

ANA RITA NUNES LOPES

PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS NA ESCOLA
- A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA –

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Lisboa

2017

ANA RITA NUNES LOPES

PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS NA ESCOLA
- A PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA –

Relatório de estágio defendido para obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral Nº 57/ 2017 com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Arguente:

Prof. Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Orientador:

Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Lisboa

2017

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o processo académico percorrido nestes últimos anos, muitos foram os que me apoiaram direta e indiretamente, merecendo o meu sincero agradecimento.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao corpo docente da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona, por todos os ensinamentos e partilhas ao longo destes anos. Muito particularmente, ao Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa por toda a paciência e pela preciosa orientação, bem como o rigor e espírito crítico com que sempre orientou as suas intervenções, ao longo de todo este processo. Sem o seu apoio não teria sido possível a realização desta dissertação.

Aos Professores Orientadores do Estágio Pedagógico, Professor Fernando Soares e Professor Doutor João Costa, pelos conselhos, orientações e pela forma como me ajudaram a concluir este ano difícil.

Aos alunos que generosamente se disponibilizaram a preencher o questionário que me permitiu recolher os dados para este trabalho.

Aos meus pais, por sempre me apoiarem, tentarem compreender as minhas decisões e, acima de tudo, por tudo o amor e carinho demonstrado.

À minha tia, pela ajuda incondicional.

À restante família e amigos, por todas as palavras de incentivo e de conforto.

À minha estrelinha.

OBRIGADA A TODOS. POR TUDO.

INDICE GERAL

Resumo	5
Abstract.....	6
Introdução.....	7
Análise da Literatura	11
Objetivos, Métodos e Procedimentos	23
Objetivos	23
Desenho do Estudo	23
Amostra.....	23
Procedimentos	23
Análise Estatística.....	24
Resultados.....	25
Conclusões	32
BIBLIOGRAFIA.....	34
Anexos.....	40

RESUMO

As escolas são o contexto próprio e fundamental para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável. Este estudo analisa a atitude dos alunos face à escola e à disciplina de EF, a sua percepção de competência em EF enquanto alunos do ensino básico e secundário, a sua experiência em EF e quais os fatores que contribuíram para essa classificação, assim como o seu conhecimento sobre as recomendações diárias de AF para jovens. Para além disso, pretende verificar, ainda, se os alunos que conhecem as recomendações diárias de AF têm uma atitude e uma experiência mais positiva em relação à EF. Para tal, um total de 60 adolescentes (23 rapazes e 37 raparigas) que frequentavam o 12º ano e com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos ($18,08 \pm 0,4$) respondeu a um questionário. 55% dos alunos inquiridos gosta muito da escola e 75% gosta bastante das aulas de EF, assim como 53,3% dos estudantes considera que a disciplina de EF é fundamental no currículo escolar, uma vez que afirmou que esta deve ser obrigatória e com avaliação. A maioria dos alunos (61,7%) considerou-se um aluno de nível Bom ou Muito Bom na disciplina de EF e 65% classificou a sua experiência em EF como sendo Boa ou Muito Boa, demonstrando que as experiências positivas dos alunos em EF motivam e contribuem para uma prática de AF informal e um desempenho motivado nas aulas de EF. Nenhum dos 60 alunos conhece as recomendações diárias de AF na sua totalidade, pelo que pensamos que estas não estão a ser bem transmitidas aos alunos. Quanto à verificação do reconhecimento das recomendações de AF por parte dos alunos e o seu contributo para uma atitude e experiência positivas em EF, concluímos que o total desconhecimento revelado por todo o grupo inquirido em relação às recomendações de AF não permitiu correlacionar estes parâmetros.

Palavras-chave: estilos de vida saudáveis, promoção de estilos de vida, educação física, atividade física.

ABSTRACT

Schools are the fundamental and main context to promote an active and healthy lifestyle. This study analyses the attitude of the students toward school and PE, their PE competence perceived while high school and elementary students, their PE experience and which factors contribute to that classification, such as their knowledge about daily recommendations of PA. Furthermore, it allows to understand if students who know the daily recommendations of PA have a more positive attitude and experience retrieved from PE. To that end, a total of 60 adolescents (23 boys and 37 girls) aged 17 to 20 years (18.08 ± 0.4) answered a questionnaire. 55% of the students surveyed like school and 75% like a lot of PE classes, such as 53,3% of students considered that PE is fundamental in school curriculum, because they think the discipline should be demanded and evaluated. Most students (61,7%) considered themselves to be a Good or Very Good student on PE classes and 65% classified their experience in PE as Good or Very Good, demonstrating that the positive experiences of students in PE motivate and contribute to an informal practice of PA and a motivate performance in PE classes. None of the 60 students know the daily recommendations of PA in their entirety, so we think that those daily recommendations aren't being well transmitted to students. For that reason, the verification of the students' recognition of the PA recommendations and their contribution to a positive attitude and experience in PE, allow us to conclude that the total lack of knowledge revealed by the whole group of respondents regarding PA recommendations did not allow correlating these parameters.

Keywords: healthy lifestyles, lifestyle promotion, physical education, physical activity.

INTRODUÇÃO

As escolas são o contexto próprio e fundamental para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável. Assim, ouvir os jovens e envolvê-los ativamente nas suas atividades de aprendizagem parece ser uma questão crítica relativamente à promoção de experiências significativas em educação (Enright & O'Sullivan, 2010 cit in Martins et al, 2016).

As escolas e a disciplina de Educação Física (EF) têm um papel fundamental na promoção da atividade física (AF) nos adolescentes, especialmente no que concerne àqueles que apresentam um nível socioeconómico baixo. Assim, as intervenções que promovem um estilo de vida ativo nos jovens, principalmente em EF e AF, devem considerar o nível socioeconómico, o género, a idade e os níveis de AF assim como devem estar focadas em diferentes fatores e camadas de influência (Martins et al, 2016).

Segundo os mesmos autores, os argumentos legitimadores do papel da EF no plano educacional têm sido tipicamente associados aos critérios utilizados para a obtenção de objetivos sociais mais amplos, como a produção de indivíduos socialmente responsáveis, saudáveis, ativos e criticamente informados. Sendo que, a maioria dos estudiosos concorda que o sucesso educacional aumenta na mesma proporção em que também aumenta a percepção dos alunos de que a atividade educacional é importante e pessoalmente significativa (Kretchmar, 2001).

Assim, as experiências positivas de AF, nomeadamente a diversão inerente à prática das aulas de EF, desde a mais tenra idade, parecem ser uma maneira de os adolescentes ativos considerarem a disciplina de EF tão importante como qualquer outra devido ao seu papel na promoção de estilos de vida saudáveis (Martins et al, 2016).

Kirk (2005) confirma a importância de experiências precoces, diversas e positivas de AF para a adoção e manutenção de estilos de vida saudáveis, visto que a AF tem sido utilizada para ajudar no bem-estar da juventude e pode ajudar na sua adesão à prática regular de AF na idade adulta.

Todos os adolescentes enfatizaram a importância de ter oportunidades de AF de qualidade diversificada em diferentes contextos nos primeiros anos, principalmente ter EF na escola primária. Além disso, os professores de EF devem ser líderes no

desenvolvimento de um programa abrangente de AF escolar e envolver outros agentes educacionais na promoção de estilos de vida ativos. Desta forma, considerando o modelo ecológico da EF (O'Connor et al, 2012), os professores de EF não devem ser apenas especialistas na promoção de EF de alta qualidade (UNESCO, 2015), mas também intervir em múltiplos níveis, como a Direção da escola, por exemplo.

Por isso, fornecer experiências positivas de AF durante o ensino básico e considerar a possibilidade de intervir nos diferentes tipos de AF (formal, informal, Desporto Escolar) pode ser primordial para ajudar a prevenir o declínio dos níveis de AF nas faixas etárias seguintes.

O final da adolescência é um período crítico no que respeita à diminuição dos níveis de AF (Sallis, 2000; Telama & Yang, 2000), tornando-se um importante período de intervenção para colmatar essa tendência. Todavia, o contexto em que os alunos se encontram inseridos pode mudar esta tendência de declínio, uma vez que num estudo realizado por Marques, Martins, Diniz e Carreiro da Costa (2012), as raparigas na faixa etária de 19-24 anos relataram valores mais elevados para a prática de AF organizada e não organizada e atitudes muito positivas em relação à escola e à EF, contrariando a generalidade da literatura. Esses dados parecem ser o resultado de um contexto educacional que se concentra no desenvolvimento da percepção de competência e autonomia e no desenvolvimento de comportamentos orientadores de tarefas e atitudes positivas em relação à escola e à EF.

Ter uma orientação de mestria é a mais eficaz para beneficiar a motivação e a participação em AF (Papaioannuo et al, 2007). A EF pode assumir um papel fundamental na promoção desse tipo de auto percepção entre crianças e adolescentes (Braithwaite, Spray & Warburton, 2011 cit in Martins, Marques & Carreiro da Costa, 2013). Assim, o professor deve atuar com vista à criação de um clima de forte mestria, ou seja, um clima onde as tarefas são desafiadoras e onde é permitido aos alunos efetuar diferentes escolhas, obter reconhecimento, avaliação positiva para melhoria pessoal e variabilidade no ritmo de aprendizagem (Braithwaite et al, 2011 cit in Martins et al, 2013).

