para bem. Penso que… esta é outra um bocado difícil. Que se a pessoa fizer exercício físico também tem uma mente mais aberta, consegue também pensar mais rápido, ter um raciocínio mais claro, não é? Penso que, de algum modo, as coisas estão associadas. Não consigo explicar bem como, mas acho que sim uma pessoa que estiver sempre parada, enfiada em casa, como um miúdo que seja muito parado, naturalmente também não é muito rápido no seu intelecto, na maneira de pensar. É parado no agir e no pensar também.

P: Na sua opinião, a carga de Educação Física deverá manter-se, aumentar ou diminuir?

R: Eles tinham Educação Física duas vezes por semana, uma hora e meia, não era?

P: Sim. E no básico é uma vez hora e meia e outra quarente e cinco minutos.

R: Duas vezes hora e meia, desde que seja distribuído pela semana, desde que não tenha dois dias seguidos e depois distanciado o resto da semana, acho que será suficiente. Também não vão seguir uma disciplina de Desporto, muitos deles, não é? Não se trata de fazer atletas!

P: Na sua opinião a carga horária de Educação Física é suficiente ou insuficiente para beneficiar a saúde dos alunos?

R: Para a saúde? Acho que é recomendado um exercício de, pelo menos, meia hora por dia. Não uma hora e meia. Um tempo mais curto, mas mais vezes por semana. Praticamente todos os dias, não é? Não sei se estou a falar bem (risos).

P: Está a dar a sua opinião. É essa que interessa.

R: Mas parece que para a saúde exige um exercício mais regular. Com uma periodicidade maior.

P: Portanto, para este efeito não é suficiente?

R: Talvez não. Talvez fosse preciso mais. Mais, não num tempo tão longo – hora e meia – mas em tempos mais curtos e mais vezes.

P: Pronto. Muito obrigado pela sua colaboração.

VANESSA

Bom dia.

P: Qual é a sua profissão?

R: Eu sou Gestora de Recursos Humanos e trabalho na banca.

P: E como é que se considera. Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Considero-me uma pessoa muito ativa, profissionalmente, muito ativa porque ando sempre em deslocações. E em termos de exercício físico, muito ativa, se bem que em atividades não tão "ativas". São mais Tai Chi, Chi Kung e coisas assim mais lentas.

P: E quantas vezes por semana é que faz esse tipo de atividade?

R: Há uma que faço uma vez por semana, que é Bio-Danza, o Tai Chi e o Chi Kung costumo fazer aos fins-de-semana, portanto acabo por estar aí duas vezes por semana. Há alturas em que faço com maior frequência, pois tenho alguns retiros.

P: Quanto tempo por sessão?

R: Aquilo começa às 19:00 e acaba às 22:00. Portanto, 3 horas.

P: Portanto, duas vezes por semana, 3 horas de cada vez?

R: Sim. Mesmo o Chi Kung também são 3 horas. Acabam por ser 3 vezes por semana, 3 horas de cada vez.

P: No inquérito, considerou a sua experiência, enquanto aluna de Educação Física, como Boa. Numa escala de 1 a 5, atribuiu 4. Pode explicar um pouco melhor? Ou seja, como era a Educação Física?

R: É assim. A minha experiência enquanto aluna já foi há muito tempo. Já foi há mesmo muito tempo e na altura era boa porquê? Porque nós podíamos selecionar as atividades que queríamos ter. Portanto, não tínhamos um programa rígido, dávamos uma volta a tudo, só para explicar, e depois escolhíamos o que queríamos. Eu lembro-me de ter escolhido Basquetebol, porque eu adorava Basket e odiava Voleibol e não cheguei a ter Voley porque não gostava e não tinha interesse. Portanto, pude optar mesmo pelo que eu queria e isso eu considerei muito bom. Atualmente eu vejo que não. O programa é um bocadinho diferente: fazem o que está estipulado e têm que fazer todos tudo. Por isso eu acho a parte de se poder escolher, de se poder optar, na minha altura, foi importante.

P: Portanto, a parte dos conteúdos, uma vez que era por opção, agradou-lhe?

R: Agradou porque pude aprofundar aquilo de que gostava.

P: E em termos de condições materiais? Foi muito importante?

R: Sim. Quer dizer, eram boas. Eram boas. Mas mesmo que as não tivesse, se o professor fosse bom, se calhar a coisa também se poderia ter feito, não é, mas como tivemos sempre boas condições (eu estava ali

na Escola XXXXXXXXX*)*, e as condições eram ótimas, havia ginásio, havia atividades de rua, também as coisas estavam bem equipadas cá fora nos campos…)…

P: E a competência do professor?

R: Era importantíssima. Era muito bom.

P: E quanto aos benefícios que tirou da Educação Física, acha que foram importantes, podia ter passado sem isso?

R: É assim. Muito sinceramente, acho que podia ter passado sem isso. Não tirei dali um grande benefício. Mas eu também nunca fui uma aluna que gostasse muito de Educação Física, de Ginástica e dessas coisas. Portanto, fiz porque fazia parte do plano ter a aula e, felizmente, como podia escolher o que gostava mais, fui por aí, mas não senti, nunca senti que a Ginástica e que a Educação Física me trouxesse um grande benefício. Porquê? Porque eu tinha outras atividades lá fora. Não é? Se calhar senti porque eu na altura fazia Natação, Natação de competição e era mais virada para essas coisas. Portanto, ali era mais uma disciplina era mais um espaço onde estava.

P: E quanto à organização da disciplina? Estava bem organizada na escola?

R: Eu parece-me que sim. Já foi mesmo há muito tempo, mas sim, eu acho que sim, as coisas estavam bem organizadas.

P: Não notava que as coisas estivessem "à balda"?

R: Não. A turma até se dividia, quando era pelas atividades, por causa das opções, dividiam-se os alunos por essas atividades e lembro-me, a ideia que eu tenho é que as coisas estavam mesmo muito bem organizadas.

P: Quanto às características das aulas, indo de encontro àquilo que acabou de dizer, funcionavam bem?

R: As aulas estavam bem programadas, não se chegava lá sem se saber o que se ia fazer, as coisas estavam bem programadas e definidas.

P: De certa forma já respondeu a esta questão. Mas eu queria que frisasse um pouco melhor. Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?

R: Aprendi bastante. Aprendi as regras, por exemplo no Basket como é que eram as regras, toda a envolvente sobre aquele desporto em concreto, aprendi bastante. E foi essa a parte que me interessou, saber sobre o desporto em si. E depois… (que eu acho que essa é a vantagem das aulas) é podermos saber o que é que existe e como é que funciona. As regras. É do género como se fossemos jogar às cartas. Temos que saber as regras do jogo para depois jogarmos ou não jogarmos e saber se gostamos ou não gostamos. E essa parte de saber como é que é, como são os pontos, como é que são os jogadores, o que é que são as faltas, o que é que é possível e o que é que não é possível, essa parte aprendi bastante. Se não fossem as aulas de Ginástica não sabia.

P: Agora em relação à sua vida. Acha que a Educação Física fez alguma diferença na sua vida?

R: É assim. O desporto em geral fez…

P: A parte desportiva da Educação Física…

R: A parte das aulas… vamos falar só das aulas... se elas não tivessem existido na minha vida, se calhar não tinha havido uma grande diferença. Porquê? Porque eu tinha atividade ao mesmo tempo lá fora paralela, está a ver? Agora, por exemplo, se eu pensar na minha filha que anda na escola e que tem ginástica. Se não fosse as aulas que ela teve aqui na escola de Ginástica ou de Educação Física, se calhar ela não se mexia, não se tinha mexido até agora, por muito que eu a tente puxar para uma série de coisas. Portanto eu considero que as aulas são importantes na vida das pessoas.

P: E no seu caso?

R: No meu caso em concreto, é como digo. Naquela altura, como o meu foco era a Natação, estava muito focada na Natação e na competição da Natação, ali não teve grande impacte porque eu tinha efetivamente muito exercício e fazia muito exercício de preparação era lá fora. Era à noite quando ia fazer as aulas de preparação para os campeonatos.

P: Mas considera que há algumas competências que são desenvolvidas na Educação Física e que o não são noutras áreas?

R: Isso sim. Em termos de contexto programático, acho importante.

P: Acha que foi importante para si, na sua vida?

R: Sim. Sim. O espírito de grupo, a partilha, o liderar ou não liderar, deixar ser liderado, essas coisas indiretamente estão na Educação Física e não estão no Português, nem no Inglês, nem na Matemática. E são conceitos importantes, sim.

P: Em relação à disciplina Educação Física, considerou que ela deveria ser, em termos de currículo, opcional. Porquê?

