



UNIVERSIDADE  
**LUSÓFONA**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

**Doutoramento em Educação Física e Desporto**

# **A PERCEÇÃO DAS RAPARIGAS SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Doutor em Educação Física e Desporto, na especialidade de Didática em Educação Física e do Desporto, orientada pelo Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

**JOANA ALEXANDRA DE OLIVEIRA CLARO**

**2025**



U N I V E R S I D A D E  
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO  
Doutoramento em Educação Física e Desporto

## A PERCEÇÃO DAS RAPARIGAS SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“Versão Final”

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 14 de março de 2025, perante o júri, nomeado pelo despacho de nomeação nº 1126/2024 de 6 de dezembro de 2024, com a seguinte composição:

**Presidente:** Doutor Jorge dos Santos Proença Martins, Professor Catedrático c/ agregação da FEFD-Universidade Lusófona

**Arguente:** Professora Doutora Madalena Ramos, Professora Catedrática do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

**Arguente:** Professor Doutor João Filipe Figueira Martins, Professor Associado da FMH – Universidade de Lisboa

**Vogal:** Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Professor Catedrático c/ agregação da FEFD – Universidade Lusófona – Orientador

**Vogal:** Professor Doutor António João Labisa Palmeira, Professor Associado c/ agregação da FEFD – Universidade Lusófona

**Vogal:** Professora Doutora Lúcia Cristina da Fonseca Gomes, Professora Auxiliar da Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona

**Vogal:** Professor Doutor Mário Luís Castro Guimarães, Professor Auxiliar da Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona

**JOANA ALEXANDRA DE OLIVEIRA CLARO/ nº a21307111**  
**2025**

**Aos meus pais,**

M<sup>a</sup> da Conceição e José Claro

por me ensinarem a ser uma guerreira e a não desistir dos meus sonhos!

**Aos meus avós maternos,**

M<sup>a</sup> de Lurdes e João Oliveira,

pela sabedoria, generosidade e carinho que me proporcionam!

**Aos meus avós paternos,**

M<sup>a</sup> Adelaide e Joaquim Claro,

por criarem memórias que o meu coração guardará para sempre!

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa, orientador deste doutoramento, um agradecimento especial, pelo incentivo, confiança e orientação nas descobertas enriquecedoras que me proporcionou e nas aprendizagens que fui adquirindo ao longo desta jornada. Obrigada por todas as oportunidades e pela exigência desafiadora com que me orientou, através da sabedoria, generosidade, paciência e compreensão. Foi e é uma honra trabalhar consigo.

Aos Diretores, Professores e Alunos das escolas Básicas e Secundárias, pelo empenho e colaboração com que voluntariamente participaram nesta investigação, sem eles não teria sido possível a realização deste trabalho.

À professora Doutora Lúcia Gomes, pelo apoio constante em todas as etapas desta investigação. Por todo o encorajamento, colaboração e estímulos ao desenvolvimento profissional e pessoal. Sem dúvida, uma amizade para a vida.

À minha amiga Paula Capela, pelo dedicado e competente contributo proporcionado no âmbito da realização do estado da arte. Pela amizade, diversão, incentivo e experiências vividas em conjunto.

À professora Doutora Madalena Ramos, pela disponibilidade e preciosos contributos no tratamento estatístico desta investigação. Obrigada pela colaboração, pelas palavras de encorajamento e por todos os pequenos grandes momentos de lazer que tive oportunidade de partilhar consigo.

A todos os meus familiares e amigos pelo apoio incondicional que cada um, à sua maneira, me foi dando ao longo deste percurso, mantendo uma rede de afetos e companheirismo à minha volta.

À minha Maria, fiel companheira de quatro patas, pelo amor e alegria com que preenche a minha vida, pela paciência e força com que me amparou sempre com o seu olhar meigo e por todas as horas e dias que permaneceu ao meu lado, fazendo com que esta etapa fosse mais rápida, confortável e dinâmica. Ao meu coelhinho Pantufas, que na nossa memória perdura, por nos gestos mais simples da vida nos ensinar o verdadeiro significado de amor.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial aos meus pais, por serem modelos de coragem e por me ensinarem a superar os obstáculos que ao longo de toda a minha caminhada foram surgindo.

*“Eu tentei 99 vezes e falhei, mas na centésima tentativa eu consegui! Nunca desista dos seus objetivos mesmo que estes pareçam impossíveis. A próxima tentativa pode ser a vitoriosa”. Albert Einstein*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a atitude e a percepção das raparigas relativamente à Escola e à disciplina de Educação Física (EF), combinando metodologias quantitativas e qualitativas. Numa primeira fase ocorreu o estudo extensivo e de natureza quantitativa, com a participação de 366 raparigas, divididas pelos diferentes anos de escolaridade (6.º, 9.º e 12.º), utilizando o questionário como instrumento de recolha de dados e recorrendo à estatística descritiva e inferencial. Numa segunda fase, realizou-se o estudo intensivo de natureza qualitativa, realizada em quatro grupos focais (N=22), selecionados através de respostas efetuadas no estudo extensivo desta investigação, mediante critérios previamente definidos, nomeadamente a importância dada à disciplina de EF, o seu estilo de vida e a sua percepção de competência e autoimagem. Os grupos focais foram constituídos pelas alunas do 6.º e 9.º anos de escolaridade.

Os resultados revelam que o estilo de vida, a idade e a percepção de competência têm um efeito significativo na atitude das raparigas em relação à EF. Raparigas com um estilo de vida ativo, têm uma percepção mais favorável da disciplina, porém essa percepção diminui com o avanço da idade. Além disso, as raparigas com um estilo de vida ativo têm uma percepção de competência mais alta, embora com valores baixos, o que pode estar relacionado com uma compreensão mais profunda das habilidades motoras requisitadas e uma maior consciencialização das exigências físicas e técnicas mobilizadas pelas atividades, atribuindo menor valor à sua competência. Apesar de as raparigas reconhecerem a importância da EF e a maioria considerar que esta disciplina deva ser obrigatória, ainda priorizam as disciplinas de língua materna e de Matemática. Para estas alunas, os professores de EF são essenciais para estimular o interesse e proporcionar experiências positivas. No entanto, os professores deverão promover uma abordagem mais inclusiva para uma maior relação das raparigas com a disciplina de EF e com a prática regular de AF.

**Palavras – chave:** Atividade Física; Educação Física; Currículo; Professor; Envolvimento

## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze girls' attitudes and perceptions of school and the Physical Education, combining quantitative and qualitative methodologies. Initially, an extensive quantitative study was conducted with 366 participation girls from different school years (6<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup>). A questionnaire was used as a data collection tool, and descriptive and inferential statistics were applied. Subsequently, an intensive qualitative study was carried out in four focus groups (N=22), comprised of 6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> graders, selected based on the specific criteria such as the importance attributed to PE, their lifestyle and their perception of competence and self-image.

The findings revealed that lifestyle, age and perceived competence significantly influence girls' attitudes towards PE. Girls with an active lifestyle tend to have a more perception of the subject, although this perception decreases with age. Furthermore, active girls may exhibit a higher sense of competence, although with low values, which may be related to a greater understanding of motor skills and a greater awareness of the physical and technical demands of activities, placing less value on their competence. While the girls acknowledge the importance of PE and majority advocate for its mandatory inclusion, they tend to prioritize subjects like mother language and mathematics. The study emphasizes the vital role of PE teachers in fostering interest and creating positive experiences for students. It suggests that teachers should adopt a more inclusive approach to strengthen girls' engagement with PE and encourage regular physical activity practices.