Martens (1996) cit in Pringle (2012) afirmou que se o objetivo dos profissionais de EF é fazer com que as crianças adquiram o conhecimento, a habilidade e a apreciação para serem fisicamente ativas, devem dar a máxima prioridade para tornar o processo de aprendizagem o mais agradável possível.

Como tal, dada a série de efeitos positivos físicos e psicológicos associados à participação em AF, os professores de EF deviam utilizar as melhores práticas que visam inspirar e promover uma longa participação em AF e não desencorajá-la (Cardinal, Yan & Cardinal, 2013). Além disso, as perceções dos adolescentes relativas ao apoio para a prática de AF no ambiente escolar podem ser particularmente importantes, uma vez que a maioria dos adolescentes passa grande parte do tempo na escola e a maioria das oportunidades para praticar AF ocorrem dentro do ambiente escolar (Grieser et al, 2008). Sendo que o apoio efetivo dos professores, amigos e colegas foi um forte percussor de mudança nos níveis de AF entre raparigas adolescentes inativas (Neumark-Sztainer et al, 2003 cit in Grieser et al, 2008).

De acordo com os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF, 2001), a área disciplinar de EF tem como objetivos o desenvolvimento das capacidades motoras, a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares nos quais se realizam atividades físicas. Considera-se importante fazer cumprir os programas, de modo a proporcionar um estilo de vida ativo aos jovens durante todo o percurso escolar. E após a conclusão do ensino secundário, os conhecimentos transmitidos nas aulas de EF sobre a aptidão física e AF serão fundamentais para incutir nos jovens hábitos de vida ativos e saudáveis.

Considerando o que foi exposto anteriormente, verifica-se que a escola e as aulas de EF são o local próprio para incentivar e promover estilos de vida ativos e saudáveis, uma vez que a disciplina de EF em Portugal é obrigatória até à conclusão do ensino secundário.

Neste sentido, o presente estudo propõe-se avaliar a atitude dos alunos face à escola e à EF, a importância atribuída pelos alunos à disciplina de EF, a perceção de competência dos alunos e o nível de conhecimento sobre as recomendações de AF segundo a World Health Organization (WHO).

O trabalho é constituído por quatro capítulos. O primeiro apresenta uma breve revisão da literatura, visando o enquadramento teórico dos diversos conceitos presentes. O segundo descreve a metodologia utilizada, procurando definir o método, os procedimentos e apresentar os instrumentos de recolha de dados. O terceiro capítulo

apresenta os resultados, comparando-os com estudos anteriormente realizados e, *in fine*, o quarto é composto pela apresentação das conclusões fundamentais do estudo.

ANÁLISE DA LITERATURA

O papel que as escolas e os profissionais de EF têm na promoção de estilos de vida saudáveis tem sido reconhecido e as finalidades desta disciplina passam por (PNEF, 2001):

- Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;
- Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas;
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de atividades físicas desportivas, expressivas, de exploração da Natureza e de jogos tradicionais e populares;
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social;
- Promover a formulação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando a iniciativa e responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade, a ética desportiva, a higiene e a segurança pessoal e coletiva, a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas.

A EF oferece a todos os estudantes oportunidades de adquirir conhecimentos e habilidades associados ao movimento humano e à vida saudável. Por isso, a aprendizagem na EF pode ser definida como uma mudança permanente no comportamento resultante da experiência do movimento físico, juntamente com a compreensão cognitiva do movimento (Rink, 2001 cit in Chen, Chen & Zhu, 2010).

O objetivo primordial da EF é permitir que os alunos tenham o conhecimento, as habilidades e a confiança para desfrutar de uma vida de AF saudável (National Association for Sport and Physical Education [NASPE], 2004). Sendo que é de extrema

importância a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura (Chen et al, 2010).

Em 1995, a NASPE definiu uma pessoa bem-educada fisicamente como alguém que tem "o conhecimento, as habilidades e a confiança para desfrutar de uma vida de AF saudável" e posteriormente desenvolveu conteúdos programáticos nacionais de EF. Isso pode ser visto como uma tentativa de combater os estilos de vida sedentários que atingem muitos jovens, fornecendo conhecimentos e desenvolvendo habilidades que irão influenciar as decisões dos alunos para perseguir um estilo de vida ativo. O desenvolvimento desses conteúdos programáticos também pode sugerir que a EF está a começar a ser vista como um meio importante na promoção da saúde e bem-estar que pode, por sua vez, influenciar os alunos a adotar estilos de vida fisicamente ativos.

O valor educativo da EF repousa na sua capacidade de produzir cidadãos saudáveis, socialmente bem ajustados e produtivos, por isso, os programas de EF atuais são importantes pois proporcionam experiências de aprendizagem que atendem às necessidades de desenvolvimento dos jovens, o que ajuda a melhorar o estado de alerta mental da criança, o desempenho académico, a prontidão para aprender e o entusiasmo pela aprendizagem (NASPE, 2003 cit in Pringle, 2012).

A AF juvenil está positivamente associada aos benefícios da saúde (WHO, 2010), especificamente à melhoria da densidade mineral óssea, fatores de risco cardiovascular, força muscular e resistência, saúde mental e aptidão aeróbia (Janssen & Leblanc, 2010). No entanto, a pesquisa mostra que os adolescentes portugueses não são ativos o suficiente para beneficiar a sua saúde (Baptista et al., 2012 cit in Martins et al, 2013; 2016).

Estudos de participação de AF realizados em todo o mundo concluíram que pelo menos 50% das crianças e adolescentes são insuficientemente ativos para a saúde, sendo que as meninas são menos ativas do que os meninos (Biddle & Mutrie, 2008 cit in Pethkar et al, 2012). Em 1988, o American College of Sports Medicine (ACSM) fez 8 recomendações específicas sobre AF e saúde para crianças e jovens. Essas recomendações incluem o desenvolvimento de programas de EF para a escola adequados que enfatizam hábitos de exercício ao longo da vida, uma vez que o papel da escola é promover um estilo de vida fisicamente ativo. A EF representa uma área do currículo do ensino médio que tem um grande impacto na adolescência e no desenvolvimento de

conhecimento, atitudes, crenças e comportamentos de maneira positiva e significativa que pode suportar ao longo da vida (Mohr, Townsend & Scoff, 2006 cit in Pethkar et al, 2012). Estes autores alegam que um professor de EF e o currículo de EF são os principais fatores de promoção da AF através de aulas de EF. Os professores têm um forte impacto sobre as atitudes dos seus alunos na ocupação em atividades físicas. Este impacto inclui o comportamento dos professores, a sua compreensão e conhecimento da habilidade e do seu papel na promoção de um estilo de vida ativo, bem como a sua preocupação com as necessidades dos seus alunos (Cale, 2000 cit in Pethkar et al, 2012). A interação dos professores com o aluno parece ser o fator mais importante para que o professor possa contribuir para a formação e modificação de atitudes dos alunos. Podemos assim concluir que os professores de EF têm uma tremenda oportunidade para ajudar os alunos a mudar comportamentos relacionados com a saúde (Aicinena, 1991 cit in Pethkar et al, 2012).

Segundo um estudo elaborado por Marques et al (2012) sobre raparigas que frequentam instituições militares de ensino, o contexto educacional em que essas alunas foram inseridas deu-lhes condições para praticar AF suficiente para aumentar a auto percepção sobre a sua competência física. Como tal, parece possível concluir que as instituições educacionais militares são bem-sucedidas em ajudar os estudantes a adotar estilos de vida fisicamente ativos. O desenvolvimento da orientação de objetivos para a tarefa, da percepção de competência e de atitudes favoráveis em relação à escola e à EF, parecem ser fatores importantes para aumentar os níveis de AF entre os alunos. Essa combinação de fatores pode e deve ser potencializada pelas escolas e pelos professores, levando ao desenvolvimento de motivação intrínseca e atitudes positivas.

De acordo com o modelo socio-ecológico (O'Connor et al, 2012), reconhecer a interseção de características demográficas (nível socioeconómico, fase de vida) e comportamentais (tipo de AF) é essencial para explorar o papel da EF nos diferentes estilos de vida. Assim, os professores de EF devem ser capazes de promover experiências positivas precoces num contexto social de apoio, levando os alunos a desenvolver atributos psicológicos individuais (atitude, competência, diversão) e comportamentais importantes para futuras experiências de EF e AF. Os professores de EF devem também considerar abordagens pedagógicas específicas que reconheçam as diferentes oportunidades dos alunos, devido a constrangimentos familiares ou ambientais, de modo a aumentar os seus níveis de AF fora da EF (Azzarito & Solomon, 2005 cit in Martins et al, 2016).

Um estilo de vida ativo na adolescência foi essencialmente associado a experiências positivas em EF enquanto estudante. Ao contrário, os adolescentes inativos revelaram mais experiências negativas em EF, particularmente na fase do ensino básico (Martins et al, 2016).

Segundo os mesmos autores, experiências positivas em EF, atividades desportivas escolares e AF durante os primeiros anos de escolaridade foram importantes para a maioria dos adolescentes ativos. O impacto positivo da prática de EF e outras atividades desportivas forneceu suporte para um estilo de vida ativo na idade adulta. Por outro lado, as experiências negativas naqueles anos de escola primária parecem ter um papel importante no processo de não ter um forte envolvimento em experiências posteriores de EF ou AF de adolescentes inativos.