R: Porque eu acho que qualquer coisa que… é assim, ou eu vou para uma área de Desporto e aí sim, ok. Tenho que fazer, e tenho que fazer tudo, mesmo que eu não goste de uma determinada tenho que saber aquela vertente. Não sendo eu uma aluna de Desporto eu deverei ter a opção de poder escolher ter Educação Física e não ser obrigada a ter Educação Física. Isto porquê? Porque sinto que há muita gente, e eu própria me senti assim, nalguns casos, que estava ali já em esforço em fazer uma disciplina de Ginástica, de Educação Física, que eu não estava minimamente motivada para aquilo. Houve alturas que eu então quando era… houve ali alguns anos em que nós tínhamos que fazer aqueles saltos, aquelas coisas do eixo e de saltar aquela… Eu, todas essas coisas não me sentia minimamente motivada e estava numa aula muito contrariada.

P: E para a sua área profissional, quais são as disciplinas que achava que eram fundamentais?

R: Eu, nessa altura, não sabia o que ia ser a minha área profissional. Nós estávamos um bocadinho à descoberta, não é?

P: Neste momento o que é que acharia que foi mesmo essencial?

R: É assim, eu atualmente, na função que eu faço, eu acho que utilizo um bocadinho de tudo, porque eu motivo pessoas, portanto aprendi alguma coisa de motivação também nas aulas de Educação Física, não é? Eu motivo muito pessoas, e puxo pessoas e, às vezes quando estamos a falar, e as pessoas estão a entrar em depressão, ou coisas do género, eu sugiro uma série de coisas de atividades de ar livre e foram algumas luzes que eu tirei de lá também, não é? Se bem que fui tirando outras coisas que depois fui vivenciando e experimentando. Agora, na prática, quer dizer, eu acabei por seguir um curso de Gestão de Empresas, a Educação Física, tirando isto que estava, vá lá, no subconsciente, quase que no inconsciente, quase sem me

aperceber, portanto não foi a teoria e a prática que se fez ali visível… ok, tirei isto: aquele espírito de grupo, de interajuda, de solidariedade… mas isso, se calhar, também se aprenderia numa outra disciplina qualquer, em termos de turma, em que os alunos se ajudam uns aos outros. Eu lembro-me que ajudava muita gente em Matemática, e isso também era interajuda e não era num exercício de Educação Física, não é? E também se fez ali muita partilha, uns ensinavam os outros e ajudavam-se uns aos outros.

Da parte de ser opcional, voltando à história de ser opcional, o que eu acho é que é isso mesmo, acho que, tal como a Religião e Moral, se bem que isso já tem mais a ver com as crenças e todas essas coisas, que é opcional, estar a obrigar alguém a ter Religião e Moral quando não tem um caminho por aí, entra aqui nas regras e vai um bocadinho contra as convicções das pessoas. Em Educação Física não é tanto assim. Mas eu acho que é muito parecido. Portanto, a pessoa ou tem motivação, e quer e acha que há ali um interesse, ou então não deveria ser obrigada a fazer exercício… não é fazer exercício, porque exercício, se ele tiver interesse faz sempre exercício em qualquer lado… não deveria ser obrigado a ir àquela disciplina e ter aquilo…

P: Diga-me uma coisa. Em termos de formação de base, uma pessoa que vá para a vertente das humanidades, literaturas deverá ter ciências, durante a sua formação?

R: Não vejo porque não! Não vejo porque não! Depende da quantidade… E acho que deve ser opcional. Eu acho que as pessoas devem fazer o seu caminho, há ali alguns corpos comuns, que a escola normalmente põe que é Matemática, Português e uma língua. Eu acho que todas as outras coisas deverão ser muito opcionais, porque, e não estou só a falar de Educação Física, há tanta palha depois ali no meio, e não estou a dizer que Educação Física seja palha, que em alguns casos não é, é muito sumo e é muita coisa, mas há outros casos em que está ali um bocadinho, se calhar a tirar o espaço para poder pôr outra coisa. E a parte das ciências, se calhar há ali partes importantes e interessantes… mas isto envolve um novo conceito de escola, não é? E muita explicação para se perceber e os miúdos são muito pequenos para depois perceberem o que é que vão optar e o que é que não vão optar. Mas acho que sabendo o conteúdo, o que é que se vai tirar e o que é que aquilo tem, a pessoa poderia fazer ali o seu cozinhado.

P: Eu penso que estou a perceber esse conceito de escola de que está a falar. Que é um conceito de escola que está a ser estudado neste momento, em que não é só a Educação Física que é opcional, é tudo opcional. E então, o aluno vai, em função da curiosidade do aluno, que vai sendo estimulada também, vai sendo motivada e vai tentando…

R: … E desenvolvendo aqueles seus focos de interesse.

P: Será nesse aspeto que pensará e assim não vai diferenciar Educação Física do resto, em termos de ser opcional.

R: Não, não vou. Não vou diferenciar. Porque depois há, nesta lógica que eu tenho é… Ok. Depois se eu quiser seguir uma universidade, eu sei o que é que é obrigatório para entrar naquela universidade eu tenho que ter tido. E portanto, eu ao longo da minha vida, do meu percurso escolar, eu tenho que ver: se eu quero ir para ali, ou pelo menos tenho uma ideia, eu sei que vou ter que ter tido durante este percurso aquela disciplina. Porque depois há que fazer uma nota para ali, não é? Para poder entrar. Eu acho que é por aí que as pessoas, mais ou menos, se têm que ir orientando, no sentido dos caminhos que querem. Eu atualmente trabalho com muita gente que tirou cursos por tirar e chega à conclusão que não era aquilo que queria. Uns porque os pais os empurraram, outros porque era o que aparecia e vejo cada vez mais que as pessoas, se não estão motivadas, se não estão ali *linkadas* àquilo de que gostavam, entram em depressão, ou não são elas, e até fisicamente acabam por desenvolver patologias que é esforço, estão em esforço a fazer as coisas. E na escola é a mesma coisa, eu vejo miúdos completamente desligados, porque estão a fazer coisas que

não lhes dizem nada, e então se pudessem ir… e a história dos pais dizerem: "vais por ali… vais seguir, sei lá… vais seguir Arquitetura, porque Arquitetura e tal…" Se o miúdo não está virado para Arquitetura e se aquilo não o apaixona, o pai pode dizer uma série de coisas, mas quando o miúdo tiver idade para começar a trabalhar e se até tiver sorte de ter um emprego em Arquitetura, se calhar a motivação é tão fraca e tão pouca, que não vai ser nunca um bom Arquiteto, nunca vai estar apaixonado pelo que faz, nunca vai ser feliz, nunca vai ser saudável.

P: Nunca vai ter, se calhar, a eficácia ou eficiência que poderia ter…

R: Exatamente. Quando nós estamos motivados… E é esse um bocadinho (o motivo) porque eu escolhi que deveria ser opcional, mas é diz, não é só a Ginástica, é uma série de disciplinas que devem ser opcionais. O Português, por exemplo, eu considero que deve ser obrigatório. Porque a pessoa tem que comunicar. Se calhar o conteúdo, o que depois se leciona, deveria ser revisto, mas o Português é fundamental. Estamos em Portugal, não é?

P: O programa de Português do secundário é, basicamente, literatura, embora também desenvolvam outras partes, como texto argumentativo, etc.

Bom, quais são então as finalidades da Educação Física?

R: Para mim a Educação Física deve servir para as pessoas saberem lidar umas com as outras. Isto é fundamental. Depois saber também, conhecer e respeitar os limites do seu próprio corpo, porque eu acho que aí é uma regra fundamental, e acho que se aprende muito na Ginástica (chamo Ginástica por norma…) é efetivamente, nós gostamos e estamos cansados e vamos e tentamos superar, mas também saber, porque eu sempre tive professores com essa componente - não sei se depois são todos assim, mas considerei isso importante – até onde é que é o nosso limite. Portanto, nós podemos ter uma pessoa ao nosso lado a correr, a correr que nem um louco, não é, mas eu não tenho essa capacidade. Portanto eu tenho que conhecer e adaptar-me da melhor maneira, quando estou naquele exercício, se o meu objetivo é chegar ao fim, se eu estiver a fazer uma maratona, eu quero chegar ao fim, ou quero correr que nem uma louca nos primeiros e cair para o lado e não chegar ao fim? Portanto, eu quero chegar ao fim. Senão não entro na maratona. Se eu quero chegar ao fim tenho que conhecer muito bem o meu corpo e acho que estas disciplinas ajudam-nos a isso mesmo. A conhecer o nosso corpo, a saber os nossos limites e saber quando é que tenho de parar. E depois tem muito a ver também, também acho que é muito importante nestes conteúdos, é o espírito de equipa. É fundamental o espírito de equipa, enquanto estamos a fazer jogos de equipa, de respeitar os outros, quer dizer, não se pode estar a jogar sozinho com uma bola, por exemplo, não se pode estar o jogo todo só com uma bola, e é tão importante o tipo que nos passa a bola como nós próprios se formos não ser nós a lançar para depois marcar os pontos, não é? E isso para mim é o pilar das aulas de Educação Física: a partilha, o respeito, e o respeito por nós próprios.