**Key words:** Physical Activity; Physical Education; Curriculum; Teacher; Engagement

## ABREVIATURAS E SIGLAS

**ACP:** Análise de Componentes Principais

**AF:** Atividade Física

**AFMV:** Atividade Física Moderada a Vigorosa

**CN:** Ciências da Natureza

**CNPD:** Comissão Nacional de Proteção de Dados

**COSI:** Childhood Obesity Surveillance Initiative

**CP (1,2,3):** Componente Principal

**DMS:** Diferença Mínima Significativa

**EF:** Educação Física

**EM:** Educação Musical

**EV:** Educação Visual

**ET:** Educação Tecnológica

**FQ:** Físico-química

**HGP:** História e Geografia de Portugal

**ID:** Código de Identificação

**IEFS:** Institute of Europeans Food Studies

**IMC:** Índice de Massa Corporal

**KMO:** Teste de Kaiser-Meyer-Olkin

**MAXQDA:** Software for Qualitative and Mixed Methods Research

**NASPE:** National Association for Sport and Physical Education

**OMS:** Organização Mundial de Saúde

**PECCS:** Physical Education Class Climate Scale

**PNEF:** Programas Nacionais de Educação Física

**SPSS:** Statistics 22.0 Statistical Package for the Social Sciences

**TEIP:** Território Educativo de Intervenção Prioritária

**TV:** Televisão

**WHO:** World Health Organization

**UNESCO:** United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

## Índice Geral

|                                                                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                            | <b>11</b> |
| 1. <i>ESTRUTURA DA TESE</i> .....                                                                                  | 12        |
| 2. <i>OBJETO DO ESTUDO</i> .....                                                                                   | 13        |
| <b>ESTADO DE ARTE .....</b>                                                                                        | <b>18</b> |
| 1. <i>QUADRO CONCEPTUAL</i> .....                                                                                  | 19        |
| <b>METODOLOGIA DO ESTUDO EXTENSIVO.....</b>                                                                        | <b>33</b> |
| 1. <i>OBJETIVOS DO ESTUDO EXTENSIVO</i> .....                                                                      | 33        |
| 2. <i>CARACTERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLA</i> .....                                                          | 33        |
| 2.1. <i>Agrupamento de Escola 1</i> .....                                                                          | 34        |
| 2.2. <i>Agrupamento de Escolas 2</i> .....                                                                         | 35        |
| 3. <i>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS</i> .....                                                               | 37        |
| 4. <i>MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</i> .....                                                         | 38        |
| 4.1. <i>Instrumento</i> .....                                                                                      | 38        |
| 4.2. <i>Procedimentos</i> .....                                                                                    | 42        |
| 5. <i>LIMITAÇÕES</i> .....                                                                                         | 44        |
| <b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO</b>                                                 | <b>47</b> |
| 1. <i>ANALISAR A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À EF RELATIVAMENTE AO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO</i> .....                    | 47        |
| 2. <i>A PERCEÇÃO RELATIVAMENTE AO CLIMA MOTIVACIONAL NAS AULAS DE EF E AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO</i> .....          | 57        |
| 3. <i>A INFLUÊNCIA DA IDADE, ESTILO DE VIDA E PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA NA PERCEÇÃO FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA</i> ..... | 63        |
| <b>METODOLOGIA DO ESTUDO INTENSIVO.....</b>                                                                        | <b>72</b> |
| 1. <i>OBJETIVOS DO ESTUDO INTENSIVO</i> .....                                                                      | 72        |
| 2. <i>CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS</i> .....                                                            | 72        |
| 2.1. <i>Constituição do grupo focal</i> .....                                                                      | 72        |
| 3. <i>MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</i> .....                                                         | 74        |
| 3.1. <i>Instrumento</i> .....                                                                                      | 74        |
| 3.2. <i>Processo de recolha e tratamento de dados</i> .....                                                        | 77        |
| 4. <i>LIMITAÇÕES</i> .....                                                                                         | 80        |
| <b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO</b>                                                 | <b>83</b> |
| 1. <i>FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS</i> .....                                                                  | 83        |
| 1.1. <i>Importância da imagem corporal em Educação Física</i> .....                                                | 84        |
| 1.2. <i>Perceção de Competência em Educação Física</i> .....                                                       | 87        |
| 2. <i>FATORES RELACIONADOS COM A ATITUDE FACE À EF E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO</i> .....                      | 89        |
| 2.1. <i>Atitude face à EF relativamente à satisfação e importância da disciplina</i> .....                         | 90        |
| 2.2. <i>Experiências vividas durante as aulas de EF</i> .....                                                      | 93        |
| 3. <i>FATORES RELACIONADOS COM O PROFESSOR DE EF</i> .....                                                         | 98        |
| 3.1. <i>Atitude Profissional e capacidade pedagógica do professor de EF</i> .....                                  | 99        |
| 3.2. <i>O clima motivacional nas aulas de Educação Física</i> .....                                                | 103       |
| 4. <i>FATORES RELACIONADOS COM O ESTATUTO E O CURRÍCULO NA DISCIPLINA DE EF</i> .....                              | 105       |
| 4.1. <i>O Estatuto na disciplina de EF</i> .....                                                                   | 106       |
| 4.2. <i>O Currículo na disciplina de EF</i> .....                                                                  | 113       |



|                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO.....                  | 117        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES .....</b>                               | <b>120</b> |
| 1. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                   | 120        |
| 2. RECOMENDAÇÕES.....                                                           | 124        |
| 2.1. Recomendações .....                                                        | 124        |
| 2.2. Recomendações para a Investigação .....                                    | 125        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                         | <b>128</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                          | <b>II</b>  |
| 1. APÊNDICE 1 – Caracterização geral das instalações do Agrupamento 1 .....     | ii         |
| 2. APÊNDICE 2 – Caracterização geral das instalações do Agrupamento 2 .....     | iii        |
| 3. APÊNDICE 3 – Apresentação do questionário.....                               | iv         |
| 4. APÊNDICE 4 – Pedido de autorização aos Pais e Encarregados de Educação. .... | xxvii      |
| 5. APÊNDICE 5 – Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados .....     | xxviii     |
| 6. APÊNDICE 6 – Análise das Componentes Principais e Rotação Varimax.....       | xxxii      |
| 7. APÊNDICE 7 – Teste KMO and Screen Plot - ACP .....                           | xxxiii     |
| 8. APÊNDICE 8 – Análise de Clusters.....                                        | xxxiii     |
| 9. APÊNDICE 9 – Guião da Entrevista .....                                       | xxxv       |
| 10. APÊNDICE 10 – Caracterização das alunas entrevistadas .....                 | xxxvii     |
| 11. APÊNDICE 11 – Transcrição das Entrevistas.....                              | li         |
| 12. APÊNDICE 12 – Sistema de Códigos MAXQDA.....                                | cxlviii    |

## Índice Tabelas

|                                                                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Total de Pessoas na Comunidade Escolar – Escola 1.....                                                                           | 34 |
| <b>Tabela 2</b> - Total de Pessoas na Comunidade Escolar – Escola 2.....                                                                           | 35 |
| <b>Tabela 3</b> - Total de raparigas e Turmas que participaram no estudo.....                                                                      | 37 |
| <b>Tabela 4</b> - Relação das raparigas por Ano Letivo e Escola .....                                                                              | 38 |
| <b>Tabela 5</b> - Descrição do Questionário .....                                                                                                  | 40 |
| <b>Tabela 6</b> – Classificação dos níveis de Índice de Massa Corporal .....                                                                       | 43 |
| <b>Tabela 7</b> – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 6.º ano” .....                                                            | 48 |
| <b>Tabela 8</b> – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 9.º ano” .....                                                            | 50 |
| <b>Tabela 9</b> – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 12.º ano Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias” .....    | 51 |
| <b>Tabela 10</b> – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 12.º ano Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas” ..... | 52 |
| <b>Tabela 11</b> – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 12.º ano Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades” .....    | 52 |
| <b>Tabela 12</b> – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 12.º ano Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais” .....            | 53 |
| <b>Tabela 13</b> – Componentes Motivacionais (Análise em Componentes Principais, com rotação Varimax).....                                         | 58 |
| <b>Tabela 14</b> – Perfil dos Clusters.....                                                                                                        | 60 |
| <b>Tabela 15</b> – Caracterização dos Clusters .....                                                                                               | 60 |
| <b>Tabela 16</b> – Percepção das raparigas face à disciplina de EF, por ano escolar .....                                                          | 64 |
| <b>Tabela 17</b> – Percepção das raparigas sobre a disciplina de EF consoante o seu estilo de vida.....                                            | 66 |