As experiências positivas iniciais de EF e AF, alinhadas com as influências familiares (apoio logístico, financeiro e emocional), são consideradas bases fundamentais para o desenvolvimento de atributos psicológicos e habilidades motoras que facilitam a participação na EF e na AF (Evans & Davies, 2010). No entanto, se surgirem experiências negativas de EF e AF precoces, isto pode funcionar ao contrário.

Num estudo elaborado por Martins et al (2016), os adolescentes ativos relataram experiências mais diversas e positivas de EF e AF desde os primeiros anos até a adolescência e ficaram mais satisfeitos com o impacto da escola e da EF nos seus estilos de vida. Esses resultados sustentam que as experiências iniciais de EF e AF parecem ser importantes para a obtenção de um estilo de vida ativo, desenvolvendo atitudes positivas e habilidades motoras fundamentais nos jovens (Kirk, 2005).

A maioria dos adolescentes ativos revelou uma excelente atitude em relação aos professores de EF, enfatizando a capacidade pedagógica dos professores relacionada com a criação de um clima positivo e o apoio prestado na prática (feedback, conhecimento das capacidades dos alunos). Em contrapartida, os adolescentes inativos mencionaram mais frequentemente experiências negativas devido aos seus professores de EF – “Eu gostaria de ter professores de EF que fossem mais amigáveis e entendessem as minhas dificuldades” (Martins et al, 2016).

No mesmo estudo de Martins et al (2016), os adolescentes ativos estão satisfeitos com o papel da escola e da EF em promover estilos de vida ativos e apresentaram uma atitude favorável e estável para EF. As experiências que tiveram no passado e

particularmente na escola tornaram-se cruciais para se envolverem em práticas de AF, o que é visível nas declarações de dois jovens pertencentes à amostra: “praticava voleibol e futsal no desporto escolar no final do ensino básico e depois comecei a praticar futsal num clube” e “nas aulas de EF era bom a jogar andebol. A minha professora de EF convidou-me para a equipa do desporto escolar e depois disso ajudou-me a encontrar um clube, e é aí que eu treino hoje”. Por outro lado, a maioria dos adolescentes inativos mencionou não gostar de EF, demonstrando não ter uma opinião positiva sobre o papel da escola e da EF na promoção de AF. A sua atitude negativa começou durante os primeiros anos e diminuiu com a idade, especialmente na escola básica. Os adolescentes inativos sentiram uma "falta de apoio nas suas escolas e por parte dos professores das outras disciplinas", disseram "não ter oportunidades de EF na escola primária", foram "desapontados pelos seus professores de EF" e consideram que a EF é um tema que "não é relevante para a minha vida". Assim, os professores de EF parecem não ter contribuído para o estilo de vida ativo desses adolescentes. Vários sentimentos negativos durante a prática (tédio, obrigação, desconforto e suor) e experiências desfavoráveis relacionadas a fatores logísticos (equipamentos de EF, transportar um saco desportivo, vestir-despir) também estiveram presentes nas vozes dos adolescentes inativos. Para os adolescentes inativos, parece primordial que os professores de EF, na camada intrapessoal (O'Connor et al., 2012), reconheçam as suas preferências pelas atividades e melhorem as suas percepções de competência e atitudes em relação à EF e AF (Martins et al, 2016).

A atitude dos adolescentes em relação aos professores de EF e as experiências positivas parecem depender da maneira como os professores gerem as variáveis pedagógicas, isto é, feedback, clima relacional, organização e oportunidades máximas de prática.

Para promover experiências positivas de EF e níveis de AF juvenil, os adolescentes sugerem que os professores de EF devem considerar: a promoção de um perfil psicológico favorável (competência, autoestima, orientação de mestria, atitude de EF/AF); oferecem atividades diversificadas, novas, desafiadoras, não competitivas e competitivas; dar aos alunos uma escolha e oportunidade de ser ouvido sobre as suas necessidades e interesses em EF e AF; proporcionam oportunidades divertidas para interagir com amigos num ambiente de aprendizagem seguro, favorável, inclusivo e orientado para o domínio. Dessa forma, as experiências positivas de EF de adolescentes ativos relacionaram-se com a interação complexa de fatores individuais (diversão,

competência percebida) e sociais (diversidade, atividades inclusivas, esforço de pares) (Martins et al, 2016).

É essencial identificar e entender os fatores relacionados com a participação em AF, a fim de desenvolver programas de intervenção eficazes para promover estilos de vida ativos e saudáveis. Além disso, a promoção da participação em AF entre os jovens é importante porque os hábitos de AF adotados durante a infância e adolescência tendem a permanecer durante toda a sua vida (Telama et al, 2014 cit in Martins, Marques, Sarmiento & Carreiro da Costa, 2014).

De acordo com as perspetivas dos jovens, os fatores-chave que facilitam e dificultam a sua participação na AF estão relacionados a fatores individuais (atitude, percepção, motivação), sociais (amigos, família e profissionais de AF) e ambientais (oportunidades de AF, acesso a AF). Assim, os principais facilitadores e barreiras da AF são os seguintes: atitude em AF, motivação, percepções de competência e imagem corporal, diversão, influência de amigos, familiares e professores de EF e oportunidades de AF ambiental (Martins et al, 2014).

Os correlatos da AF podem ser modificáveis ou não modificáveis (Figura 1).

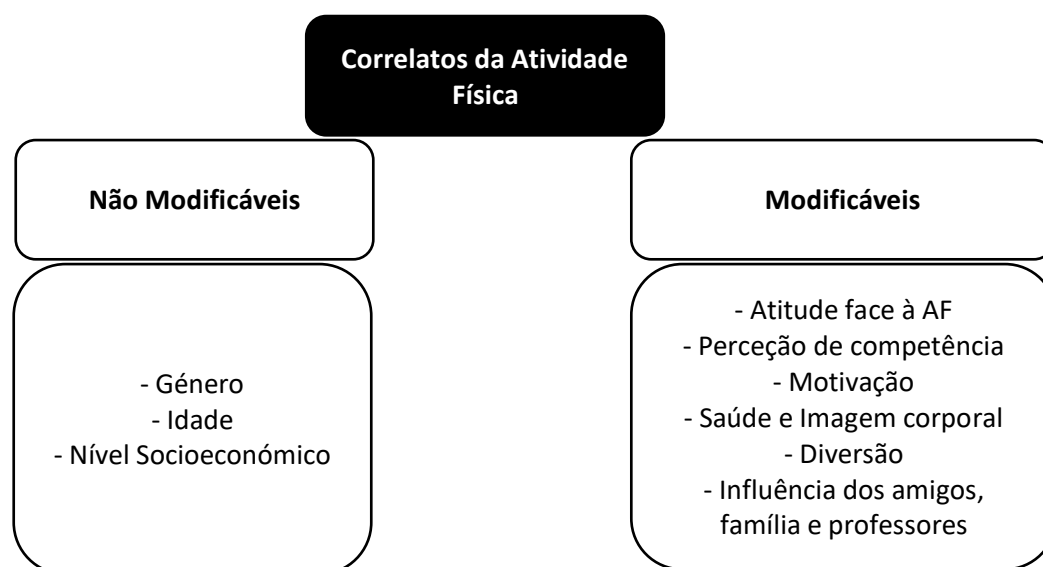


Figura 1 - Correlatos da Atividade Física

Os fatores não modificáveis auxiliam na identificação de grupos em risco de inatividade. Por outro lado, os fatores modificáveis podem ser usados para orientar programas de intervenção (Martins et al, 2013).

O estudo dos correlatos psicológicos relacionados com AF é importante porque eles são fatores potencialmente mutáveis e formam uma base teórica para construir e implementar programas eficazes para melhorar a AF (Bauman et al, 2012; Sallis et al, 2000). São vários os estudos (Biddle et al, 2003; Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis, & Kouli, 2006) que têm demonstrado a existência de uma relação positiva e significativa entre a percepção de competência, a orientação para o objetivo e as atitudes em relação à escola e EF e a participação na AF (Marques et al, 2012).

Existem diferenças de género, idade e nível socioeconómico na prevalência de AF moderada a vigorosa em jovens, sendo a situação considerada mais preocupante entre adolescentes mais velhos, raparigas e os de baixo nível socioeconómico (WHO, 2010, 2012; Stalsberg & Pedersen, 2010 cit in Martins et al, 2014; Kirk, 2012 cit in Martins et al, 2014).

De acordo com o estudo efetuado por Martins et al (2013), a percepção da competência, a orientação de domínio e o estado de saúde percebido foram associados à probabilidade de os meninos serem mais ativos. Quanto às meninas, uma alta percepção de competência foi positiva para desenvolverem um comportamento mais ativo.

Embora os meninos sejam mais ativos do que as meninas, 70% dos alunos têm baixos níveis de participação em AF de lazer. Estes resultados confirmam que as adolescentes são um subgrupo em risco de adoção de estilos de vida inativos e, portanto, precisam de atenção especial para intervenções (Martins et al, 2013).