P: Num cenário imaginário, em que tivesse responsabilidades de decisão, com limitações orçamentais que impediam que os alunos tivessem mais do que cinco disciplinas no currículo, incluiria a Educação Física?

R: Mas no currículo geral? O país todo só podia ter cinco disciplinas? Não podíamos ter o "aberto" em que cada um fazia uma composição de cinco disciplinas?

P: Cinco disciplinas apenas e obrigatórias. Incluiria a Educação Física?

R: Se a Educação Física fosse uma coisa muito abrangente, incluiria. E isto vou dizer-lhe porquê. Por exemplo, para mim, eu acho que era muito importante que na Educação Física houvesse – e até agora nunca vi haver, aqui em Portugal, pelo menos – uma parte para a meditação, que eu acho que também faz parte

da Educação Física. Eu acho que era importante os miúdos poderem ter meditação, poderem aprender a meditar, conhecer e ouvir o seu corpo por dentro e perceber se estão ansiosos, se não estão ansiosos, desligar e ligar. Se fosse uma disciplina desse tipo, portanto onde tivesse todas as abrangências, incluiria. Porque aí considero que é muito importante. Se fosse o Basket, o Volei, portanto aprender as modalidades que existem, a corrida, se calhar não incluiria. Porque aí as pessoas, em casa, se considerassem isso importante para as suas vidas iriam optar por fazer.

P: Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Considero. A atividade física em geral, sim. Considero.

P: De que maneira?

R: Porque estimula o corpo. Quem está constantemente em casa, na internet e não faz qualquer atividade física e dorme, as células estão muito adormecidas, não é, a própria concentração, o foco não está, não está porque a pessoa está completamente quase "em banho-maria", vá lá, com uma anestesia. Portanto, a atividade física é muito importante para isso.

P: Portanto estimula positivamente?

R: Positivamente.

P: Agora, pegando um pouco naquilo que disse em relação à meditação, o currículo de Educação Física é muito abrangente. Temos umas matérias que se pode dizer nucleares, que são quase obrigatórias de dar, e há depois matérias alternativas. Dentro dessas matérias alternativas existem muitas, muitas mesmo. Nomeadamente nos Desportos de Combate, nas chamadas Artes Marciais, a parte da meditação está lá incluída. Poderá ser uma opção estimulá-los nessa área. Até porque isso são partes que podem realmente estar na prática se o professor quiser. Se o professor achar que é importante. Mas é muito importante o professor ter competência para isso.

R: Mas eu a meditação não a vejo muito incluída. O professor é fundamental. A paixão do próprio professor é fundamental. E, se formos a ver, onde eu vejo os professores mais apaixonados acaba por ser em Educação Física. Porque, de facto, o professor de Educação Física é quem quis ir para Educação Física. Enquanto um de Português ou um de Matemática, se calhar, fez Gestão de Empresas e não conseguiu e acabou por ir dar aulas. Onde eu vejo pessoas mais motivadas e mais entregues, de facto, é na Educação Física. Agora, quando me está dizer das Artes Marciais e ter meditação… Eu fui casada 25 anos com um mestre de Artes Marciais – que até atualmente ainda goza um bocadinho comigo, quando eu digo que estou quieta e não me mexo, ele diz: "está bem, estás a exercitar os intestinos e estás a exercitar não sei o quê e não te mexes…". Apesar de eu entender o que diz quando diz que as Artes Marciais têm um bocadinho de meditação, não tem aquela meditação de que eu estou a falar e o que eu noto que faz falta e nas escolas daria muito jeito e vê-se na China fazem e no Japão – estive há dois ou três anos no Japão e notei, convivi mesmo com as pessoas – e os miúdos são muito diferentes. Depois comecei a tentar perceber o que é que eles fazem, como é a escola. Eles fazem trabalho comunitário. Por exemplo, nesta altura são os miúdos e os pais que vão limpar as escolas. Limpeza profunda, pintar e aquelas coisas todas. E a parte da meditação (21:47) que eu noto, por exemplo aqui, se eu fosse falar com alguém, diziam: "Ei! És louca. Pões estes miúdos daqui da escola XXXXXXXXX a meditar (risos) se fechas os olhos cinco segundos já estão ao estalo uns aos outros!...". Incutir este espírito desde a primária, um bocadinho, meia hora, uma hora, os miúdos começariam a ficar muito mais calmos, muito mais tranquilos e aquela agressividade que eles têm eu acho que estaria um bocadinho mais diluída e ajudava-os a ficar melhores pessoas. É nesse sentido… Ok, que me diga… não é agora, de repente, chegar aqui um professor no 9º ano ou no 10º ano e começar a fazer meditação. Isto teria que ser uma coisa que começava, porque os miúdos tinham que estar habituados, senão

alguns estariam quietos, os outros estavam a atirar aviões uns aos outros enquanto o outro estava lá à frente quietinho.

P: Muito bem. Só faltam duas questões. Na sua opinião a carga horária de Educação Física deverá manter-se, aumentar ou diminuir?

R: Eu senti este ano que os meus filhos, no 12º ano, tinham muito tempo seguido, mas poucas vezes por semana.

P: Tinham 2x90 minutos por semana.

R: Parecia-me mais tempo de cada vez!

P: Mas esse era o tempo estipulado: 2x90 minutos por semana.

R: É capaz de ser, sim. Fiquei com a sensação de que era mais tempo do que 90 minutos, mas era porque o horário dava a sensação de que era uma coisa assim muito grande. Porque o que eu acho é que muito tempo seguido, a meio das outras disciplinas… Porque uma coisa é, ou uma pessoa arranca de manhã e começa a fazer… Estas aulas deveriam ser ao início ou ao fim. Agora assim, tenho uma aula de Português, de repente paro, vou ter Educação Física, depois a seguir vou ter, sei lá, Biologia. Assim a meio, acho que é muito tempo, deveria ser mais curtinho – também percebo, tem que se fazer o aquecimento e os alongamentos e, se o tempo for curto, não há tempo para fazer mais nada. Mas se fosse distribuída de outra maneira, no início ou no fim, sem haver: "Ok, agora estou para aqui toda a transpirar e agora vou ter Matemática. E depois vou ter não sei quê…". Se fosse assim ao início ou ao fim, fazia sentido. Senão acho que deveria ser ou mais curtinho, não tão intenso. De repente está ali uma grande atividade. Depois duma grande atividade vou me sentar e vou estar mais não sei quantas horas sentada. Uma coisa é para acordar, início de dia.

P: Portanto acha que a carga deveria ser a mesma, mas mais repartida ao longo da semana?

R: Sim. Mais repartida.

P: E em termos de benefícios para a saúde dos alunos (falando apenas nessa parte), acha que é suficiente a carga que existe?

R: Suficiente? Como assim?

P: A carga que eles têm?

R: Ah. Em termos de carga? Eu acho que sim. Acho que chega. Volto a dizer-lhe. Eu considero que a escola não tem que dar as coisas todas para toda a gente. Depois em casa – quando eu digo em casa é quando sai da escola – deve-se fazer uma série de coisas, não é? Portanto, a escola deve dar as luzes, mostrar o que é o Basket, o que é a meditação, o que é o Karaté, o que é uma série de coisas, mas depois cá fora a pessoa depois aprofunda. A escola não pode estar a gastar as suas cinco disciplinas que tem, não pode estar a gastar numa coisa tão focada e começar a crescer, sei lá, por exemplo na Educação Física, que depois há de estar a roubar outras, não é, portanto há que ter q.b. como se costuma dizer nas receitas da culinária. Deve ter Educação Física q.b., para poder ter um bocadinho de Português q.b., Inglês q.b.. Matemática q.b. Cá fora, porque conseguimos ter Educação Física cá fora, mas, se calhar, não conseguimos ter Biologia Nuclear cá fora. Então sim, a escola deve ter ali os especialistas a mostrar a Biologia Nuclear (estou a inventar, estou a dizer um nome, mas podia dizer outro qualquer). Em Educação Física vamos ter aquelas luzes, e cá fora a pessoa poderá… a não ser que não tenha recursos, mas também não tendo recursos há muita coisa que se consegue fazer grátis. Mesmo assim, até mesmo em Educação Física. Toda a parte do Tai Chi e dessas atividades que eu faço ao fim-de-semana são grátis, são de rua. Portanto, é uma questão de a pessoa querer.

P: Sem orientação?