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 18</b> – Percepção das raparigas sobre a disciplina de EF através da percepção de competência ..... | 68 |
| <b>Tabela 19</b> – Vantagens e desvantagens da Entrevista .....                                               | 74 |
| <b>Tabela 20</b> – Descrição do Guião da Entrevista.....                                                      | 75 |
| <b>Tabela 21</b> – Detalhe do sistema de códigos.....                                                         | 81 |

## Índice Figuras

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> - Desenho do Estudo .....                 | 15 |
| <b>Figura 2</b> – Descrição das dimensões de análise..... | 78 |

## Índice Gráficos

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1</b> – “Ordenação da disciplina de EF por níveis de importância – 6.º ano” .....  | 49 |
| <b>Gráfico 2</b> – “Ordenação da disciplina de EF por níveis de importância – 9.º ano” .....  | 50 |
| <b>Gráfico 3</b> – “Ordenação da disciplina de EF por níveis de importância – 12.º ano” ..... | 54 |
| <b>Gráfico 4</b> – Coeficientes de fusão – Método Ward .....                                  | 59 |

## **INTRODUÇÃO**

---

## INTRODUÇÃO

Segundo vários investigadores (Kirk, 2018; Hung, Chiang, Dawson & Lee, 2014; Cale, Haris & Duncombe, 2016) e várias organizações (National Association for Sport and Physical Education [NASPE], 2012; World Health Organization [WHO], 2020; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021), a Escola é considerada a principal instituição social para a promoção e desenvolvimento de estilos de vida ativos através de um ensino de qualidade em Educação Física (EF). A EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis por permitir, através da aplicação dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), uma prática diversificada e inclusiva, desenvolver competências físicas, sociais, emocionais e cognitivas para além de atitudes positivas face à atividade física (AF) (Duggan, 2022).

As atuais recomendações de AF sugerem uma prática diária de pelo menos uma hora, em atividade moderada a vigorosa (AFMV), complementadas com exercícios de força pelo menos três vezes por semana, e diminuição do tempo em atividades sedentárias (i.e., TV, redes sociais) para crianças e jovens entre os 11 e os 17 (Bull et al., 2020). Apesar do reconhecimento sobre os benefícios da prática regular de AF e dos seus efeitos para a saúde, dados do relatório da World Health Organization (WHO, 2022) confirmam uma elevada percentagem da população escolar com comportamentos sedentários. Globalmente, cerca de 81% de crianças e jovens são inativos (Guthold et al., 2020). Em Portugal o índice de prevalência de inatividade física corresponde a 78% para os rapazes e 91% para as raparigas, entre os 11 e os 17 anos (UNESCO, 2022). Face à evidência, é consensual poder admitir que as raparigas possuem comportamentos mais sedentários (Hallal et al., 2012; Pearson, Elliot & Biddle, 2015). A literatura demonstra que a participação nas aulas de EF está positivamente associada a níveis mais elevados de participação nas atividades físicas, no futuro (Fröberg et al., 2017; Uddin, Salmon, Islam & Khan, 2020), assim, importa perceber quais as perceções das alunas acerca da disciplina de EF, para que, em conformidade, possam ser desenhadas algumas estratégias de intervenção que conduzam a um aumento dos níveis de AF.

Em Portugal, desconhecem-se estudos publicados cuja sua incidência seja específica sobre a temática a apresentar, embora se possam encontrar alguns estudos de carácter generalista.

Com suporte de métodos mistos, pretende-se dar resposta à seguinte questão: Quais são as perceções das raparigas, entre os 11 e 18 anos sobre a disciplina de educação física?

## 1. ESTRUTURA DA TESE

O estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos e respetivas secções e complementarmente pelas conclusões e considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.

No capítulo 1, a revisão da literatura enquadra os temas que dão suporte ao racional teórico do estudo, nomeadamente:

- Contextualização do estudo no âmbito da Pedagogia;
- Fundamentos teóricos do Paradigma dos Processos Mediadores;
- A importância das experiências na construção das percepções sobre a perspectiva do filósofo Francês Maurice Merleau-Ponty;
- Percepção de competência na educação física;
- Importância da imagem corporal no contexto da educação física;
- Atitudes face à disciplina de educação física e suas implicações para o ensino e aprendizagem;
- Percepção dos alunos sobre o comportamento dos professores;
- O estatuto e o currículo na disciplina de educação física.

O capítulo 2 apresenta o problema de estudo e sua pertinência, o respetivo objetivo geral e específico e as hipóteses de estudo.

O capítulo 3, estudo extensivo, engloba duas secções:

- O método do estudo extensivo engloba o desenho do estudo, caracterização da amostra, critério de inclusão e exclusão das participantes, instrumento e respetiva validação por peritos, variáveis em estudo e procedimentos para aplicação dos questionários e teste piloto.
- Apresentação e discussão dos resultados do estudo extensivo evidencia os principais resultados dos dados quantitativos, tendo como referência os objetivos do estudo e na qual se procura uma interpretação dos dados de investigação.

No capítulo 4, estudo intensivo, encontram-se duas secções:

- O método do estudo intensivo no qual se apresenta a seleção da amostra e respetivos critérios de inclusão, o instrumento e respetiva validação por peritos, e nos procedimentos o teste piloto da aplicação do grupo focal e a realização dos respetivos três grupos focais do estudo, bem como os critérios de formulação das categorias em análise (e.g., inclusão e exclusão, exclusividade, homogeneidade, exaustividade confiabilidade) e sua validação e, por último, clarificação das regras.
- Apresentação e discussão dos resultados do estudo intensivo demonstra os principais resultados dos dados da análise qualitativa, tendo como referência os objetivos do estudo e na qual se procura uma correta interpretação dos dados de investigação.

Por fim, no capítulo 5, conclusões e considerações finais, são apresentados os principais resultados dos dois estudos (i.e., quantitativo e qualitativo) de forma sumária e com base nos objetivos em análise e posteriormente identificam-se propostas complementares de investigação futura para melhor compreensão do racional em análise.

O estudo finaliza com apresentação das referências bibliográficas utilizadas, e respetivos apêndices.

## **2. OBJETO DO ESTUDO**

Neste capítulo, serão apresentados o objeto de estudo, a problemática e respetiva pergunta de partida, assim como os objetivos do estudo, além do desenho e justificação do mesmo. Em seguida, serão descritos os métodos e procedimentos utilizados, divididos em duas fases: o estudo extensivo e o estudo intensivo.

### ***Problemática e questões***

Várias organizações (WHO & UNESCO, 2021) têm expressado grande preocupação perante a diminuição da prática de AF entre os adolescentes, com maior preocupação nos dados referentes às raparigas. Estudos têm demonstrado que as raparigas são quem apresenta menor índice de participação na AF regular. Cerca de 91% para as raparigas, entre os 11 e os 17 anos são inativas (UNESCO, 2022).

Estes dados reforçam a necessidade de compreender as percepções das raparigas sobre a EF e AF, a fim de identificar as barreiras ou elementos facilitadores para a prática de AF, permitindo o desenvolvimento de estratégias direcionadas para aumentar a participação e o envolvimento das raparigas na AF regular.

A falta de estudos que se concentrem nas percepções das raparigas sobre a AF e a EF indica uma lacuna no conhecimento científico. Compreender as experiências, crenças, atitudes das raparigas em relação à AF e à EF pode fornecer *insights* valiosos sobre as suas motivações, preferências e necessidades específicas. Estas informações podem ajudar a desenvolver abordagens mais eficazes e adaptadas de promoção de AF das raparigas e melhorar a sua experiência na disciplina de EF.

Através de uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, espera-se obter uma compreensão mais abrangente sobre as percepções, das raparigas, em relação à EF. Decorrendo a seguinte pergunta de partida.