Enquanto a obesidade e os baixos níveis de AF são problemas que afetam tanto raparigas como rapazes, há questões específicas de género de grande preocupação voltada para as raparigas. Durante a adolescência, as meninas experimentam maiores níveis de inatividade e um declínio mais acentuado de AF do que os meninos (Caspersen, Periera & Curran, 2000 cit in Grieser et al, 2008). As meninas são menos suscetíveis de participar em equipas de desportos organizados (United States Department of Health and Human Services [USDHHS], 1996 cit in Grieser et al, 2008), têm baixa autoestima e vêem-se como menos atléticas do que os meninos (Garcia et al, 1995 cit in Grieser et al, 2008).

A maioria dos adolescentes com nível socioeconómico baixo relatou não estar envolvido na AF formal. Durante os anos de ensino básico e secundário, adolescentes com baixo nível socioeconómico relataram participar em atividades desportivas escolares e manter seus níveis de AF informal. Os adolescentes com nível socioeconómico alto

declararam uma diminuição nos seus níveis de AF informal durante o ensino básico e na prática de atividades desportivas escolares no ensino secundário (Martins et al, 2016).

Verificou-se que a participação em AF de adolescentes de baixo nível socioeconómico era limitada em comparação com a dos jovens de nível socioeconómico mais alto, devido a fatores sociais, como o suporte financeiro, o encorajamento da família e amigos e fatores ambientais, nomeadamente o acesso à AF, a oportunidade e a localização (Martins et al, 2014).

Os adolescentes inativos com baixo nível socioeconómico relataram menor autoestima, imagem corporal distorcida e menor índice de satisfação com a vida (Martins et al, 2016).

No que diz respeito à atitude face à EF, Marques et al (2012) afirmam que a importância de desenvolver uma atitude favorável representa um dos objetivos dos programas de promoção da AF, enfatizando a participação contínua (Trudeau & Shephard, 2005). Em geral, as raparigas apresentam mais frequentemente atitudes mais positivas em relação à escola (WHO, 2010). Por outro lado, elas geralmente não apresentam atitudes muito favoráveis em relação à EF, associando a disciplina ao esforço e ao suor (Sleap & Wormald, 2001). A investigação mostrou que a participação das meninas na AF está relacionada, entre outros aspetos, com a atitude em relação à EF (Wallhead & Buckworth, 2004).

No estudo realizado por Marques et al (2012), a maioria das meninas expressou uma atitude positiva em relação à escola e EF. As alunas mais velhas mostraram valores mais elevados no que diz respeito a uma atitude positiva em relação à escola (84,4%), seguidas pelas jovens (83%). Quanto à atitude em relação à EF, os grupos mencionados também apresentaram valores mais altos, com 88,7% para as jovens e 84,4% para as mais velhas que referiram gostar da disciplina.

Relativamente à atitude em relação à escola, as meninas mais velhas e mais jovens apresentaram os resultados mais favoráveis. A maioria das alunas manifestou uma atitude favorável em relação à EF, mas esta atitude positiva diminuiu com a idade. No entanto, os valores relativos às estudantes do ensino superior inverteram a tendência de declínio. Talvez as meninas mais velhas, que frequentavam o ensino superior, apresentassem uma atitude mais favorável devido à percepção da utilidade que a disciplina tinha para sua formação e estilo de vida (Marques et al, 2012).

No estudo de Bibik, Goodwin e Orsega-Smith (2008), os alunos que referiram gostar de EF eram mais propensos a também desfrutar da escola. Neste estudo, 43,5% dos alunos abordados classificaram a EF como uma experiência positiva e valiosa, acreditando que a EF era uma parte importante da sua experiência académica, avaliada logo após a Matemática, o Inglês e a Ciência. A maioria dos estudantes do ensino obrigatório nos Estados Unidos demonstrou forte entusiasmo e alto interesse em EF (Chen et al, 2010). Todavia, Carlson (1995) examinou as atitudes negativas dos alunos do ensino básico em relação à EF e descobriu que alguns alunos sentiam que a EF não preenchia uma necessidade nas suas vidas e, conseqüentemente, não a achavam valiosa.

De acordo com Martins et al (2014), os adolescentes que mantiveram altos níveis de AF ao longo da sua vida (Bélanger et al, 2011 cit in Martins et al, 2014) apresentaram uma atitude favorável em relação à AF, associando-a a múltiplos benefícios para a saúde, aparência física, interações sociais, experiências positivas e diversão e reconhecimento da sua importância.

Luke e Sinclair (1991) identificaram cinco condicionantes que determinam a sua atitude: o conteúdo curricular, o comportamento do professor, a atmosfera da classe, a autopercepção dos alunos e as instalações. Scantling et al (1995) e Greenockle et al (1990) também identificaram fatores que contribuem para sentimentos negativos em relação à EF. Esses fatores incluíam tédio na realização de atividades, não querer ficar suado, não querer vestir roupa desportiva e a percepção de que os atletas recebiam tratamento preferencial. A influência dos pares foi outro fator que afetou as atitudes em relação à EF do ensino básico (Greenockle et al, 1990).

Uma chave para as relações entre as atitudes dos alunos em relação à EF e os padrões de conteúdos programáticos são as atividades oferecidas, a forma como essas atividades atendem aos padrões e a apresentação das atividades aos alunos.

O tema da percepção de competência despertou o interesse pelo fato de que essa avaliação tem um papel fundamental no comportamento dos jovens (Sallis et al, 2000). Em geral, a pesquisa tem consistentemente feito referência ao facto de as meninas terem percepções mais negativas da sua competência física do que os meninos (Welk & Eklund, 2005). Isso pode ser parcialmente explicado por fatores sociais e culturais (Sleap & Wormald, 2001). Uma vez que a percepção da confiança é um fator correlato para a prática da AF (Sallis et al, 2000), essa pode ser a razão pela qual as meninas são menos ativas do

que os meninos. No entanto, uma vez que a diferença entre os sexos se baseia em fatores sociais e culturais (Mota & Sallis, 2002), parece que uma mudança no contexto poderia elevar os níveis de percepção de competência nas meninas (Marques et al, 2012).

No estudo levado a cabo por Martins et al (2016), a percepção de competência é um fator que diferencia claramente os adolescentes ativos dos inativos, uma vez que os adolescentes inativos tiveram menor percepção de competência, muitas vezes relacionada com a diminuição do seu prazer e esforço na EF e na AF. Noutro estudo de Martins et al (2014), a baixa percepção de competência apareceu como uma barreira para a participação em AF entre adolescentes de várias faixas etárias, pois esses adolescentes tiveram a tendência de avaliar os seus níveis de competência comparando-se com os seus pares e revelaram preocupação em mostrar incompetência/inabilidade diante dos outros e estarem expostos a situações embaraçosas.

No que diz respeito à motivação, muitos estudos parecem compartilhar um pressuposto comum de que os alunos em EF não são motivados e que a crescente motivação dos alunos é uma questão urgente. Ou seja, os pesquisadores de motivação (Gao, Lee & Harrison, 2008 cit in Chen et al, 2010; Gao & Xiang, 2008 cit in Chen et al, 2010) atribuem frequentemente a inatividade física de crianças/adolescentes na EF à falta de motivação.

Pintrich e Schunk (2002) conceitualizaram a motivação como o processo pelo qual a atividade orientada por objetivos é instigada e sustentada (Chen et al, 2010)

Em geral, independentemente das construções de motivação utilizadas para a sua medição, os alunos do ensino básico demonstraram maior motivação do que os seus pares da escola secundária. Esta descoberta demonstra um declínio da motivação por níveis escolares (Chen et al, 2010).

Segundo estes autores, a importância da motivação está relacionada com a sua função na promoção e melhoria da aprendizagem. A aprendizagem significa mudanças adquiridas que os alunos fazem ao longo do tempo em habilidade, conhecimento, comportamento, afeto, crença, atitude e outros traços. Estes autores não afirmam que os coeficientes de correlação indicam uma relação entre motivação e realização de aprendizagem. Em vez disso, consideram a relação como uma motivação de ligação a um resultado de desempenho que se espera que os alunos realizem na EF.

A orientação dos objetivos é uma maneira de entender o comportamento relacionado com a motivação, distinguindo os indivíduos orientados para as tarefas dos indivíduos orientados para o ego (Wang & Biddle, 2007). Alguns estudos mostraram que as meninas tendem a ser mais orientadas para as tarefas (Moreno Murcia, Cervelló Gimeno & González-Cutre Coll, 2008). Wang e Liu (2008) apontam a influência que a orientação para as tarefas e a alta percepção de competência têm no divertimento e motivação das meninas na EF e na AF. Os alunos mais jovens tendem a ser mais orientados para as tarefas, enquanto os mais velhos tendem a ser mais orientados para o ego (Xiang & Lee, 2002). Isto sugere que um aumento na idade inicia uma mudança na orientação do objetivo para a prática da AF (Marques et al, 2012).

No estudo efetuado por Marques et al (2012), as meninas relataram uma maior orientação para as tarefas. Alguns pesquisadores sugeriram que orientação para a tarefa e a orientação para o ego, simultaneamente, podem ter efeitos benéficos quando associadas a uma alta percepção de competência (Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle, 2002). Portanto, esses resultados sugerem que as meninas podem permanecer fisicamente ativas, se mantiverem a mesma orientação e percepção de competência.