R: Com orientação. Eu faço grátis e faço com a Academia. Mas aos domingos, por exemplo, em frente à Torre de Belém, eu vou lá fazer Tai Chi e estou ali desde as 10:00 até ao meio-dia. E não se paga nada. Qualquer pessoa pode aparecer, pode desaparecer a meio, pode voltar. E isso existe em uma série de sítios, não só Tai Chi, mas outras coisas, mesmo aquela coisa de que se ouve tanto falar, a zumba, já há para aí uma série de zumbas grátis numa série de sítios, que são coisas com muito movimento que a pessoa pode ir fazer.

P: Pronto. Muito obrigado pela sua colaboração.

JOSEFA

P: Boa tarde.

R: Boa tarde.

P: Qual é a sua profissão?

R: Sou, neste momento, trabalhadora pública.

P: E o que faz, concretamente?

R: Trabalho administrativo. Sou coordenadora técnica numa Divisão de Recursos Humanos de uma faculdade portuguesa.

P: E considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Intelectualmente ou fisicamente?

P: Uma boa pergunta! Realiza alguma atividade física?

R: Sou muito preguiçosa! Não.

P: Não faz atividade física?

R: Não.

P: E porque não?

R: Porque sou preguiçosa. Embora saiba que é fundamental, principalmente a caminhada, mas… cá está, temos uma vida muito stressante, saímos de casa muito cedo, entramos em casa muito tarde, e depois é aquela rotina: casa-trabalho; trabalho-casa e, na minha idade que ainda tenho uma filha a entrar para o ensino superior, já tenho um netinho pequenino, a família é extensa (extensa, não é muito extensa mas, pronto, a minha filha mais velha não tem tido muita saúde e então nós somos a base de apoio dela) e com o miúdo, portanto, todas as tarefas não permitem fazer atividade, ou então, digo melhor, se calhar sou demasiado preguiçosa para deixar muita coisa de lado e começar a andar. É tão simples quanto isso.

P: Mas sente apelo ou não?

R: Não sinto. Embora ache… Pronto, eu tenho um probleminha de coração, que se calhar não é assim tão grave quanto isso, que, se calhar, a caminhada não me faria mal. Não é? Eu até, por acaso, há um ano atrás entrei num regime de orientação nutricional por causa de perder peso. Estava com excesso de peso. E para

o problema: tenho insuficiência mitral e o médico aconselhou a perder para aí uns quatro quilos, pronto. Porque eu tinha aumentado um bocadinho de peso, é natural, com a menopausa que isso aconteça, não é? E entrei, perdi dez quilos, em vez de quatro, dez quilos, com a alimentação, durante uns tempinhos comecei a fazer caminhada, levei a minha filhota e o meu marido também por arrasto, o meu marido perdeu sete quilos na altura também, com a alimentação e andar um bocadinho mais, mas depois chega o Inverno, está a ver, não dá assim muito jeito ir para fora. Mas comprei uma passadeira em casa. Portanto, isto é desculpa de mau pagador. Eu tenho uma passadeira em casa, para estar lá arrumadinha. Pronto, é mesmo preguiça. Embora depois, com a continuação da caminhada, uma pessoa até se sente melhor. Ao princípio custa, mas depois sente-se melhor. Mas é preguiça, ponto final.

P: Agora vou apelar um bocadinho à sua memória. No inquérito a que respondeu classificou a sua experiência com a Educação Física, enquanto aluna, como Boa.

R: Muito boa, até.

P: Na altura disse Boa. Acha que foi Muito Boa?

R: Sim foi. Muito Boa. Gostava imenso.

P: Pode explicitar um pouco melhor? Como é que era?

R: Então era assim. Naquela altura em que eu andei a estudar, as aulas de Educação Física para mim eram descontrair, gozar, eram um momento de felicidade, sempre tive, tanto no ginásio como cá fora, adorava as aulas de Educação Física. Não era obrigação, era convívio, era competitiva, também, e eu gostava. Como ainda hoje tenho bastante flexibilidade, gostava imenso de Educação Física. Sempre gostei, nunca me baldei a aulas, como os miúdos fazem, nada, adorava. Ainda hoje, com a minha filha, faço algumas coisas – "então ainda consegues fazer?" "consigo, filha, então eu era flexível…" – e não tinha medo, pronto, aquela juventude… agora já se tem mais medo por causa dos ossos, das articulações e disso tudo, não é? Mas, naquela altura eu adorava. Sempre gostei disso.

P: E o convívio? Frisou aí o convívio. O convívio era, talvez, a coisa mais importante, ou não?

R: Sim, era o relaxamento de estar nas aulas, de estar a aprender coisas e dos testes… para mim era descompressão, descomprimir.

P: E em termos de benefícios da disciplina? Acha que era importante?

R: Nem me lembro como é que era a avaliação naquela altura. Não me lembro. Por acaso, não me lembro da avaliação. Mas sentia-me bem, sentia-me bem.

P: E a forma como estava organizada a Educação Física? Não se lembra?

R: Não me lembro. Era quase idêntico ao que é agora. As aulas eram, semana sim, semana não, rua ou dentro de casa. No ginásio havia várias atividades, como: badminton, volei, luta greco-romana, também tivemos, depois cá fora eram o basquet, de que eu gostava, o andebol (nem por isso) e o futebol era mais para os rapazes, porque as raparigas, naquela altura, não gostavam mesmo de futebol. Mas tínhamos, era assim, alternado semana sim semana não, fazíamos a rotação ginásio/rua, hoje em dia também é um bocadinho parecido, não é? Também porque o ginásio não dá para todas as turmas, tinha-se que dividir…

P: Depende da escola, depende das formas de funcionamento…

R: Sim.

P: E em relação aos professores que teve?

R: Que tive? Eu gostei deles todos. Eu gostava da disciplina, portanto, quando se gosta da disciplina, dificilmente não se gosta da pessoa que nos está a dar instruções sobre o que devemos fazer.

P: Bom. Atualmente pode-se gostar da disciplina e o professor não oferecer…

R: Não me lembro de ter tido assim aquela coisa "ai que chatice, não gosto nada". Não, não me lembro nada disso. Porque se houvesse alguém que eu dissesse "ai não gostei, não sei quê". Não. Não tive recordação má da disciplina.

P: Em relação às características das aulas. Acha que estavam bem organizadas, estavam bem estruturadas?

R: Ui! Já foi há tantos anos!

P: Mas qual é a sensação que tem?

R: Pronto. Quando vínhamos para a rua, achava que não estava tão bem quanto isso, pronto. Que sabe que os professores, regra geral, pelo menos na minha altura, quando era aqueles desportos mais Futebol e de… portanto bola. Os rapazes têm mais apetência para isso, na realidade. Pelo menos na minha altura era. Agora talvez seja um bocadinho diferente, não sei, embora continue a achar a mesma coisa. E pronto, os rapazes, claro, em determinados desportos, são melhores do que as mulheres, ponto final. Que as raparigas, apanham-se duas ou três que são muito boas. Boas!... Razoáveis, não é? Mas os miúdos têm mais tendência para o Futebol e para o Andebol, por exemplo. Para o Basquet, pronto, também são mais altos que as miúdas. Têm mais facilidade. Mas isso as miúdas já com jeito conseguem. Mas, pronto, há sempre aquela tendência, quando é, então, naquela parte do futebol os professores dedicam-se mais aos rapazes do que às raparigas, mas isso acho que é… não é por mal, é mesmo assim, pronto. E mais a mais, porque depois havia torneios entre turmas e eles queriam escolher equipas, não é? É tão simples quanto isso. Achava essa parte cá de fora, sim, achei. Lá dentro acho que não, pronto. Cada qual com a sua capacidade física, claro que há uns muito bons, outros mais ou menos, outros nem por isso, não é? Mas desde que todos se esforçassem, não, não tem assim grande diferença.

P: Agora, duma forma mais "interior", aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?

R: Naquela altura aprendíamos as regras dos jogos… Eu gosto muito de Desporto. Principalmente Atletismo. Ainda hoje, com a idade que tenho, eu sento-me no sofá e não quero saber de mais nada, está a dar Atletismo e eu vejo, ponto final. Adoro! Adoro! É a minha paixão. E outros desportos. Adorava Badminton. E depois lá aprendíamos as regras e quando não aprendíamos e eu era curiosa, claro que eu era rapariga aprendia, não é? Cá fora. Depois tivemos a fase da loucura do Hóquei em Patins, não é? Que é da minha geração daqueles grandes campeonatos em que Portugal era sempre campeão, eu sabia as regras todas, claro. E aprendíamos lá, eles davam regras.

P: E sem ser relacionado com as matérias propriamente ditas? Aprendeu alguma coisa?

R: Do Desporto? Não. Penso que não. Não me lembro, não me lembro assim de nada específico. Não.