Como percecionam as raparigas a disciplina de EF?

### ***Objetivos do estudo***

Resultante do problema de investigação enunciado, o objetivo geral passa por:

- Analisar a atitude e a perceção das raparigas relativamente à Escola e à disciplina de EF.

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas. Num primeiro momento, efetuou-se uma análise através de um estudo extensivo, de natureza quantitativa, com os seguintes objetivos específicos:

- i. Analisar a importância atribuída à EF relativamente ao seu processo de formação;
- ii. Analisar a perceção relativamente ao clima motivacional nas aulas de EF e ao processo de avaliação;
- iii. Analisar a influência da idade, estilo de vida e perceção de competência na perceção face à EF.

Posteriormente, realizou-se um estudo intensivo, de natureza qualitativa, procurando aprofundar as razões subjacentes aos resultados dos dados quantitativos. Assim, pretendeu-se no estudo intensivo aprofundar o conhecimento:

- iv. Sobre a atitude das raparigas face à disciplina de EF e ao comportamento do professor;
- v. Sobre a perceção das raparigas relativamente ao estatuto e currículo da disciplina de EF.

### ***Desenho do estudo***

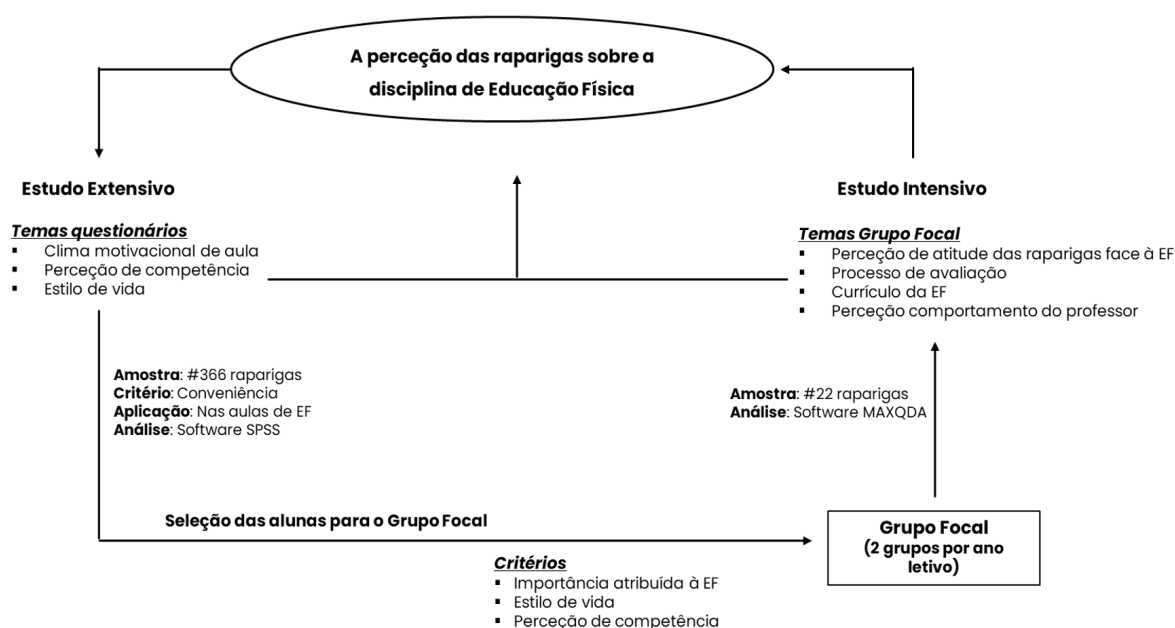
O estudo foi realizado segundo o modelo de métodos mistos, composto por uma parte extensiva e outra intensiva, em dois agrupamentos escolares na região de Lisboa. A seleção da amostra foi feita por meio de amostragem não probabilística, utilizando o critério de conveniência para a escolha dos agrupamentos.

Na fase extensiva, o objetivo foi recolher o máximo de informações através de questionário. O questionário utilizado foi adaptado segundo a junção do questionário realizado por Martins (2015) e o questionário composto por Marques (2010), abordando os seguintes temas: a importância da disciplina de EF, a perceção sobre o clima motivacional em aula, processo de avaliação e currículo. Esta fase permitiu efetuar uma caracterização das raparigas e uma seleção

para o estudo intensivo, considerando a percepção sobre a importância dada à disciplina de EF, o seu estilo de vida e a percepção de competência e autoimagem.

Na fase intensiva, as raparigas foram selecionadas para participarem em grupos focais com o objetivo de recolher informações sobre a atitude destas raparigas perante a disciplina de EF, a sua percepção sobre o comportamento do professor de EF, o estatuto e o currículo da disciplina. Em seguida, apresenta-se, de forma esquematizada, o desenho desta investigação (figura 1).

Figura 1 - Desenho do Estudo



### Justificação do estudo

A compreensão das percepções das raparigas sobre a EF é de extrema importância para a identificação de fatores favoráveis ou barreiras à promoção de estilos de vida ativos nesta população. Esta investigação tem como objetivo preencher uma lacuna de pesquisa na realidade portuguesa, abordando a percepção das raparigas em relação à EF. A compreensão desta temática pode permitir o desenvolvimento de estratégias e intervenções eficazes na promoção da atividade física para as raparigas em idade escolar.

Refletindo tendências na educação e na sociedade de forma mais ampla, a última década tem sido marcada por um considerável aumento na pesquisa e na defesa da voz dos jovens/estudantes no âmbito da EF, AF e desporto juvenil (Mills, Riddle, McGregor & Howell, 2022). Esses estudos destacam a necessidade de adotar abordagens transformadoras,



socialmente justas e democráticas na EF que atendam às necessidades individuais dos alunos (Lynch & Curtner-Smith, 2019).

Simultaneamente, há uma crescente valorização de abordagens pedagógicas que colocam os significados pessoais e afetivos dos alunos no centro do desenvolvimento curricular e do desenvolvimento pedagógico (Ní Chróinín, Fletcher & O’Sullivan, 2018). Estas abordagens reconhecem a importância de considerar as experiências e perspetivas dos alunos, permitindo dar voz às suas necessidades.

## **ESTADO DE ARTE**

---

## **ESTADO DE ARTE**

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura relacionada com as percepções das raparigas sobre a disciplina EF e a AF. O quadro concetual adotado enquadra-se no âmbito da pedagogia, com base no Paradigma dos Processos Mediadores, mais especificamente do Pensamento do Aluno. A compreensão das percepções das raparigas nesse contexto é fundamentada pela perspetiva do filósofo Francês Maurice Merleau-Ponty que destaca a importância das experiências na construção dessas percepções.

Neste capítulo, serão explorados diversos temas relevantes, tais como a percepção de competência, a percepção da imagem corporal e a atitude face à EF e à AF, assim como o estatuto da disciplina de EF.

A percepção de competência das raparigas em relação à EF e à AF será discutida, levando em consideração como essa percepção pode influenciar a sua motivação, participação e envolvimento na EF e na AF. Além disso, será examinada a influência da imagem corporal na forma como as raparigas se percebem em relação à EF e à AF, bem como sua relação com a autoestima e a motivação para participar nessas práticas.

A atitude face à EF e à AF também será explorada, abordando-se as possíveis atitudes positivas ou negativas que as raparigas podem desenvolver em relação à disciplina de EF e à prática de AF, e como essas atitudes podem impactar a sua participação e envolvimento. Será ainda dada atenção ao estatuto da disciplina de EF e como isso pode afetar as percepções das raparigas sobre a importância e relevância desta disciplina. O currículo da EF será ainda analisado através da percepção que as raparigas têm sobre a construção da disciplina e como essa percepção pode influenciar as preferências deste género face à EF e à AF.

Assim, procurar-se-á obter uma visão abrangente das percepções das raparigas em relação à EF e à AF, bem como identificar lacunas de pesquisa e áreas que necessitam de investigação adicional, permitindo uma compreensão aprofundada do contexto e da importância de investigar as percepções das raparigas sobre a EF e a AF.