Por sua vez, Chen et al (2010), afirmam que a motivação do aluno diminui em proporção inversa ao seu crescimento, nomeadamente quando transitam do ensino básico para o ensino secundário. Esta diminuição da AF nos alunos do ensino básico deve-se à diminuição da motivação induzida pelo desenvolvimento.

Relativamente à imagem corporal, alguns adolescentes consideraram que ter uma aparência bem construída e um peso adequado era uma motivação para a prática de AF (Martins et al, 2014).

Segundo Martins et al (2014), o divertimento emergiu como um importante fator na explicação da prática da AF e foi associado à percepção de competência, autonomia, atividades desafiadoras e à presença de amigos e/ou família.

Em contrapartida, a falta de diversão está associada a atividades não diversificadas, competição, experiência negativa ao praticar, ausência de amigos, pressão dos pais, fraca percepção de competência, ausência de autonomia e atividades não desafiadoras (Azzarito & Hill, 2013; Brooks & Magnusson, 2007).

No que diz respeito à influência de outros indivíduos na prática de AF, no estudo levado a cabo por Martins et al (2014), os adolescentes mencionaram como influência positiva os seguintes fatores: presença e prática de AF com os amigos, porque a experiência tendeu a ser percebida como mais divertida, segura e confortável; apoio dos amigos, empreendendo a AF que os seus pares valorizam e fortalecendo as relações sociais. Porém, também indicaram alguns fatores com influência negativa: membros fisicamente inativos na família; falta de encorajamento, apoio financeiro e transporte; demasiada pressão para melhorar o desempenho académico e/ou para ser fisicamente ativo.

No estrato social do modelo socio-ecológico (O'Connor et al, 2012), os amigos assumem um papel fundamental nas experiências de AF e EF, uma vez que estas são percebidas como mais divertidas e existe a possibilidade de fortalecer as relações sociais (Azzarito & Hill, 2013). Logo, para os adolescentes ativos, não importa o nível socioeconómico ou género, os amigos eram importantes para iniciar e manter experiências de AF informal desde os primeiros anos.

De acordo com o estudo efetuado por Martins et al (2016), foram encontradas influências positivas de amigos em AF em todas as fases da vida. Sendo que, os alunos ativos não tinham preferência para fazer atividades de EF de acordo com o género dos seus pares, mas sim de acordo com as suas atitudes e competências: "Se eles estão comprometidos com a aprendizagem e a fazer o seu melhor, não me importo se eles são meninos ou meninas!".

Quanto à influência dos professores de EF na prática de AF, os alunos referiram como influências negativas os professores que promoviam sessões focadas na competição e não orientados para o divertimento, altos níveis de intensidade, falta de encorajamento, o facto de não ter uma estreita relação com ninguém, currículo focado em desportos percebidos como "masculinos", falta de autonomia e os professores injustos (Martins et al, 2014)

De acordo com Martins et al (2016), para os adolescentes ativos, os professores de EF tiveram uma influência positiva na sua prática de AF, encorajando, apoiando o seu envolvimento em AF na escola e na comunidade, ajudando a sua melhoria nas atividades e explicando os benefícios da AF.

OBJETIVOS, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Objetivos

Este estudo analisa a atitude dos alunos face à escola e à disciplina de EF, a sua percepção de competência em EF enquanto alunos do ensino básico e secundário, a sua experiência em EF e quais os fatores que contribuíram para essa classificação, assim como o seu conhecimento sobre as recomendações diárias de AF para jovens.

O presente estudo pretende verificar, ainda, se os alunos que conhecem as recomendações diárias de AF têm uma atitude e uma experiência mais positiva em relação à EF.

Desenho do Estudo

Este estudo foi realizado num único momento de avaliação dos participantes. Como tal, trata-se de um estudo transversal. Mas também é observacional, pois descreve a realidade encontrada sobre os conhecimentos dos alunos através de um questionário.

Amostra

A amostra deste estudo é composta por 60 alunos, 23 do género masculino (38,3%) e 37 do género feminino (61,7%), com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos ($18,08 \pm 0,4$). Todos os alunos eram estudantes do 12º ano de duas escolas da região metropolitana de Lisboa, seleccionadas por conveniência.

Procedimentos

A recolha de dados foi realizada através de um questionário (Anexo 1) constituído por 9 questões de resposta fechada.

Numa primeira parte encontram-se questões associadas a variáveis sociodemográficas, nomeadamente sexo, data de nascimento, peso e altura, e um espaço de resposta facultativa, onde era pedido aos participantes interessados que deixassem o seu nome e um contacto, pois poderia ser solicitada uma entrevista no âmbito do estudo.

A primeira questão está centrada na atitude dos alunos relativamente à escola. As perguntas 2, 3 e 4 dizem respeito à atitude dos alunos relativamente à EF, sendo que na pergunta 4 – aspetos relacionados com a disciplina de EF e com a participação dos alunos nas aulas, os alunos responderam utilizando uma escala de 5 pontos que ia desde “Discordo Completamente” a “Concordo Completamente”. As perguntas 5 e 6 estão relacionadas com a percepção de competência dos alunos, tanto a nível global, como no caso específico da disciplina de EF. As questões 7 e 8 estão orientadas para a classificação da EF e para o peso dos fatores que contribuíram para opinião dos alunos relativamente à EF na(s) escola(s) que frequentaram. Sendo que na pergunta 8, os alunos também responderam utilizando uma escala de 5 pontos, mas desta vez ia desde “Nada Importante” a “Totalmente Importante”. Por último, a questão 9 está centrada no conhecimento dos alunos sobre as recomendações de AF.

Os questionários foram aplicados a alunos do 12º ano de escolaridade no ano letivo 2014/2015.

Na aplicação do questionário, foi referido o objetivo do estudo aos alunos e a importância da colaboração dos mesmos. Os sujeitos foram convidados a preencher os questionários, tendo sido previamente avisados que a participação era facultativa e anónima. O preenchimento foi realizado no final das aulas de EF, na presença do professor da disciplina e da autora do estudo.

Análise Estatística

Os dados recolhidos foram transferidos para suporte informático. Posteriormente, esses dados foram submetidos a tratamento estatístico com recurso ao programa IBM Statistical Package for the Social Sciences, versão 19.0.

Para o tratamento de dados foram utilizados os cálculos de estatística descritiva, nomeadamente o cálculo da média e o respetivo desvio padrão, bem como a frequência absoluta e relativa. Quanto à estatística inferencial, não foi necessário utilizá-la, pois os dados não se mostraram suscetíveis de tratamento, uma vez que não foi possível verificar se existia alguma relação entre eles.

RESULTADOS

Análise Descritiva

No que diz respeito à apresentação dos resultados, quanto ao que os alunos pensam da escola, 10% dos participantes indicou que não gosta nada, 13,3% dos estudantes assinalou que não gosta lá muito, 21,7% dos alunos afirmou que lhes é indiferente. Pela análise da tabela 1, é possível verificar que 53,3% dos alunos referiu gostar bastante da escola e 1,7% referiu gostar mesmo muito.

Tabela 1 - O que pensas da escola?

Resposta	N	%
Não Gosto Nada	6	10,0
Não Gosto Lá Muito	8	13,3
É-me Indiferente	13	21,7
Gosto Bastante	32	53,3
Gosto Mesmo Muito	1	1,7
Total	60	100

Relativamente ao que os alunos pensam sobre as aulas de EF, é possível verificar na tabela 2 que a maioria dos alunos inquiridos (75%) gosta bastante das aulas de EF. Porém, 8,3% dos participantes indicou que não gosta nada, 5% dos estudantes assinalou que não gosta lá muito e 11,7% dos alunos afirmou que lhes é indiferente.

Tabela 2 - O que pensas sobre as aulas de EF?

Resposta	N	%
Não Gosto Nada	5	8,3
Não Gosto Lá Muito	3	5,0
É-me Indiferente	7	11,7
Gosto Bastante	27	45,0
Gosto Mesmo Muito	18	30,0
Total	60	100

Quando questionados sobre a validade da EF, a maioria dos alunos (53,3%) considera que a disciplina de EF é fundamental no currículo escolar, uma vez que afirmou que esta deve ser obrigatória e com avaliação, mas 30% indicou que deve ser obrigatória mas sem avaliação. Através da análise da tabela 3, 13,3% dos participantes assinalou que a disciplina deve ser opcional e apenas 1,7% afirmou que a disciplina não deve existir e outros 1,7% disseram não ter opinião formada sobre o assunto.

Tabela 3 – Validade da EF

Resposta	N	%
Obrigatória com avaliação	32	53,3
Obrigatória sem avaliação	18	30,0
Opcional	8	13,3
Não deve existir	1	1,7
Não tenho opinião	1	1,7
Total	60	100

Relativamente a alguns aspetos relacionados com a disciplina de EF e a sua participação nas aulas, as opiniões dos participantes foram algo distintas.

Para a afirmação “costumo divertir-me nas aulas de EF”, a maioria dos alunos assinalou que concordava ou que concordava completamente (48,3% e 25%, respetivamente). Porém 3,3% e 5% dos participantes assinalou que discordava completamente ou discordava, respetivamente.

Quanto à afirmação “a EF é uma disciplina importante para a minha formação global”, 25% e 33,3% dos participantes, respetivamente, mostrou que concordava ou que concordava completamente com a mesma. No entanto, grande parte dos alunos não concordava, nem discordava, discordava ou discordava completamente da afirmação (23,3%, 13,3% e 5%, respetivamente).