Sabe que eu apanhei já Educação Física logo, 25 de abril, pós-25 de abril, na altura em que se começou a juntar rapazes e raparigas, que não era comum. Portanto, na altura o ensino era separado; rapazes para um lado e raparigas para outro.

P: Mesmo depois do 25 de abril teve Educação Física?

R: Sim, sim. Estava no Ensino Preparatório quando foi o 25 de abril. Depois apanhei tudo. Tirei só até ao 11º ano, mas depois já eram turmas mistas. Pronto, mas não acho que, sem ser do Desporto e da disciplina em si, penso que não, não demos mais nada assim que fosse relacionado com outros assuntos, mas também interligados com a Educação Física, não, não me lembro de nada disso.

P: A Educação Física fez alguma diferença na sua vida? Ou seja. Pondo a "coisa" de outra maneira, acha que a sua vida teria sido diferente se não tivesse tido Educação Física?

R: Uma pergunta difícil de responder! Porque quando se é jovem e se faz aquilo de que se gosta, ou se gosta daquilo que se faz, no aspeto da Educação Física, não se questiona não ter havido, porque se não tivesse havido eu acho que aqueles momentos de felicidade eu tinha perdido, tinha sinceramente, acho que sim. Analisando assim, retroativamente, eu acho que sim, porque eu gostava mesmo daquilo. Acho que eu e as minhas colegas gostávamos mesmo daquilo que fazíamos. Era rara aquela que não gostava. Claro, que lá havia uma ou outra que, por dificuldades, sei lá, mais gordinha ou qualquer coisa, que não se conseguia mexer, o que não era o meu caso, não é? Pronto, mas não. Acho que sim, tinha perdido, pelo menos, momentos de descontração, de felicidade, de convivência e pronto, e a pessoa fisicamente sentindo-se bem também se sente bem de outra maneira, não é? E descontrair numa escola onde é preciso aprender… Também não havia tanta competição como é hoje, para eles terem boas notas e cada qual dava o melhor de si, dentro da sua capacidade. Embora hoje isso aconteça, mas era com menos pressão. A pressão que hoje em dia se mete nos jovens é muito mais intensa. Destrói completamente o gozo, o prazer de usufruir do corpo, de se libertar. Faz bem ao corpo, mas também faz à mente, se a pessoa descontrair, não é? De qualquer maneira, seja no aspeto de forma física, ou outra coisa qualquer, mas a Educação Física, para mim, dava para descontrair. E, naquela altura, não havia as diversões que há hoje, como sabe. Portanto, ou tínhamos qualquer coisa que nos desse para desanuviar ou não havia cá *tablets*, nem computadores, nem nada disso, não é? Ou então uma pessoa ficava enfiada em casa. Eu tinha a paixão da leitura, também não me perdia. Lia até mais não. Era só a televisão, está a ver? Portanto, o Desporto era uma maneira de as pessoas conviverem mais umas com as outras. Falava-se mais, convivia-se mais, não é?

P: Mais, se calhar, do que hoje, não?

R: Ai, completamente, não tem nada a ver! Eles hoje não sabem conviver uns com os outros! Eles estão ao lado uns dos outros e estão a mandar mensagens, passam a vida agarrados ao telemóvel, isso não é conviver!

P: Portanto, perdeu-se qualquer coisa?

R: Perdeu-se muito! Perdeu-se sim senhor!

P: No inquérito considerou que a Educação Física deve ser opcional.

R: Sim. Por uma coisa. Eu sei porque é que respondi isso. Cá está. Por causa da competição que hoje existe para ter boas notas, quem tem boas notas entra naqueles objetivos que quer, como sabe e sabe perfeitamente, como professor, que a Educação Física, por exemplo, em alunos de Ciências que não têm apetência física para a Educação Física, baixa-lhe imenso as médias, isso está comprovado, não é? Alunos que têm médias muito altas, se não tiverem apetência para a Educação Física… imagine um aluno que tem 18 valores, pronto, média de 18, tem para aí um 14 ou 15 a Educação Física, vem por aí abaixo. Sabe que a diferença de umas décimas e de umas centésimas é fulcral para aqueles sonhos que eles têm, pronto, é os sonhos que eles têm.

P: E para os alunos que têm 20 a Educação Física e têm 15 de média?

R: É verdade, também sobe. Mas é uma minoria, certo?

P: Não sei.

R: Não sabe. Eu não sei estatísticas. Não analiso. Sim senhor, eu compreendo que tem que defender o outro lado. Também compreendo, sim senhor. Agora imagine um aluno que tem 15 e que, por exemplo… então deve seguir Desporto e deve contar, sim senhor. É por isso que deve ser opcional.

P: Deve seguir Desporto?

R: Se gostar. Ou não! Pronto, também pode lhe dar para subir, sim senhor. Mas, na minha maneira de ver, no meu pensamento, acho que… acho que acontece um bocadinho menos. Acontece mais baixar a nota do que subir.

P: Portanto, é a sensação que tem?

R: É a sensação que tenho. Posso estar completamente errada, atenção, que eu não conheço estatísticas. Isto é, sabe que eu estou no meio da Medicina e a Medicina é aquela coisa. Aquele papão horroroso que todos os anos estamos a ver qual foi a média do último miúdo que entrou, está a ver?

P: Mas a sua perceção é de que os alunos que estão em Medicina têm notas baixas a Educação Física?

R: Talvez não tenham… Não sei, por acaso não vi… e se calhar aqueles que entraram até ao ano passado, a média de Educação Física conta para a média de Medicina. Porque foi só o ano passado. No ano passado a nota de Educação Física deixou de contar para os alunos que entraram no décimo ano. Portanto, se calhar não lhes baixou. Porque, se eles entraram com dezoito ponto tal (o último a entrar foi para aí com dezassete ponto nove, ou coisa assim). Não, o ano passado na nossa…

P: No ano passado ainda contou.

R: Ainda contou, não é? Portanto aqueles miúdos que entraram em Medicina até hoje, provavelmente não lhes baixou, digo eu… Se calhar não lhes baixou. Por acaso, analisando friamente é assim: então se eles conseguiram a média de dezoito ponto quatro ou dezoito ponto cinco e contou a Educação Física, é porque não lhe baixou a média. Também é verdade, tem razão. Pronto, mas isto é um conceito. Certo ou errado é um conceito que eu tinha.

P: Agora vou pedir lhe um esforço de imaginação. Num hipotético país sem recursos só seria possível o currículo integrar cinco disciplinas. Se tivesse poder de decisão, incluiria a Educação Física?

R: Pergunta difícil! Se a gente for por aquele critério "mente sã em corpo são" e pelo conceito que eu tive da Educação Física, eu incluiria, sim. Agora, é assim… É um bocadinho contraditória a minha opinião depois do que eu disse que era mais como opção. Cá está: é os critérios de… mas, realmente, analisando isso… Pronto, por exemplo, eu tendo a filha que tenho em casa. Eu sei que ela tem mais capacidade mental do que física, mas também acho que ela é um bocadinho preguiçosa, ponto. Porque, capacidade física nem todos têm a mesma, não é? Mas depois às vezes faz mais um que se esforça um bocadinho mais, do que aquele que até pode ter e não se esforça, não é? Que se calhar não será o caso dela, neste momento talvez fosse, como já não contava. Mas eu tenho a impressão que, mesmo esforçando muito, que não conseguiria atingir o nível que tinham as outras disciplinas, não sendo uma aluna brilhante, não é? É. É contraditório o meu pensamento, é um bocadinho, é sim senhor. Por um lado, sim, por outro lado, pronto: não há coisa certa nem coisa errada. Não sei, não há coisa certa nem coisa errada. Por um lado, sim, por outro, pronto… talvez mais dedicados ao Desporto as pessoas que seguissem o ramo de Desporto. Nessa altura, sim, depende do coiso… Nessa altura, sim, se era parte do Desporto, não é, a Educação Física seria… Para Ciências, provavelmente depende do ramo… será que é necessário? Não sei…

P: E acha que para os que vão para Desporto deveria contar a média de Filosofia, por exemplo?

R: Pois, é verdade, talvez não. Pronto, é uma questão a analisar, é verdade. Eu não percebo nada de currículos…

P: E quem vai, por exemplo, para línguas, será muito importante a nota de Métodos Quantitativos?

R: Se calhar não. É verdade, é questão de analisar os ramos de cada um, o que é que será importante ou não. Mas isso deixo para as pessoas…. Analisarem. Sim, é uma questão de se pensar.

P: Quais são as finalidades da Educação Física, para si?