## **1. QUADRO CONCEPTUAL**

### ***Contextualização do estudo no âmbito da Pedagogia***

A contextualização do estudo nesta área é fundamental para compreender a importância da investigação relativamente à EF e ao processo de ensino-aprendizagem. A Pedagogia é a área do conhecimento que estuda os processos educativos e formativos, incluindo a compreensão dos métodos e estratégias utilizadas na prática pedagógica (Stolz & Kirk, 2015). No contexto da EF, a Pedagogia desempenha um papel crucial na compreensão e no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem relacionados com prática da EF. Designadamente, na procura de formas mais eficazes de promover o desenvolvimento de competências, conhecimentos, atitudes e valores relacionados à atividade física (Graham, Holt/Hate & Parker, 2020).

A Pedagogia também procura compreender o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, considerando os aspetos do envolvimento, da motivação, das interações sociais e a construção de significados. Além disso, a Pedagogia também se interessa pela análise crítica das práticas pedagógicas e pelo desenvolvimento de estratégias inovadoras que promovam a participação ativa dos alunos nas atividades físicas desportivas (AFDs). Deste modo, a contextualização do estudo no âmbito da Pedagogia salienta a importância de compreender e melhorar os processos educativos relacionados com as AFDs, com objetivo de promover um ensino de qualidade na EF, inclusivo e significativo, para os alunos e alunas.

### ***Fundamentos teóricos do Paradigma dos Processos Mediadores***

O Paradigma dos Processos Mediadores é uma abordagem teórica que tem sido amplamente utilizada no campo da Pedagogia. Com suporte nos princípios construtivistas (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978) este paradigma procura compreender como é que os processos cognitivos, afetivos e sociais interagem no contexto educacional, mediando o processo ensino aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Assume-se, que os processos mediadores desempenham um papel crucial na construção do conhecimento, por serem responsáveis por articular as interações entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o contexto

sociocultural (e.g., professores, recursos educativos e tecnologias, estratégias de autorregulação e reflexão do aluno).

Nos estudos sobre ensino, esta reflexão emerge face às limitações do paradigma processo-produto. O modelo processo-produto centra-se na análise das relações entre o comportamento do professor em sala de aula e a aprendizagem dos alunos, assumindo uma relação causa efeito sobre o rendimento dos alunos, de forma unidirecional (Clark & Peterson, 1986). Este modelo teórico, cujas virtudes estão plasmadas em vários trabalhos científicos centrados no estudo de variáveis frequentemente associadas ao progresso dos alunos (i.e., tempo de empenhamento na tarefa, o clima positivo na aula, a organização, e feedback pedagógico) (Lee, 1997; Carreiro da Costa, 1995; Carreiro da Costa, 1998; Telli, 2016).

No entanto, este modelo tem enfrentado críticas devido à visão simplista do processo de ensino-aprendizagem, à falta de explicações abrangentes sobre o que torna o ensino eficaz, à negligência das atividades cognitivas dos professores e alunos durante o processo e à inconsistência das conclusões obtidas (Pereira, Santos & Marinho, 2000).

O Paradigma dos Processos Mediadores e do Pensamento do Aluno, considera a teoria sociocultural de Lev Vygotsky, desenvolvida na década de 1920 e 1930, como um dos seus principais fundamentos teóricos na compreensão entre a relação da mediação social e o desenvolvimento cognitivo (Cole et al., 1978).

Lev Vygotsky foi um psicólogo russo, conhecido teórico do desenvolvimento, que propôs uma nova perspetiva para o estudo da aprendizagem e do pensamento humano. Através de uma abordagem sociocultural, coloca ênfase na interação social e no contexto cultural como elementos essenciais para a construção do conhecimento. A mediação social, conforme proposta por Vygotsky, refere-se à interação entre o aluno e um elemento mais experiente (e.g., pais, treinadores). Essa interação pode ocorrer em diversos contextos (e.g., sala de aula, grupos de estudo, equipas). Vygotsky argumenta que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo são fortemente influenciados pelas interações sociais e pelos processos de mediação. Ele defende que as capacidades cognitivas (e.g., resolução de problemas complexos e o pensamento abstrato), são adquiridas por meio da interação com pessoas mais experientes.

Um dos conceitos centrais propostos por Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP refere-se à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma pessoa e seu potencial de desenvolvimento, considerando o suporte de um mediador mais experiente. Através desta interação, um aluno pode alcançar um nível mais avançado de compreensão e desempenho, do que seria capaz de alcançar sozinho.

A ZDP destaca a importância de um nível de educação e instrução adequados e do suporte social na promoção do desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, os mediadores desempenham um papel crucial ao proporcionarem orientação, feedback e por oferecerem propostas de aprendizagem apropriadas, considerando o nível e capacidades dos alunos. Estas interações mediadas permitem que os alunos adquiram o conhecimento sobre conceitos e estratégias, construindo o seu pensamento e ampliando as suas habilidades.

Os estudos realizados na área da EF escolar, demonstram que o comportamento do aluno em sala de aula, empenhamento na tarefa, está associado ao sucesso pedagógico. Além disso, os processos cognitivos dos alunos têm influência significativa no seu progresso na aprendizagem. A EF, a AF e o desporto desempenham um papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos indivíduos. E estes contextos são vistos como apropriados para a construção de conhecimentos, competências e atitudes significativas.

Dentro do Pensamento do Aluno, compreende-se que este não é apenas recetor passivo de informações, mas sim protagonista na construção do conhecimento. Esta abordagem reconhece que os alunos têm experiências, conhecimentos prévios, formas únicas de interpretar e compreender o mundo ao seu redor, incluindo as AFDs. Deste modo, e no contexto das AFDs, o Paradigma dos Processos Mediadores e o Pensamento do Aluno propõem que a participação dos alunos não deve ser vista apenas como uma questão de exercitação prática, mas sim como um processo que envolve a construção de significados, a tomada de decisão e a reflexão sobre as suas experiências.

Na EF os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes matérias desportivas no quadro das AFDs, desenvolver competências motoras, adquirir conhecimentos e atitudes relativos às AFDs. O Pensamento do Aluno também reforça o papel das interações sociais no processo de aprendizagem. Na AF, os alunos têm a oportunidade de interagir com os pares, colaborar em atividades em grupo e de desenvolver habilidades sociais (e.g., cooperação, ajuda).

É importante destacar que a AF não se restringe apenas ao contexto escolar, mas também pode ocorrer fora da escola, nos clubes, comunidades e ambientes familiares. Esses diferentes contextos oferecem oportunidades únicas de aprendizagem e interação, permitindo que os alunos explorem diferentes práticas e encontrem diferentes formas de envolvimento na cultura desportiva, de acordo com as suas preferências e interesses individuais.

### ***Pensamento do Aluno: Conceitos e abordagens teóricas***

O Pensamento do Aluno é uma componente central do Paradigma dos Processos Mediadores. Refere-se aos processos cognitivos, afetivos e metacognitivos que ocorrem na mente do aluno durante a aprendizagem. Compreender o Pensamento do Aluno é fundamental para identificar como é que constroem significados, resolvem problemas, tomam decisões e desenvolvem habilidades de pensamento crítico e criativo (André et al., 2020).