Como se pode verificar na tabela seguinte, 80% dos participantes mostrou que concordava ou concordava bastante com a afirmação “gosto da disciplina de EF”. Por outro lado, 5% e 8,3% dos alunos, respetivamente, indicou que discordava completamente ou discordava da afirmação.

Para a afirmação “parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente”, a maioria dos alunos (35% e 33,3%, respetivamente) indicou que concordava ou concordava completamente.

Relativamente a afirmação “gosto das matérias da disciplina de EF”, 38,3% e 13,3% dos estudantes, respetivamente, referiu que concordava ou concordava completamente. Todavia, 1,7% e 15% dos participantes, respetivamente, indicou que discordava completamente ou discordava da afirmação.

Na tabela 4, é possível verificar que 21,7% e 30% dos alunos, respetivamente, concordava ou concordava completamente com a afirmação “a EF é uma das minhas disciplinas preferidas”. Contudo, 18,3% e 16,7% dos participantes, respetivamente, discordava completamente ou discordava dessa mesma afirmação.

Para a afirmação seguinte, “normalmente aborreço-me nas aulas de EF”, a maioria dos alunos (30% e 40%, respetivamente) mostrou que discordava completamente ou discordava. Não obstante, 10% e 8,3% dos estudantes, respetivamente, indicou que concordava ou concordava completamente com a afirmação.

Quanto à afirmação “a EF é tão importante como as outras disciplinas”, a maioria dos participantes (30% e 31,7%, respetivamente) disse que concordava ou concordava completamente com a afirmação. Porém, um elevado número de alunos (11,7% e 10%, respetivamente) afirmou que discordava completamente ou discordava da afirmação e 16,7% dos estudantes não tem opinião formada sobre esse assunto, uma vez que respondeu que não concordava nem discordava da afirmação.

Para a afirmação “geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa”, a maioria dos alunos (38,3% e 31,7%, respetivamente) referiu que discordava completamente ou discordava. Em contrapartida, 6,7% e 15% dos participantes afirmou que concordava ou concordava completamente com a afirmação.

Por fim, 18,3% e 26,7% dos alunos assinalou que discordava completamente ou discordava, respetivamente, da afirmação “a EF é das disciplinas menos importantes para a minha formação global”. No entanto, 10% e 20% dos participantes assinalou que concordava ou concordava completamente com a mesma afirmação.

Tabela 4 - Aspetos relacionados com a disciplina de EF e com a sua participação nas aulas

Afirmações	Discordo Completamente		Discordo		Não Concordo, Nem Discordo		Concordo		Concordo Completamente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Costumo-me divertir nas aulas de EF	2	3,3	3	5,0	11	18,3	29	48,3	15	25,0
A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	3	5,0	8	13,3	14	23,3	15	25,0	20	33,3
Gosto da disciplina de EF	3	5,0	5	8,3	4	6,7	24	40,0	24	40,0
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	4	6,7	6	10,0	9	15,0	21	35,0	20	33,3
Gosto das matérias da disciplina de EF	1	1,7	9	15,0	19	31,7	23	38,3	8	13,3
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	11	18,3	10	16,7	8	13,3	13	21,7	18	30,0
Normalmente aborreço-me nas aulas de EF	18	30,0	24	40,0	7	11,7	6	10,0	5	8,3
A EF é tão importante como as outras disciplinas	7	11,7	6	10,0	10	16,7	18	30,0	19	31,7
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	23	38,3	19	31,7	5	8,3	4	6,7	9	15,0
A EF é das disciplinas menos importantes para a minha formação global	11	18,3	16	26,7	15	25,0	6	10,0	12	20,0

De salientar que as afirmações descritas na tabela 5 estão fortemente associadas entre si, uma vez que todas se focam na importância da disciplina de EF pertencer ao currículo escolar. É possível verificar que a maioria dos alunos (58,3% e 61,7%, respetivamente) revê a importância da EF para a sua formação global e reconhece que a

EF é tão importante como as outras disciplinas. Porém, 30% dos alunos pensa que a EF é das disciplinas menos importantes para a sua formação global.

Tabela 5 - Importância da EF pertencer ao currículo escolar

Afirmações	Discordo		Não Tenho Opinião		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	11	18,3	14	23,3	35	58,3
A EF é tão importante como as outras disciplinas	13	21,7	10	16,7	37	61,7
A EF é das disciplinas menos importantes para a minha formação global	27	45,0	15	25,0	18	30,0

As atitudes em relação à AF e as percepções sobre as aulas de EF são importantes para entender como elas podem influenciar a decisão de um indivíduo de começar ou continuar a participar numa atividade. De maneira a maximizar o sucesso que a EF pode ter, é importante que os alunos percebam a EF de forma positiva e aprendam a desfrutar de estar fisicamente ativo (Bibik et al, 2008).

A questão seguinte pedia aos alunos que se classificassem globalmente nos Ensinos Básico e Secundário de acordo com o seu nível. No Ensino Básico, 1,7% dos estudantes classificou-se como sendo um aluno fraco, 11,7% qualificou-se como um aluno de nível médio, 60% considerou-se um bom aluno e 26,7% dos participantes classificou-se como um aluno de nível muito bom. No Ensino Secundário, 3,3% dos estudantes qualificou-se como um aluno fraco, 36,7% classificou-se como sendo um aluno médio, 48,3% dos alunos considerou-se um bom aluno e 11,7% classificou-se como um aluno de nível muito bom. No caso específico da disciplina de EF, 10% dos alunos considerou-se um aluno fraco, 28,3% qualificou-se como um aluno médio, 31,7% considerou-se um aluno bom e 30% dos alunos classificou-se um aluno de nível muito bom.

Tabela 6 - Nível dos alunos

Consideras-te um aluno...	Fraco		Médio		Bom		Muito Bom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No Ensino Básico	1	1,7	7	11,7	36	60,0	16	26,7
No Ensino Secundário	2	3,3	22	36,7	29	48,3	7	11,7
Em Educação Física	6	10,0	17	28,3	19	31,7	18	30,0

No que concerne à percepção de competência dos alunos, podemos concluir que a maioria dos alunos possui uma alta percepção de competência, seja a nível do ensino básico (86,7%), do ensino secundário (60%) ou até mesmo para o caso específico da disciplina de EF (61,7%).

De acordo com o estudo efetuado por Marques et al (2012), uma elevada percepção de competência, orientação para as tarefas e atitudes positivas em relação à escola e à EF parecem estar positivamente relacionadas com um envolvimento regular em AF.

Quando questionados sobre a EF na(s) escola(s) que frequentaram, 5,0% dos alunos indicou que era muito má, 6,7% afirmou que era má, 23,3% dos participantes referiu que não era má nem boa, 60% assinalou que era boa e, por fim, 5% referiu que era muito boa.

Tabela 7 - Classificação da EF

Resposta	N	%
Muito Má	3	5,0
Má	4	6,7
Nem Má, Nem Boa	14	23,3
Boa	36	60,0
Muito Boa	3	5,0
Total	60	100

Relativamente aos fatores que contribuíram para essa classificação da EF, a maioria dos alunos considerou que todos os fatores descritos eram importantes, sendo que a competência, a personalidade e a atitude do(s) professor(es) e o convívio/relação com os colegas foram os fatores mencionados como mais importantes. Em contrapartida, as condições materiais e as características das aulas foram os fatores mencionados como sendo pouco importantes para a opinião dos alunos.

Tabela 8 - Fatores que contribuíram para a classificação da EF

Afirmações	Nada Importante		Pouco Importante		Nem Pouco Nem Muito Importante		Muito Importante		Totalmente Importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A competência, a personalidade e atitude do(s) professor(es)	1	1,7	1	1,7	5	8,3	20	33,3	33	55,0
A relação de companheirismo com o(s) professor(es)	0	0	2	3,3	9	15,0	29	48,3	20	33,3
Os benefícios colhidos	1	1,7	2	3,3	9	15,0	33	55,0	15	25,0
O convívio/relação com os colegas	2	3,3	1	1,7	4	6,7	33	55,0	20	33,3
As condições materiais	0	0	6	10,0	8	13,3	19	31,7	27	45,0
Os conteúdos	1	1,7	0	0	10	16,7	29	48,3	20	33,3
A organização da escola/EF	1	1,7	1	1,7	12	20,0	26	43,3	20	33,3
As características das aulas	2	3,3	2	3,3	10	16,7	25	41,7	21	35,0

Estes resultados vão ao encontro de outros, pois as influências mais importantes nas experiências de EF dos alunos foram relacionadas aos colegas e aos professores de EF (Martins et al, 2016; Tannehill, MacPhail, Walsh & Woods, 2015). Por outro lado, estes resultados não coincidem com os de outros estudos, pois as características das aulas e os recursos materiais também foram considerados importantes para a AF dos jovens (Evans & Davies, 2010; Lee, 2010).

Segundo Bibik et al (2008), a organização de atividades de EF em grupo pode ser útil para aumentar o prazer e, possivelmente, os níveis de participação nas escolas. É provável que isso seja de maior importância no ensino secundário, já que os alunos têm mais probabilidade de ter uma maior preocupação com as respostas dos seus colegas ao seu desempenho (Goodwin, 1997).