R: Para mim? Penso que é "corpo são em mente sã". Se a pessoa estiver fisicamente bem, certamente também se sente mentalmente bem, se der para descontrair e desanuviar, certamente que ajuda a descomprimir. Porque o *stress* é muito elevado e já está provado cientificamente que a Educação Física, seja ela qual for a forma de Desporto, que ajuda, não é? Tanto fisicamente como mentalmente, enquanto está dedicado a uma atividade…

P: Era isso que eu lhe ia perguntar: se acha que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar.

R: Eu acho que pode ter, sinceramente acho. Porque é o que eu estou a dizer: se as pessoas se sentirem como eu me sentia quando era jovem e andava a trabalhar, a estudar, era o que eu sentia, a Educação Física dava para me descontrair, para relaxar dos outros problemas, não pensava, enquanto estava lá divertia me porque gostava daquilo que fazia, umas coisas conseguia melhor, outras nem por isso, mas era um teste à minha capacidade física. E enquanto estava a pensar no meu corpo e no meu convívio, não pensava noutras coisas. Ajudava sempre. Para mim ajudava.

P: Muito bem. Então, na sua opinião a carga horária atual de Educação Física, que é de duas vezes noventa minutos por semana no secundário, deverá manter-se, aumentar ou diminuir? No básico é noventa mais quarenta e cinco.

R: E porque é que aumenta do básico para o secundário? Sabe dizer-me?

P: São decisões políticas do Ministério.

R: São decisões políticas. Depende de quem organiza. Então se o critério é noventa mais quarenta e cinco, porque é que aumentaram para o secundário? Se acham que no básico noventa mais quarenta e cinco chega, porque é que aumentaram no secundário? As pessoas são as mesmas, não é?

P: E na sua opinião?

R: Devia manter como está no básico.

P: E agora, tendo em conta os benefícios para a saúde dos alunos, acha que a carga horária atual de Educação Física é suficiente ou insuficiente?

R: É benéfica. Noventa mais noventa. Tendo em conta que o conselho médico é todas as pessoas fazerem caminhada pelo menos uma hora por dia, por esse critério até é insuficiente, não é? Mas, pronto, como a atividade física não caminhar só, tem outras atividades que até puxam mais, acho que não é insuficiente e também não é demais.

P: Muito obrigado pela sua colaboração.

ARTUR

P: Boa tarde. Qual é a sua profissão?

R: Sou licenciado em História e sou Coordenador de Serviço na Faculdade de XXXXXXXX. Portanto, não estou a exercer propriamente a docência. Já exerci, mas já há bastantes anos. Agora é mais… sentado.

P: Está a trabalhar em?...

R: Faço a coordenação entre os vários serviços da faculdade para evitar que haja atropelos e problemas.

P: Como é que se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Eu sou ativo. Sim.

P: E realiza alguma atividade física?

R: De momento, só caminhada.

P: Faz caminhada quantas vezes por semana?

R: Por exemplo, agora, por exemplo, agora faço: em vez de ir de metro de WWWWWW para o SSSSSSSSS, vou sempre a pé e volto a pé. Portanto, faço ida e volta. E aqui, normalmente, em casa depois do jantar, não será todos os dias, mas será quase todos os dias, eu e a minha mulher damos uma volta por aí, e tal. Para aí meia-hora a quarenta e cinco minutos.

P: Meia-hora a quarenta e cinco minutos, todos os dias, quase.

R: Sim, praticamente todos os dias.

P: No inquérito, classificou a sua experiência em Educação Física quando era aluno, como Boa. Portanto, numa escala de 1 a 5, foi 4.

R: Sim.

P: Pode explicitar um pouco melhor?

R: Há coisas que eu já não me lembro muito bem, mas eu sei que…

P: Como é que funcionava a Educação Física?

R: Era mais ou menos, não sei, era mais ou menos como é agora. Tinhas aqueles exercícios que nós fazíamos todos, nos espaldares e no plinto, e a corda, também subia à corda, lembro-me disso perfeitamente. Depois tínhamos corrida, tínhamos diversos tipos de corrida, não é? E, depois, tínhamos aqueles jogos de equipa, também, Futebol e Volei. E já não sei, já não me lembro de muita coisa, pronto, mas devia ser praticamente o que é hoje.

P: Porque é que considera que foi boa? Houve alguma coisa… Em relação aos professores?

R: Eu não… eu gostava e… Eu, por acaso, sempre achei que os professores de Educação Física eram sempre pessoas simpáticas e acessíveis e que ajudavam a pessoa a dar o seu melhor, e isso é muito importante. E uma coisa que eu achei que era positivo era o tal espírito de equipa. Acho que, quando a gente começa a ter

Educação Física ganhamos um espírito de equipa que não… não tínhamos antes, se calhar, de começar aqueles jogos e que temos que jogar com a equipa. Eu acho que isso é de grande importância.

P: Certo. Já me falou do convívio com os colegas. Melhorava?

R: Sim. É evidente, mesmo que não haja muita ligação ali.

P: E em relação às condições materiais, tinha boas condições?

R: A escola em que eu estive até tinha umas condições bastante satisfatórias, não digo que fossem as ideais, mas eram bastante satisfatórias. Eu estive na Escola XXXXXXX, aqui há uns anos, que é no YYYYYYYYYY, ao pé do KKKKKKKK e depois no Liceu WWWWWW. E eram bastante satisfatórias. Mesmo a nível de balneários, assim que acabávamos, íamos tomar banho e pronto. E estamos a falar em mil novecentos e setenta e… troca o passo.

P: E quanto aos conteúdos de Educação Física. Isso teve importância na sua opinião?

R: Pois isso aí já… a programação já não sei… realmente…

P: E em termos de organização da escola. A escola estava bem organizada em relação à Educação Física?

R: Sim, sim. Estava bem organizada. Não havia… Posso dizer-lhe que, se o campo estava para a aula, mais ninguém ia para o campo. Havia aquele tipo de preocupação que se o espaço era para a Educação Física, era para a Educação Física e não era para mais ninguém. E era para aquela turma, não era para aquela turma. Havia sempre divisão, ou dentro, portanto, dentro do ginásio e outra turma fora, portanto, fazia sempre aquela organização.

P: Em relação às características das aulas, as aulas eram bem organizadas, bem conduzidas?

R: Sim, sim, sim. Eram, geralmente, nunca dei por que houvesse grande dispersão dos professores. Seguiam a sua lógica.

P: Aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?

R: Aprendi. Aprendi a jogar Volei, que não sabia jogar Volei, por exemplo.

P: Aprendeu as técnicas?

R: Aprendi algumas técnicas, já não me lembro muito bem, mas naquela altura até jogava bastante… diziam eles, que jogava bastante bem. E o salto de plinto, também não fazia e outras coisas que eu não fazia ideia. Aprendi bastante.

P: A Educação Física fez alguma diferença na sua vida? Ou seja, se não tivesse tido Educação Física acha que haveria alguma diferença?

R: Fez. Fez e eu vou lhe explicar porquê: é que eu depois fui para os Comandos. Depois fui oficial dos Comandos e, se não tivesse Educação Física, muito sinceramente, não tinha a preparação que tinha quando entrei para o regimento. Portanto, teve mesmo importância, teve mesmo importância.

P: Muito bem. No inquérito considerou que a Educação Física deve ser obrigatória, com avaliação, mas sem que a sua nota tenha efeito no acesso ao Ensino Superior.

R: Sim. Naquela média final do Ensino Superior.

P: Porquê?

R: Não é por nada. Mas, às vezes tenho um certo receio de certos professores que… a carga pessoal… considerando um caso pessoal com um aluno que vai com média de 17 e ele dá-lhe um 13 e fica com a média por aí abaixo… É um bocado isso, é um bocado esse receio. É um bocado o receio.

P: E isso acontece com as outras disciplinas?

R: Também acontece, só que as outras são obrigatórias, mas também pode acontecer. Ah isso é evidente. Isso é evidente. Aliás eu só… acho que isso deve ser mesmo no 12º ano, porque de resto deve contar, até ao 11º deve contar sempre. O 12º é que é aquele… pronto… aquele ano… diferente, não sei. Eu tenho essa perceção, posso estar errado, como é evidente. A minha ideia é essa, pronto.

P: Exatamente, é essa ideia que queremos saber.

R: E vou lhe dizer que tenho alguma experiência até ao nível de faculdade, infelizmente, e sei que alguns professores… um bocado complicado. Não, e não é só isso! Em Educação Física eles têm uma coisa. Imaginemos que a pessoa tem um acidente e vai faltar. E falta consecutivamente, há ali um grande interregno, é claro que o professor não pode dar uma nota… alta, não pode! Pronto, aí é logo um *handicap*.

P: Normalmente, se um aluno tem um *handicap* qualquer, há mecanismos de compensação.

R: Ah, pois, isso é que eu desconheço, exatamente. Lá está.