Diferentes abordagens teóricas têm sido propostas para estudar o Pensamento do Aluno, a saber:

a) a teoria construtivista destaca a ativa participação do aluno na construção do conhecimento, enfatizando a importância das suas conceções prévias e da interação com o ambiente ou contexto que o rodeia; b) teoria sociocultural destaca o papel dos contextos socioculturais e da interação social na formação do Pensamento do Aluno.

a) O construtivismo destaca a importância do papel ativo do aluno na construção do seu conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem é um processo de construção pessoal e social (Piaget, 1971). O racional construtivista, como teoria de aprendizagem, considera os alunos como responsáveis ativos pelo seu conhecimento. Segundo esta abordagem, os indivíduos constroem significados e perceções através da interação com o mundo que os rodeia, integrando novas informações aos conhecimentos previamente adquiridos e reestruturam as suas conceções. O reconhecido precursor desta abordagem é Jean Piaget através da teoria do desenvolvimento cognitivo que descreve os estágios pelos quais as crianças passam na construção de seu conhecimento. Piaget argumenta que o conhecimento não é transmitido passivamente, mas sim uma construção ativa através das interações com o ambiente. De acordo com esta teoria, o conhecimento é construído por meio de processos de assimilação e acomodação. A assimilação ocorre quando os alunos incorporam novas informações nas estruturas cognitivas existentes; a acomodação envolve a modificação dessas estruturas para ajustar a aquisição de novos conhecimentos e informações. Esses processos de adaptação cognitiva são impulsionados pela interação ativa do aluno com o ambiente (Piaget, 1971).

b) A teoria sociocultural de Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e da mediação na construção do conhecimento, destacando a Zona de Desenvolvimento Proximal como um conceito-chave no processo. Considera que os processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são mediados pela interação social e pelos contextos socioculturais. Destacando a importância dos ambientes sociais e culturais na

formação do pensamento dos alunos, reconhecendo que a aprendizagem é influenciada pela interação com os outros, pela linguagem, pelas práticas culturais e pelas ferramentas disponíveis no processo de construção do conhecimento (Cole et al., 1978).

No contexto das AFDs, destaca-se a importância das interações sociais, da mediação e do ambiente na promoção da participação e envolvimento dos alunos na prática das AFDs.

O ambiente em que as AFDs ocorrem desempenha assim um papel fundamental para o processo ensino aprendizagem. Um ambiente físico adequado, com recursos infraestruturais de qualidade, contribui para uma prática segura e eficaz das AFDs. Além disso, um ambiente social positivo, de suporte, encorajamento e respeito pelas diferenças individuais é potenciador na criação de climas propícios para a participação nas AFDs. As construções de climas orientados para a mestria surgem associados à maior adesão para a prática de AF (Gomes, Martins, Ramos & Carreiro da Costa, 2023). Falta aqui um deci

A pesquisa sobre os processos de pensamento dos alunos (Wittrock, 1986 ) estuda os efeitos dos professores e da instrução na construção das percepções, expectativas, processos de atenção, motivações, memórias, crenças, atitudes, no sucesso dos alunos. Este autor reconhece o papel crítico que o conhecimento prévio do aluno (e.g., percepções sobre aspetos relacionados com a instrução, a atenção, a motivação) desempenha no sucesso do processo ensino-aprendizagem. No entanto, é importante considerar que a participação dos alunos nas AFDs é também influenciada por fatores individuais, designadamente pelas experiências anteriores, percepção de competência, percepção de imagem corporal e atitudes face à EF e à AF (Gualdi-Russo, Rinaldo & Zaccagni, 2022; Jaakkola et al., 2019).

### ***A importância das experiências na construção das percepções segundo a perspectiva de filósofo Francês Maurice Merleau-Ponty***

Maurice Merleau-Ponty foi um dos principais expoentes da fenomenologia, uma corrente filosófica que procura compreender a experiência humana através da relação entre o sujeito e o mundo (Merleau-Ponty, 2018). Esta abordagem destaca a importância do corpo e da percepção na construção do conhecimento e da realidade. E considera os seguintes pressupostos:

- a) Construção da identidade: as experiências anteriores desempenham um papel central na formação da identidade pessoal. A construção das crenças e valores resulta da interação com o ambiente, indivíduos ou acontecimentos.



- b) Afetam a tomada de decisão: as experiências anteriores exercem influência direta nos processos de tomada de decisão. As experiências passadas (e.g., traumáticas, de sucesso, fracasso ou ansiedade e medo) são responsáveis pela construção e adequação das crenças, valores e atitudes, que por sua vez influenciam a tomada de decisão.
- c) Compreensão das perspetivas individuais e coletivas: as experiências anteriores, influenciam a compreensão da visão da sociedade, no plano económico, social, cultural e histórico. Esta visão é fundamental para a compreensão e estabelecimento de compromissos individuais e coletivos.
- d) Influenciam atitudes e comportamento: as experiências influenciam a formação de atitudes e comportamentos nomeadamente no que à atividade física e desporto diz respeito.

Merleau-Ponty argumenta que a percepção não é uma atividade cognitiva isolada, mas uma experiência incorporada, na qual o corpo desempenha um papel central. Na EF, a percepção corporal é fundamental, uma vez que os alunos interpretam e respondem de modo diversificado o quadro das atividades físicas, também por meio da sua experiência sensorial e motora. As interações prévias com a AFDs, as aulas de EF e até mesmo as experiências culturais influenciam a maneira como os alunos percebem e se relacionam com o seu corpo em movimento.

Neste âmbito, pode afirmar-se que a percepção de competência está intimamente relacionada com as experiências adquiridas ao longo da vida, uma vez que podem influenciar a forma como um indivíduo percebe suas próprias habilidades e capacidades em diferentes áreas (Kerner, Haerens & Kirk, 2018). Alguns autores (Cairney et al., 2012; Kerner et al., 2018) referem que a percepção de competência está associada ao nível de satisfação dos alunos nas aulas de EF, e que este é menor nas raparigas do que nos rapazes (Carroll & Loumidis, 2001) influenciando atitudes e níveis de participação (De Meester et al., 2016; Whitehead & Biddle, 2008).

### ***Percepção de competência na Educação Física***

Harter (1978) estudou a percepção de competência como um constructo multidimensional por incluir os domínios cognitivo, físico e social. Segundo esta autora as informações recebidas pelos vários domínios influenciavam as percepções individuais e determinavam o nível de empenhamento nas tarefas (Harter, 1978).

A percepção de competência é um conceito crucial na EF, pois desempenha um papel fundamental na motivação intrínseca dos alunos, bem como na sua participação e desempenho na AF. A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1980) defende que as experiências de competência e autonomia são condições necessárias para a manutenção e o aumento da motivação intrínseca. A pesquisa tem demonstrado consistentemente a relação entre a competência percebida e a motivação intrínseca. Ambientes que promovem sentimentos de competência tendem a facilitar a motivação intrínseca, enquanto ambientes e fatores que diminuem os sentimentos de competência tendem a diminuir a motivação intrínseca (Lonsdale et al., 2009). Alguns estudos concluíram que o ambiente de aprendizagem é uma das variáveis mais importantes que podem influenciar positiva ou negativamente as percepções dos alunos, incluindo a percepção de competência, atitudes e comportamentos. Experiências negativas podem dar origem a percepções de competência reduzidas, por outro lado, experiências positivas tendem a aumentar a percepção de competência dos alunos (Deci & Ryan, 2008). Associado a níveis mais elevados de percepção de competência, também surgem melhores índices de imagem corporal (Kerner et al., 2018), nomeadamente nas raparigas (Craft, Pfeiffer & Pivarnik, 2003; Greenleaf, Boyer & Petrie, 2009).

### ***Importância da imagem corporal no contexto da educação física***

A imagem corporal é um conceito da psicologia, sendo definida como a representação mental do próprio corpo (Schilder, 1999). E diz respeito tanto a aspetos percetuais, relacionados com a percepção da forma e dimensão do corpo, quanto a aspetos relacionados com atitude, ou seja, relacionados com a satisfação ou insatisfação acerca da aparência corporal (De Meester et al., 2016). Resumidamente, diz respeito à forma como uma pessoa se relaciona e percebe o seu corpo. A imagem corporal é uma construção complexa que pode ser influenciada por uma variedade de experiências. Designadamente pelas experiências pessoais, como as mudanças durante a puberdade, podem condicionar o modo como se relaciona com a sua imagem e percebe o seu corpo; as experiências sociais, uma vez que desempenham um papel significativo na percepção pessoal sobre o seu corpo, como por exemplo, comentários, críticas ou elogios recebidos de familiares, amigos, colegas de escola, professores ou meios de comunicação social; experiências relacionadas com fatores culturais, isto é, normas culturais e/ou ideais de beleza veiculados.