Quando questionados sobre as recomendações de AF semanal, as respostas dos participantes centraram-se nas 3 ou 4 vezes por semana (41,7% e 23,3%, respetivamente), no que diz respeito à frequência. Sendo que apenas 10% indicou que deveria ser todos os dias. Quanto à duração, a maioria dos alunos indicou que deveria ser 45 a 60 minutos (40%) e 60 a 90 minutos (28,3%). Relativamente à intensidade, a maioria dos estudantes (63,3%) afirmou que deveria ser AF moderada a vigorosa.

Tabela 9 - Recomendações de AF semanal (i)

Frequência	N	%	Duração	N	%	Intensidade	N	%
1 vez	1	1,7	Menos de 20 min	1	1,7	Leve	1	1,7
2 vezes	7	11,7	20 a 30 min	1	1,7	Moderada	19	31,7
3 vezes	25	41,7	30 a 45 min	7	11,7	Moderada a Vigorosa	38	63,3
4 vezes	14	23,3	45 a 60 min	24	40,0	Vigorosa	2	3,3
5 vezes	5	8,3	60 a 90 min	17	28,3			
6 vezes	2	3,3	90 a 120 min	9	15,0			
Todos os dias	6	10,0	Mais de 120 min	1	1,7			

Apesar de a maioria dos alunos inquiridos ter respondido corretamente na dimensão intensidade (63,3%), apenas 10% respondeu corretamente na dimensão frequência e 28,3% na dimensão duração. Visto que nenhum dos 60 alunos inquiridos demonstrou conhecer as recomendações em todas as suas dimensões (Tabela 10), podemos concluir que o papel da EF não está a ser desempenhado da maneira adequada.

Tabela 10- Recomendações de AF semanal (ii)

Recomendações	N	%
Sabe	0	0
Não Sabe	60	100
Total	60	100

Os jovens de 5 a 17 anos devem participar em pelo menos 60 minutos de AF moderada a vigorosa diária (Jansen & LeBlanc, 2010; USDHHS, 2008; WHO, 2010).

Os resultados obtidos no presente estudo coincidem com os resultados obtidos no estudo de Martins et al (2013), onde 96,4% dos participantes não conheciam as recomendações de AF. Parece, portanto, que a EF, os media e a sociedade não estão a transmitir corretamente esta mensagem.

Neste sentido, podemos concluir que os alunos apresentam falta de conhecimento e, conseqüentemente, fraca participação em AF. Talvez por não considerarem que a EF é fundamental para o seu dia-a-dia. Desta forma, estudos apontam que os jovens estão cada vez mais sedentários, redirecionando a sua atenção para outras atividades como a televisão, internet, entre outros, não percebendo que a AF será uma mais-valia para a sua vida enquanto adulto.

Perante os resultados obtidos e as conclusões retiradas, é essencial mencionar mais uma vez que o papel do professor de EF é fundamental na formação dos jovens.

Segundo os PNEF (2001), as finalidades da EF, na perspetiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, são melhorar a aptidão física dos alunos, promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas, assegurar a aprendizagem de um conjunto diversificado de atividade físicas, promover o gosto pela prática regular de AF e promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos.

Se esta mensagem for transmitida corretamente aos alunos, estes poderão usufruir de uma melhor aprendizagem durante o seu percurso escolar, nomeadamente no que concerne às recomendações de prática da AF, considerando a frequência, duração e intensidade, de modo a obterem benefícios para a saúde, proporcionando um maior nível de conhecimento, de forma a transportá-lo para o seu estilo de vida no futuro.

Um dos objetivos deste estudo era verificar se os alunos que demonstram conhecer as recomendações de AF têm uma atitude mais positiva em relação à EF e uma experiência mais significativa em EF. Porém, como nenhum dos 60 alunos inquiridos demonstrou conhecer as recomendações diárias de AF, não foi possível verificar a existência dessa relação.

CONCLUSÕES

Neste capítulo do trabalho serão apresentadas as conclusões fundamentais do estudo, tendo como referência os objetivos do mesmo.

Quanto à análise da atitude dos alunos face à escola e à disciplina de EF, podemos concluir que 55% dos alunos inquiridos gosta muito da escola e que 75% gosta bastante das aulas de EF. Porém, existe ainda um pequeno grupo que mencionou não gostar da escola nem das aulas de EF (23,3% e 13,3%, respetivamente). Ainda dentro da análise da atitude dos alunos face à EF, concluímos que 53,3% dos estudantes considera que a disciplina de EF é fundamental no currículo escolar, uma vez que afirmou que esta deve ser obrigatória e com avaliação. No entanto, 30% indicou que a EF deve ser obrigatória mas sem avaliação e 13,3% indicou que deve ser opcional, o que é um pouco preocupante, pois significa que os benefícios da prática de AF, nomeadamente nas aulas de EF, não estão a ser corretamente transmitidos aos alunos e, por isso, eles pensam que a EF é uma das disciplinas menos importantes para a sua formação global, não entendendo o impacto da AF na prossecução de um estilo de vida saudável na idade adulta.

Relativamente à análise da percepção de competência enquanto alunos do ensino básico e secundário, a maioria dos alunos (86,7% e 60%, respetivamente) afirmou que se encontrava no nível Bom ou Muito Bom. Para o caso específico da disciplina de EF, a maioria dos alunos (61,7%) também se considerou um aluno de nível Bom ou Muito Bom, pelo que se pode concluir que a percepção de competência é um fator relevante para a disciplina de EF e, conseqüentemente, para a prática de AF.

No que diz respeito à análise da experiência dos alunos em EF, 65% classificou-a como sendo Boa ou Muito Boa. Todavia, 11,7% considerou a sua experiência Má ou Muito Má e 23,3% considerou-a como Nem Má, Nem Boa. Os fatores que mais contribuíram para essa experiência foram em suma a competência, a personalidade e a atitude do professor e a relação com os colegas. Sendo que a relação de companheirismo com o professor, os conteúdos abordados nas aulas e os benefícios colhidos também foram mencionados como fatores muito importantes para essa classificação. Podemos também inferir deste estudo que as experiências positivas dos alunos em EF motivam e contribuem para uma prática de AF informal e um desempenho motivado nas aulas de EF.

Em relação à análise do conhecimento dos alunos sobre as recomendações diárias de AF, 63,3% dos alunos respondeu corretamente na dimensão intensidade, mas apenas 10% dos alunos respondeu corretamente na dimensão frequência e 28,3% na dimensão duração. De um modo geral, verificámos que nenhum dos 60 alunos conhece as recomendações diárias de AF na sua totalidade. Assim, em suma, resulta desta apreciação que as recomendações diárias de AF ou não estão a ser bem transmitidas pelos professores de EF aos alunos ou os conteúdos curriculares de EF e a sua inserção no percurso escolar está a ser desvalorizada para a formação curricular dos alunos. Para este resultado contribui ainda um desinvestimento crescente de EF nas escolas no que respeita à sua carga horária, induzindo assim em erro os alunos quanto às recomendações diárias de AF.

Quanto ao último objetivo do estudo que se prendia com a verificação de reconhecimento das recomendações de AF por parte dos alunos e o seu contributo para uma atitude e experiência positivas em EF, concluímos que o total desconhecimento revelado por todo o grupo inquirido em relação às recomendações de AF não permitiu correlacionar estes parâmetros.

Importa ainda salientar que a amostra do presente estudo é pequena e que é a reflexão de apenas alguns alunos de duas escolas. Contudo, denota-se que, apesar dos alunos apresentarem alguns conhecimentos, estes são insuficientes para obterem um estilo de vida ativo e saudável. Como tal, consideramos que esta temática deve continuar a ser estudada, de forma a obter resultados em relação ao que está a ser transmitido nas aulas de EF, visto que vários estudos mencionados anteriormente referiram que os alunos não estão a adquirir os conhecimentos suficientes que lhes proporcionem autonomia para a realização e organização de prática de AF.

BIBLIOGRAFIA

Aicinena, S. (1991). Teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator*, 48, 2832.

Azzarito, L., & Hill, J. (2013). Girls looking for a 'secondhome': Bodies, difference and places of inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 351–375. 3

Azzarito, L., & Solomon, M. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25–47.

Baptista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J. P., Raimundo, A. M., Moreira, H., & Sardinha, L. B. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44, 466-473.

Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., & Martin, B. W. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? *Lancet*, 380, 258-271.

Bibik, J. M., Goodwin, S. C., & Orsega-Smith, E. M. (2008). High school students' attitudes toward physical education in Delaware. Retirado de http://www.redorbit.com/news/education/1235220/high_school_students_attitudes_toward_physical_education_in_delaware

Biddle, S., Wang, J., Kavussanu, M., & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3, 1-20.

Brooks, F., & Magnusson, J. (2007). Physical activity as leisure: the meaning of physical activity for the health and wellbeing of adolescent women. *Health Care Women Int* 2007; 28: 69–87.

Cardinal, J. B., 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, DOI: 10.1080.07303084.2013.767736

Carlson, T.B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 461-411

Chen, S., Chen, A., & Zhu, X. (2010). Are k-12 learners motivated in physical education? A meta analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83:1, 36-48. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2012.10599823>. DOI: 10.1080/02701367.2012.10599823.