P: Os alunos são avaliados de outra maneira. Há essa possibilidade.

R: Desconhecia que houvesse esse tipo. Lá está o meu erro, também porque… desconhecendo…

P: Portanto, tendo em conta que essa parte seria resolvida, mantém a sua opinião?

R: Não. Se calhar, sendo assim, havendo essa possibilidade, acho que não tinha qualquer problema em fazer parte da avaliação final. Acho que não, até porque seria bom para eles, porque eles até, se calhar, até se esforçavam um bocadinho mais, sabendo que: "atenção, esta média também vai contar…" Essa nota irá contar para a média final. E, estando salvaguardados nesse aspeto de qualquer problema, não vejo razão para que não.

P: Se tivesse que reduzir o currículo a cinco disciplinas, incluiria ou não a Educação Física?

R: Incluiria, com certeza, Educação Física. Com certeza.

P: Concretizando. Por razões económicas, não seria possível ter mais que cinco disciplinas.

R: Sim, exatamente. Havia só cinco. Mas eu incluiria a Educação Física. Com certeza.

P: Quais são para si as finalidades da Educação Física?

R: Tal como eu disse, puxar individualmente pela pessoa a nível físico, portanto, de maneira a que ela consiga, acho que, mesmo, compreender o seu corpo, a parte física do corpo que pode, digamos, desenvolver, ou pode melhorar as condições físicas e depois, o que é muito importante, o tal espírito de equipa. Portanto, aquele ensinamento de jogar em equipa, que a equipa é importante, não é o indivíduo em si, mas a própria equipa. Eu acho isso importante. Acho importante.

P: E considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Pode ter. Uma pessoa pode ficar mais relaxada. O stress, no dia-a-dia… a atividade física relaxa, reduz o stress. Não está a pensar: "Oh, vou ter um exame, dia tanto…" Eu acho que ajuda. Eu acho que sim.

P: Portanto, é um efeito positivo?

R: É positivo. Um efeito positivo.

P: Na sua opinião, a carga horária de Educação Física deverá manter-se, aumentar ou diminuir?

R: Agora estou com dúvida, qual é a carga?

P: Têm duas vezes por semana, noventa minutos.

R: Eu acho que deveria aumentar, pelo menos, mais sessenta minutos. Mais uma horinha, não tinham nada a perder nisso.

P: A acha que, para beneficiar a saúde do aluno, a carga atual de Educação Física é suficiente ou insuficiente?

R: Eu acho que é insuficiente. Quer dizer, noventa minutos não é exatamente… é pouco. Sejamos francos!

P: Noventa mais noventa.

R: Sim, mesmo assim é pouco.

P: Portanto, para esse efeito, deveria ser mais?

R: Sim. Tinha que ser mais, com certeza.

P: Pronto. Muito obrigado pela sua colaboração.

R: À disposição, sempre.

LUCAS

P: Boa tarde. Qual é a sua profissão?

R: Assistente operacional.

P: E as suas habilitações?

R: 12º ano completo.

P: Como é que se considera? Considera-se uma pessoa ativa ou pouco ativa?

R: Muito ativa. Agora, em termos de Educação Física, aplicada mesmo, eu, ultimamente, eu tenho estado aos poucos me recuperando, porque eu fui operado ao joelho, e para alguns treinos que eu fazia que eram com peso – eu fazia em casa, que eu tenho máquina (máquinas, aliás) -, me dificultou muito, por causa das dores. Então, aos poucos, estou começando a voltar e a tentar recuperar a minha performance, que eu tinha antigamente.

P: Portanto, é mais musculação?

R: É mais musculação e, também, caminhadas. Mas, a musculação para mim é o meu ideal.

P: Com que frequência é que praticava antes?

R: Três vezes por semana.

P: E quanto tempo de cada vez?

R: Em média, 45 minutos, por causa que não era de grande impacto. Era aula só para…

P: Era mais intensidade, menos tempo?

R: Exatamente.

P: No inquérito que preencheu, classificou a sua experiência enquanto aluno de Educação Física, como boa. Pode explicar um pouco melhor? Porque é que considerou boa?

R: Pelo seguinte motivo. Sempre tive as notas máximas, as classificações máximas e, basicamente, eu quase tudo o que era pedido pelos professores que tive, eu conseguia desempenhar com destaque. Foi uma das coisas que me ajudou muito, foi sempre a vontade de aprender. E a Educação Física, felizmente, além de ter bons professores, e uma boa qualidade nas escolas, eu sempre gostei muito de praticar desporto. Então, para mim, estava no meu ambiente.

P: Se pudesse eleger um dos fatores que tenha contribuído para essa sua opinião sobre a Educação Física, entre aqueles que eu vou dizer: professor (competência do professor), os benefícios da disciplina, convívio com os colegas, condições materiais, conteúdos da disciplina propriamente dita, organização da Educação Física na escola, qual acha que será aquele que terá sido o mais importante no contributo para essa opinião?

R: É assim. Na minha opinião é muito simples. Os professores, eles conseguem nos aglutinar e nos fazer darmos o nosso melhor. Ou seja, eles conseguem nos transmitir algo e nós só temos de desempenhar isso da melhor maneira possível. Nos criar motivação, nos criar um objetivo claro e preciso para atingir. É lógico que também o fator escola, se nós temos material, se temos uma boa quadra, se temos condições, é importante. O modelo de ensino, fundamental. Mas, os professores, na minha opinião, são, digamos assim, o alicerce, a pedra fundamental. Porque, às vezes, pode não haver muito material, mas um professor que saiba dar uma motivação, conquistar os alunos pelo próprio interesse, é fundamental.

P: Assim, como balanço, aprendeu alguma coisa nas aulas de Educação Física?

R: Aprendi muita coisa. Aprendi desde o companheirismo, aprendi a respeitar muito a hierarquia, aprendi a compreender exatamente aquilo que me pedem, sem querer fazer mais nem menos. Fazer aquilo que é estabelecido. Porque nós temos a tendência a querermos nos mostrar, exibir-nos, quando temos certas atividades físicas ou repertório físico e isso acaba criando às vezes um mal-estar com outros colegas que não têm as mesmas condições físicas ou o mesmo preparo. E então sempre fui educado e estimulado a criar os apoios entre os próprios colegas, ou seja, todos partem e todos chegam. Não fica ninguém para trás.

P: Portanto, a Educação Física fez alguma diferença na sua vida? Se não existisse, acha que teria sido diferente a sua vida?

R: Muito. Muito porque o sedentarismo e a falta de ginástica criam uma certa dependência cerebral que nós começamos a catalisar outras coisas que não têm nada a ver, como televisão, jornais, revistas, novelas, algo que não acrescenta, às vezes, muita coisa. Nós precisamos de algo que, como dizem os monges tibetanos, "não basta meditar, nós temos de exercitar o corpo". Aliás, os monges shaolin, é por algum motivo. Eles atingem uma performance muito grande porque eles juntam o melhor de dois mundos.

P: Para além da musculação, praticou alguma atividade desportiva federada ou de forma continuada?

R: Federada? Nunca participei, mas com continuidade pratiquei Natação, Futebol, Artes Marciais. Além disso, Voleibol, Basquetebol, Andebol. E, basicamente, o que eu fazia praticamente a semana toda, aos fins-de-semana era Futebol - que era fora da escola - e durante a semana, era todos os desportos que nos oferecessem.

P: Muito bem. No inquérito, considerou a Educação Física como devendo ser obrigatória, com avaliação e com contagem para a média de acesso ao ensino superior. Pode explicar-me porquê?

R: Ora bem. Como é uma disciplina tão importante como as outras, acredito que, assim em termos de avaliação, seria mais uma motivação para os alunos se aplicarem e não considerarem aquilo como um passatempo. Considerarem aquilo exatamente como uma grande responsabilidade e com o máximo de atenção, como é a Matemática, como é o Português ou outra disciplina. E porquê? Não quer dizer que isto aqui só vá para Educação Física, que tem de ter Educação Física, não. É preciso que as escolas se empenhem mais de evitar o sedentarismo. A nossa alimentação já é deficitária. Agora, se nós não fizermos nenhuma atividade isso ainda vai trazer mais consequências para a saúde do próprio aluno. O que é que é importante nisso tudo? É os alunos saberem que estão fazendo algo prazeroso e que os ajuda no futuro. Para mim essa é uma das coisas fundamentais.

P: E, portanto, terá o mesmo peso que outras disciplinas como Filosofia…

R: Sem dúvida. Sem dúvida.

P: Apenas para consolidar esta ideia: se tivesse poder de decisão e se tivesse de reduzir o currículo a cinco disciplinas, com contenções orçamentais, estaria num país em que apenas seria possível os alunos terem cinco disciplinas, incluiria nessas cinco a Educação Física?