A EF é uma disciplina na qual a utilização do corpo é central para a aprendizagem curricular, podendo ser encarado como uma barreira ou uma oportunidade para o desenvolvimento de uma imagem corporal positiva. A investigação parece apontar para um maior envolvimento nas AFDs associado a melhores imagens corporais (Kerner, Haerens & Kirk, 2018). Embora a EF possa ser relacionada com a melhoria da imagem corporal, alguns autores reconhecem que a mesma pode desencadear perturbações na imagem corporal (O'Donovan & Kirk, 2008). Os aspetos salientados pela literatura estão relacionados com o equipamento utilizado (Dwyer et al., 2006) e a exposição associada a algumas atividades físicas (e.g., natação) (Whitehead & Biddle, 2008). Igualmente, o ambiente nos balneários, em que a exposição do corpo pode dar origem a comparações sociais com outros alunos, influencia as experiências tidas na disciplina de EF, sendo percebido como uma fonte de amotivação que poderá afetar as atitudes em relação à disciplina (Luke & Sinclair, 1991).

#### ***Atitudes face à disciplina de educação física e suas implicações para o ensino e aprendizagem***

A teoria do comportamento planeado (Ajzen & Fishbein, 1977) está na origem da investigação que se realiza acerca das atitudes. O racional desta teoria sugere que a atitude influencia o comportamento de uma pessoa, sendo que a intenção de realizar uma ação está relacionada com a atitude em relação a essa ação. Embora este constructo psicológico não possa ser diretamente observado, pode ser considerado pela tendência expressa ao avaliar algo de modo favorável ou desfavorável, positiva ou negativamente. Existem três dimensões ao nível das atitudes, a cognitiva, que se refere às crenças (i.e., o aluno toma uma posição em relação à disciplina com base na sua experiência anterior); a afetiva, atribuída às emoções aprazíveis ou desagradáveis relativamente a uma experiência anterior na EF; e as comportamentais, estas relacionadas com a demonstração de comportamentos adequados ou inadequados face à EF, durante a aula. Uma vez que as experiências são um constructo não modificável e as atitudes têm por base as crenças adquiridas, a influência dos amigos, dos familiares e dos professores é decisiva no plano da modificação das atitudes, ajudando os alunos a desenvolver comportamentos corretos face à EF e à AF. As atitudes dos alunos em relação à EF influenciam a sua participação e envolvimento nessa disciplina. Estudos anteriores revelaram associações entre as atitudes dos alunos e a sua participação. Uma investigação realizada durante um ano numa escola (Digelidis, Papaioannou, Mairean & Rusu, 2003) permitiu concluir que o ambiente escolar e o clima motivacional podem

influenciar a atitude dos estudantes. A investigação tem resultados contraditórios relativamente à influência do sexo no que diz respeito às atitudes face à AF e EF. Alguns estudos sugerem que as raparigas apresentam atitudes mais positivas em relação à EF do que os rapazes (Zeng, Hipscher & Leung, 2011) enquanto outros estudos encontram resultados opostos (Mercier et al., 2017) ou não encontram diferenças significativas (Marttinen, Fredrick & Silverman, 2018). Por outro lado, a investigação parece demonstrar que a participação em atividades extra curriculares está associada a atitudes mais positivas em relação à EF (Pereira et al., 2020).

Complementarmente, são referidos outros fatores cuja influência está associada à criação de atitudes positivas face à EF, como o clima da aula e o comportamento do professor (Subramaniam & Silverman, 2007). O currículo pode atuar como um fator favorável do desenvolvimento de atitudes positivas entre os alunos (Dismore & Bailey, 2011), mas também pode influenciar a formação de atitudes negativas em relação à EF (Cruz, Kim & Kim, 2021). A criação de um ambiente de aprendizagem positivo nas aulas de EF, pode desempenhar um papel fundamental na adoção de estilos de vida saudáveis influenciando as atitudes que as crianças e jovens têm face à prática da disciplina. As aulas de EF podem influenciar a percepção de competência dos alunos e apoiar experiências de sucesso, podendo ser um fator chave para a participação em AF ao longo da vida. Isto realça a importância de intervenções focadas nas aulas de EF para a melhoria do clima motivacional e da motivação intrínseca, proporcionando gosto e prazer na realização das diversas atividades

Outro fator identificado como barreira para a prática da disciplina são as experiências negativas vividas durante a realização das atividades, nomeadamente em jogos desportivos coletivos (Hortiguela-Alcalá, Barba-Martin, Goncalvez-Calvo & Hernando-Garijo, 2020). Se a EF for atrativa, divertida e proporcionar momentos seguros e agradáveis de prática, desenvolvendo climas orientados para a mestria, valorizando o progresso individual e o trabalho colaborativo, os alunos desenvolvem atitudes favoráveis face à disciplina e desenvolvem o gosto e a motivação para a prática de AF, ao longo da vida.

### ***Percepção dos alunos sobre o comportamento dos professores***

A percepção dos alunos em relação a fatores que influenciam o seu desempenho escolar, como as diferenças entre os professores, os métodos de ensino e seus comportamentos e atitudes, desempenha um papel muito relevante no processo ensino aprendizagem (Livesley & Bromley, 1973; Leal & Carreiro da Costa, 1998; Cruz, Kim & Kim, 2021). A forma como os alunos percebem como os tratam e as expectativas que têm sobre eles, influencia o seu

desempenho. Os alunos valorizam professores que sejam empáticos, carinhosos, organizados e promovam um bom clima de aula (Bruno et al., 2017; Cruz, Kim & Kim, 2021).

No que diz respeito à comunicação, esta também é percecionada de modo mais favorável, quando o professor promove climas orientados para a mestria e centra as questões da aprendizagem, quer seja através de Feedback (FB) ou elogio, no processo e valoriza o esforço na realização da tarefa (Zalech, 2021). O clima motivacional de aula em EF pode desempenhar um papel fundamental no envolvimento e na participação ativa dos alunos em atividades propostas. Através da criação de um ambiente estimulante e encorajador, os estudantes são incentivados a melhorarem as suas habilidades e que lhes proporciona uma melhor experiência de aprendizagem. Na literatura destacam-se, essencialmente, dois tipos de clima motivacional que podem ser estabelecidos nas aulas de EF, nomeadamente o clima motivacional para a performance e o clima motivacional para a mestria (Ames, 1992; Nicholls, 1989). O clima motivacional para a performance está relacionado com a procura de resultados e na comparação com os pares, onde os alunos são incentivados a melhorar as suas habilidades e o seu desempenho físico através da relação com os seus colegas. Por outro lado, o clima motivacional para a mestria está centrado no desenvolvimento individual, no esforço e na superação de desafios pessoais, independentemente da comparação com os seus pares. O clima motivacional para a performance pode ser positivo ao estimular a competição saudável e o desejo de alcançar metas e resultados concretos. No entanto, este tipo de clima pode gerar pressão, ansiedade e diminuir a autoestima dos alunos, fazendo com que se sintam menos capazes em comparação com os restantes colegas. Por outro lado, o clima motivacional para a mestria promove a autoconfiança, o autoconhecimento e a procura contínua na superação dos limites pessoais, sem a necessidade de comparação (Giota & Bergh, 2020).

Promover atividades desafiadoras, reconhecer e valorizar o esforço individual de cada estudante e oferecer um feedback construtivo, são algumas das estratégias para criar um clima motivacional eficaz nas aulas de EF (Duda & Ntoumanis, 2003; Papaioannou, Zoubanos, Krommidas & Ampatzoglou, 2012; Vasconcellos et al., 2020).