Cothran, D. J. (2013). “And I hope you see things that startle you”: what students can teach us about physical education. *Kinesiology Review*, 2013, 2, 76-80, 2013, The National Academy of Kinesiology.

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.

Greenockle, K.M., Lee, A.A., & Lomax, R. (1990). The relationship between selected student characteristics and activity patterns in a required high school physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 59-69.

Grieser, M., Neumark-Sztainer, D., Saksvig, B. I., Lee, J., Felton, G. M., & Kubik, M. Y. (2008). Black, Hispanic and White girls’ perceptions of environmental and social support and enjoyment of physical activity. *Journal of School Health*, June 2008, 78(6), 314-320, American School Health Association.

Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255.

Kirk D. (2012). Empowering Girls and Women through Physical Education and Sport—Advocacy Brief. *UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education*.

Retirado de https://www.un.org/sport/sites/www.un.org.sport/files/ckfiles/files/UNESCO_Advocacy_Brief_Empowering-Girls_2012_EN.pdf

Kretchmar, R.S. (2001). Duty, habit, and meaning: Different faces of adherence. *Quest*, 53, 318–325.

Luke, M.D. & Sinclair, G.D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.

Marques, A., Martins, J., Diniz J., & Carreiro da Costa, F. (2012). Age-group differences in perception of competence, goal orientation, attitudes and practice of physical activity of girls who attend militar schools. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio e el Deporte*. Vol. 9, nº 1 (2014), 37-50.

Martins, J., Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2013). Correlates of physical activity for portuguese adolescents according to gender. *FIEP Bulletin*, Vol. 83, Special Edition, Article III, 212-215, 2013.

Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H., & Carreiro da Costa, F. (2014). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Oxford University Press*. Vol. 30, nº 5 (2015), 742-755. DOI: 10.1093/her/cyv042

Martins, J., Marques, A., Rodrigues, A., Sarmiento, H., Onofre, M. & Carreiro da Costa, F. (2016). Exploring the perspectives of physically active and inactive adolescents: how does physical education influence their lifestyles?. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2016.1229290

Moreno Murcia, J., Cervelló Gimeno, E., & González-Cutre Coll, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 181-191.

Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), November 2008, 373-391, DOI: 10.1080/13573320802444994.

Mota, J., & Sallis, J. (2002). Actividade física e saúde. Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes. Porto: Campo de Letras.

National Association for Sport and Physical Education (2004). Moving into the future: national standards for physical education, 15, 369-383.

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.

Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: a longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24, 367-382.

Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.

Pethkar, V., Naik, S. & Sonawane, S. (2012). Relationship between students' and teachers' attitude towards physical activity and physical fitness. *Journal of Physical Education and Sport*, 12 (3), Art 57, 385-390, 2012.

Pringle, R. (2012). Finding pleasure in physical education: a critical examination of the educative value of positive movement affects. *Quest*, 62:2, pp. 119-134. DOI: 10.1080/00336297.2010.10483637.

Sallis, J. (2000). Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 1598-1600.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.

Scantling, E., Strand, B., Lackey, D., & McAleese, W. (1995). An analysis of physical education avoidance. *The Physical Educator*, 52,197-201.

Sleap, M., & Wormald, H. (2001). Perceptions of physical activity among young women aged 16 and 17 years. *European Journal of Physical Education*, 6, 26-37.

Stalsberg, R., & Pedersen, A. (2010). Effects of socioeconomic status on the physical activity in adolescents: A systematic review of the evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 368–383.

Telama, R., & Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 1617-1622.

Tischler, A., & McCaughtry, N. (2011). PE is not for me. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48, DOI: 10.1080/02701367.2011.10599720.

Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35, 89-105.

Wallhead, T., & Buckworth, J. (2004). The role of Physical Education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301.

Wang, C., & Biddle, S. (2007). Understanding young people's motivation toward exercise. An integration of sport ability beliefs, achievement goal theory, and self-determination theory. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (193-208). Champaign, IL: Human Kinetics.

Wang, J., Chatzisarantis, N., Spray, C., & Biddle, S. (2002). Achievement goal profiles in school Physical Education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.

Wang, J., & Liu, W. (2008). Promoting enjoyment in girl's Physical Education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13, 145-164

Welk, G., & Eklund, B. (2005). Validation of the children and youth physical self-perceptions profile for young children. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 51-65.

World Health Organization (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva: Author. Retirado de http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/

World Health Organization (2012). Social Determinants of Health and Well-Being among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Copenhagen: WHO, 2012.

Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 73, 58-65.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Questionário aos alunos do 12º ano sobre a disciplina de Educação Física

Este questionário destina-se a um estudo sobre a disciplina de Educação Física.

Pedimos-te que respondas a estas questões, marcando uma cruz (X) ou escrevendo a resposta no espaço adequado. Haverá confidencialidade em relação às tuas respostas.

Nenhuma resposta é boa ou má, o que interessa é que respondas com sinceridade!

Obrigada por preencheres este questionário e por participares nesta investigação.

Sexo: Masculino Feminino

Data de Nascimento: __/__/____

Peso: ____ kg Altura: ____ m

(Resposta facultativa. O interesse reside no facto de poder ser solicitada uma entrevista no âmbito do estudo.)

Nome: _____

Escola: _____ Contacto: _____

1. O que pensas da Escola?

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| a. Não gosto nada | <input type="checkbox"/> |
| b. Não gosto lá muito | <input type="checkbox"/> |
| c. É-me indiferente | <input type="checkbox"/> |
| d. Gosto bastante | <input type="checkbox"/> |
| e. Gosto mesmo muito | <input type="checkbox"/> |

2. O que pensas sobre as aulas de Educação Física?

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| a. Não gosto nada | <input type="checkbox"/> |
| b. Não gosto lá muito | <input type="checkbox"/> |
| c. É-me indiferente | <input type="checkbox"/> |
| d. Gosto bastante | <input type="checkbox"/> |
| e. Gosto mesmo muito | <input type="checkbox"/> |

3. Consideras que a disciplina de Educação Física deve (escolhe a afirmação com a qual estás mais de acordo).

- a. Ser obrigatória e os alunos avaliados como nas outras disciplinas
- b. Ser obrigatória mas sem que os alunos sejam avaliados
- c. Ser opcional
- d. Não deve existir
- e. Não tenho opinião sobre o assunto

4. Agora pretendemos saber a tua opinião relativamente a alguns aspetos relacionados com a disciplina de Educação Física e com a tua participação nas aulas da disciplina este ano. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

1-Discordo completamente; 2-Discordo; 3-Não discordo, nem concordo; 4-Concordo; 5-Concordo completamente

Na aula de Educação Física...

	1	2	3	4	5
Costumo-me divertir nas aulas de Educação Física					
A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global					
Gosto da disciplina de Educação Física					
Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente					
Gosto das matérias da disciplina de Educação Física					
A Educação Física é uma das minhas disciplinas preferidas					
Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física					
A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas					
Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa					
Comparativamente às outras disciplinas, a Educação Física é das menos importantes para a minha formação global					

5. Globalmente nos Ensinos Básico e Secundário consideravas-te um(a) aluno(a) de que nível?

- Básico -> Fraco Médio Bom Muito Bom
- Secundário -> Fraco Médio Bom Muito Bom

6. E em Educação Física?

- Fraco Médio Bom Muito Bom

7. Classifica globalmente a Educação Física na Escola (ou Escolas) que frequentaste:

Muito Má Má Nem Má, Nem Boa Boa Muito Boa

8. No caso de teres frequentado as aulas de Educação Física, esclarece o peso dos fatores abaixo discriminados que contribuíram para a tua opinião, anteriormente expressa, de acordo com a seguinte escala:

1-Nada importante; 2-Pouco importante; 3-Nem pouco, nem muito importante; 4-Muito importante; 5-Totalmente importante

	1	2	3	4	5
A competência, a personalidade e atitude do(s) professor(es)					
A relação de companheirismo com o(s) professor(es)					
Os benefícios colhidos (aprendizagens motoras, aptidão física, etc.)					
O convívio/relação com os colegas					
As condições materiais (instalações e material didático)					
Os conteúdos (atividades ensinadas e aprendidas)					
A organização da Escola/Educação Física					
As características das aulas					
Outros. Quais?					

9. Para que a atividade física possa beneficiar o estado de saúde, indica qual deve ser a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão.

Frequência Semanal		Duração		Intensidade	
1 vez	<input type="checkbox"/>	Menos de 20 min	<input type="checkbox"/>	Leve	<input type="checkbox"/>
2 vezes	<input type="checkbox"/>	20 – 30 min	<input type="checkbox"/>	Moderada	<input type="checkbox"/>
3 vezes	<input type="checkbox"/>	30 – 45 min	<input type="checkbox"/>	Moderada a vigorosa	<input type="checkbox"/>
4 vezes	<input type="checkbox"/>	45 – 60 min	<input type="checkbox"/>	Vigorosa	<input type="checkbox"/>
5 vezes	<input type="checkbox"/>	60 – 90 min	<input type="checkbox"/>		
6 vezes	<input type="checkbox"/>	90 – 120 min	<input type="checkbox"/>		
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	Mais de 120 min	<input type="checkbox"/>		

Obrigada pela tua colaboração!