R: A reduzir ou as cinco para ficar?

P: Só poderia ter cinco.

R: Em minha opinião, as cinco seriam: Matemática e Português, fundamental, Educação Física, e depois as outras duas poderiam ser Físico-Química e mais uma disciplina voltada para a pátria, alguma coisa como… agora não sei o termo técnico…

P: Cidadania?

R: Cidadania! Porque nós precisamos de manter os valores, que estão se perdendo muito. Agora, como eu lhe disse, Educação Física teria de estar incluído nessas disciplinas. Fundamental.

P: Certo. Então, para si quais são as finalidades da Educação Física?

R: Além de equilibrar o corpo e a mente, é fundamental para criar laços entre os alunos e os seus responsáveis que são os professores. E porquê? Tem de haver uma sinergia, tem de haver uma capacitação de se organizarem e de se empenharem em fazer algo. E é assim: nada na vida se consegue sem esforço físico. Um aluno só vai conseguir atingir uma meta numa corrida se se empenhar. Um aluno só vai conseguir atingir o alvo se se exercitar. Então, como tudo na vida, é necessário empenho e dedicação.

P: Certo. Considera que a prática de atividade física tem influência no rendimento escolar?

R: Totalmente.

P: De que maneira?

R: Da seguinte maneira: da parte biológica, quanto mais exercício nós fazemos, mais oxigenamos o nosso cérebro. Da parte física, se o nosso corpo está bem, a mente também fica bem, porque já evita que as pessoas vão para outros tipos de alimentação, ou bebidas, como bebidas gaseificadas, álcool, fumar cigarros… Nenhum atleta que se preze, que adore fazer ginástica, vai fumar. Ou vai fazer um campeonato ou participar de um torneio alcoolizado. Ou seja, isso implementa mais saúde e um ------- moral.

P: E em termos de rendimento escolar?

R: Em termos de rendimento escolar, em termos de rendimento escolar, o aluno se sente mais preparado. E porquê? Porque, como ele já tem um objetivo a ser atingido, é como na Educação Física, você tem de se preparar. A Matemática, por exemplo, eu considero que é, nada mais nada menos que uma ginástica mental. Ninguém decora Matemática. Se você não exercitar Matemática, todos os dias, você nunca está preparado. É como um atleta. Um maratonista não vai se preparar na véspera. Ele se prepara ao longo do ano para determinado campeonato.

P: Não sei se está a par da carga horária de Educação Física que eles têm agora.

R: (aceno afirmativo)

P: Considera que essa carga horária é adequada, deverá manter-se, aumentar ou diminuir?

R: Eu acredito, na minha opinião, que, se aumentasse, seria mais adequada. E porquê? Não só mais um dia, como quantidade de horas. Porque, é assim. Os alunos precisam, digamos assim, eliminar o stress que sentem. Muitos alunos têm problemas em casa, como todas as pessoas têm, mas tem uns que têm mais acentuados que outros. E, na Educação Física, isto é uma forma de os relaxar e os condicionar para a vida. É um momento em que eles descomprimem toda essa energia que está concentrada neles. Era nesse ponto que eu penso.

P: Em sua opinião e em termos estritamente de saúde, a carga atual de Educação Física é suficiente ou insuficiente?

R: A carga oficial atualmente, eu acho que ainda não é suficiente. Eu acredito que se houvesse mais um dia… em vez de fazerem duas vezes por semana, fizessem três, era muito mais produtivo e rentável para o aluno.

P: Mesmo em termos de saúde?

R: Mesmo em termos de saúde. Principalmente, tanto física como mental.

P: Pronto. Muito obrigado pela sua colaboração.

Contabilidade das referências por dimensão/categoria

Experiência (Negativa e Positiva)

CONTABILIDADE EXPERIÊNCIA EF NEGATIVA

Categorias	Sub-categorias	Ocorrências
EX.1. Aspetos Estruturais, Organizacionais e Cognitivos	EX.1.1. Planificação, organização didática e curricular	1
	EX.1.2. Tipos de aulas	0
	EX.1.3. Condições materiais	4
	EX.1.4. Tipo de liderança	0
EX.2. Efeito Professor	EX.2.1. Atitude	2
	EX.2.2. Competência	1
	EX.2.3. Personalidade	0
EX.3. Atitude face à EF/AF	EX.3.1. Perceção de Competência	4
	EX.3.2. Motivação para a prática da AF	10
	EX.3.3. Relação EF/Atividades fora da escola	4
	EX.3.4. Catarse	0
EX.4. Aspetos Sociais	EX.4.1. Convívio	0
	EX.4.2. Competição/superação	0
	EX.4.3. Espírito de Equipa	0
	EX.4.4. Inclusão/Exclusão	4
	TOTAL	**30**

CONTABILIDADE EXPERIÊNCIA EF POSITIVA

Categorias	Sub-categorias	Ocorrências
EX.1. Aspetos Estruturais, Organizacionais e Cognitivos	EX.1.1. Planificação, organização didática e curricular	10
	EX.1.2. Tipos de aulas	4
	EX.1.3. Condições materiais	15
	EX.1.4. Tipo de liderança	3
EX.2. Efeito Professor	EX.2.1. Atitude	10
	EX.2.2. Competência	7
	EX.2.3. Personalidade	3
EX.3. Atitude face à EF/AF	EX.3.1. Perceção de Competência	9
	EX.3.2. Motivação para a prática da AF	14
	EX.3.3. Relação EF/Atividades fora da escola	6
	EX.3.4. Catarse	6
EX.4. Aspetos Sociais	EX.4.1. Convívio	6
	EX.4.2. Competição/superação	3
	EX.4.3. Espírito de Equipa	4
	EX.4.4. Inclusão/Exclusão	3
	TOTAL	**103**

Aprendizagem

CONTABILIDADE APRENDIZAGEM

Categorias	Sub-cagtegorias	Ocorrências
AP.1. Aprender a Ser	AP.1.1. Autoestima e Autoconfiança	2
	AP.1.2. Resiliência	2
	AP.1.3. Destreza/desembaraço	2
	AP.1.4. Atitude face à AF	4
AP.2. Aprender a Conhecer	AP.2.1. Conhecimentos regulamentares	3
	AP.2.2. Importância da AF e Apt Física	6
	AP.2.3. Autoconhecimento	5
AP.3. Aprender a Conviver	AP.3.1. Convívio	8
	AP.3.2. Inclusão/Exclusão	3
	AP.3.3. Colaboração	6
	AP.3.4. Competição/superação	1
AP.4. Aprender a Fazer	AP.4.1. Aprender as técnicas	6
	AP.4.2. Aprender a desenvolver a Apt Física	1
	AP.4.3. Competências para a vida profissional	2
AP.5. Sem Aprendizagem	AP.5.1. Catarse	3
	AP.5.2. Sem Perceção de Aprendizagem	6
	TOTAL	**60**

Finalidades

CONTABILIDADE FINALIDADES

Categorias	Sub-categorias	Ocorrências
FN.1. Saber Ser	FN.1.1. Desenvolvimento físico	4
	FN.1.2. Desenvolvimento psicológico e intelectual	4
	FN.1.3. Promoção da Saúde	5
	FN.1.4. Promoção da AF	2
	FN.1.5. Disciplina	3
	FN.1.6. Resiliência	1
FN.2. Saber Conhecer	FN.2.1. Autoconhecimento	2
	FN.2.2. Conhecer oferta desportiva	2
	FN.2.3. Valores saudáveis e diversificação de perspetivas	2
	FN.2.4. Conhecimentos regulamentares	2
FN.3. Saber Conviver	FN.3.1. Convívio	3
	FN.3.2. Inclusão	4
	FN.3.3. Colaboração	5
FN.4. Saber Fazer	FN.4.1. Competências físicas	2
	FN.4.2. Gestão psicológica	1
	FN.4.3. Competências para a vida profissional	1
	FN.4.4. Gestão do tempo	1
	FN.4.5. Meditação	1
FN.5. Catarse	FN.5.1. Descompressão	8
	TOTAL	**53**

Estatuto

CONTABILIDADE ESTATUTO

Categorias	Código	Sub-categorias	Ocorrências
ET.1. Crenças e convicções	ET.1.1.	ET.1.1. Princípios e valores	6
	ET.1.2.	ET.1.2. Senso comum, preceitos e preconceitos	19
ET.2. Reconhecimento dos benefícios da disciplina	ET.2.		4
ET.3. Equidade ou subalternização da disciplina	ET.3.		11
ET.4. Valoração da disciplina	ET.4.1.	ET.4.1. Legitimação da Avaliação para acesso a cursos de EF e Desporto	4
	ET.4.2.	ET.4.2. Valorização/Desvalorização da disciplina	9
		TOTAL	**53**