### ***O estatuto e o currículo na disciplina de Educação Física***

Do ponto de vista formal, o estatuto em contexto escolar determinado pelas disposições políticas acerca dos seus objetivos, meios, instrumentos e recursos (Hardman, 2014) estabelece as condições de funcionamento e cumprimento de cada disciplina associada às perceções efetivas da vida da escola (Hardman & Marshall, 2010)

A disciplina de EF está presente na maioria dos sistemas escolares a nível mundial (Hardman, 2014), encontrando-se contemplada na maioria da legislação dos países (97%), para rapazes e raparigas em idade escolar. Na generalidade dos países (98,7%), os primeiros anos de escolaridade integram a EF no seu currículo escolar, do ponto de vista legislativo, diminuindo a sua presença à medida que os níveis de ensino avançam (Hardman, 2014). Contudo, a disciplina de EF deixa de ser obrigatória para o sexo feminino em idade escolar, em alguns países por questões culturais (e.g. Ásia e África), noutros por questões de baixo rendimento económico (Hardman, 2014).

Em Portugal, a presença da disciplina de EF no currículo escolar, tem apresentado consecutivas alterações ao longo de décadas. A disciplina de EF passou a fazer parte da matriz curricular do 1.º ao 12.º ano com carácter obrigatório, através da publicação do Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto, tendo sido garantida a sua exequibilidade através da criação de condições materiais e pedagógicas em todas as escolas, sendo a disciplina avaliada ao longo do ano.

A Lei expressa através dos PNEF (Bom et al., 1989) refere que a avaliação na disciplina de EF é efetuada de maneira semelhante às restantes disciplinas do currículo escolar. No entanto, e no seguimento da introdução das Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o Sucesso em EF (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001), foram também definidos critérios gerais no processo de avaliação dos alunos.

Em 2012 (Lei 139/12 de 5 de julho), e continuando a ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar, a nota da disciplina de EF deixa de entrar no cálculo da média final do ensino secundário para efeitos de acesso ao ensino superior, sendo contabilizada apenas para os alunos que pretendessem prosseguir estudos nessa área, ou para cálculo da média de conclusão de estudos secundários, apesar de continuar a ser alvo de uma avaliação contínua.

Durante o período compreendido entre 2012 e 2018, a classificação da disciplina deixou de integrar a média de acesso ao ensino superior e de conclusão do ensino secundário, apesar de diversas associações profissionais, catedráticos e personalidades ligadas à AF e ao desporto, apresentarem justificações no sentido de reverter a situação. A importância da disciplina de EF tem sido claramente demonstrada na literatura, tendo como principais finalidades, a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida (Corbin, 2002, Marques, 2010, Martins, 2015).

Atualmente, através do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, a disciplina de EF, passou a ser considerada, a par das demais disciplinas, para o apuramento da classificação final de todos os cursos do ensino secundário, devolvendo assim, o seu estatuto.

A EF tem como foco principal a aprendizagem dos alunos. O currículo no sentido restrito realça e reforça o conjunto de decisões sobre o que ensinar, isto é, que variedade de atividades físicas os alunos precisam aprender para serem fisicamente ativos e que lhes possam proporcionar oportunidades diversificadas de participação. Em Portugal estão plasmados nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e pelas Metas de Aprendizagem (Rocha, Comédias, Mira & Guimarães, 2011), atualmente Aprendizagens Essenciais. No Canadá, por exemplo, Gibbons et al, (1999) relataram que as raparigas no décimo ano descreviam as suas experiências na EF como entediantes e repetitivas, e tencionavam deixar a disciplina assim que tivessem oportunidade. Esta problemática tem originado alguns estudos onde se procura ir ao encontro das necessidades e interesses das alunas sobre a perspetiva de currículos alternativos (Felton et al., 2005; Lubans, Foster & Biddle, 2012). Por exemplo, no estudo de Felton et al. (2005) são consideradas mudanças positivas nos níveis de AF das raparigas através da introdução do estudo Lifestyle Education for Activity Program (LEAP). Este programa considerou: (a) oportunidades de participação na EF em aulas separadas (b) atividades não competitivas (c) métodos de ensino adequados (incluindo grupos pequenos) entre outras.

No Canadá, (Gibbons, 2008) constatou que aulas com características semelhantes às do programa LEAP, eram alvo de participação voluntária por parte das raparigas, no ensino secundário. Enright & O'Sullivan (2010), Mitchell, Gray & Inchley (2015) e Peykari et al. (2015) envolveram as raparigas na construção dos próprios programas em EF, valorizando as suas opiniões aumentando os seus níveis de participação e envolvimento. Esses currículos permitiram que os estudantes tivessem papéis e responsabilidades no contexto de aprendizagem (Ennis, 2006; Hastie, 1998). Azzarito, Solmon & Harrison (2006) e O'Donovan & Kirk (2008) têm questionado o discurso dominante no contexto das experiências das raparigas, em particular no que se refere à masculinização tanto da AF quanto da EF. A AF e a EF têm sido lugares de dominação, assédio e intimidação das raparigas, originando desinteresse (Cecchini Estrada, Gonzalez-Mesa & Mendez-Gimenez, 2011; Davison, Schmalz & Doens, 2010; Lyu & Gill, 2011; O'Donovan & Kirk, 2008; Yli-Piipari et al., 2011). Alguns estudos sugerem que as raparigas preferem aulas segregadas em vez de aulas mistas (Lyu & Gill, 2011; Mitchell et al., 2015; Slingerland et al., 2014). Semelhante ao estudo de Mitchell et al. (2015), as raparigas em

Slingerland et al. (2014) que participaram em equipas do mesmo sexo, embora em aulas mistas, aumentaram ligeiramente a percepção de competência. Segundo o estudo de Enright & O’Sullivan (2010) o currículo deveria conter estratégias dignas de maior exploração de ambientes não competitivos, fornecendo diferentes tipos de atividades que são divertidas para as raparigas, incluindo níveis de habilidades diferentes e interessantes, abrangendo programas de melhoria de aptidões por forma a aumentar a autoeficácia (Knowles, Niven & Fawkner, 2011).

A criação de ambientes positivos para as raparigas, motiva a uma maior participação nas aulas de EF, alcançando um efeito benéfico na melhoria das suas percepções e motivações, desenvolvendo competências e tarefas com maior eficácia, juntamente com o reforço positivo dos colegas e do próprio professor de EF. Permitir que as alunas expliquem as razões para a diminuição do seu interesse em relação à disciplina de EF, contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (Phillips, Marttinen, Mercier & Gibbone, 2020).



## **METODOLOGIA DO ESTUDO EXTENSIVO**

---

## **METODOLOGIA DO ESTUDO EXTENSIVO**

Neste capítulo apresentamos os métodos do estudo extensivo. Primeiramente, relembramos os objetivos definidos para a análise quantitativa desta investigação e posteriormente fazemos uma caracterização dos Agrupamentos de Escolas e dos seus participantes. Por fim, descrevemos os instrumentos utilizados nesta parte do estudo, os processos de construção, validação, aplicação e recolha, bem como os métodos de análise para o tratamento estatístico.

### **1. OBJETIVOS DO ESTUDO EXTENSIVO**

Para uma melhor análise do processo quantitativo deste estudo, relembramos os objetivos específicos desta investigação:

- i. Analisar a importância atribuída à EF relativamente ao seu processo de formação;
- ii. Analisar a perceção relativamente ao clima motivacional nas aulas de EF e ao processo de avaliação;
- iii. Analisar a influência da idade, estilo de vida e perceção de competência na perceção face à EF.

### **2. CARACTERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLA**

O estudo realizou-se em dois Agrupamentos de Escolas públicas pertencentes ao distrito de Lisboa. Ambos os Agrupamentos de Escolas, incluem alunos desde o pré-escolar ao ensino secundário. Para a seleção destes dois Agrupamentos de Escolas utilizou-se o critério por conveniência e considerando a técnica de amostragem não probabilística. No sentido de garantir a confidencialidade e a privacidade das escolas, bem como dos participantes envolvidos nesta investigação, utilizaremos pseudónimos para distinguir os participantes e optámos por identificar cada um dos Agrupamentos de Escolas através dos números 1 e 2.

## 2.1. Agrupamento de Escola 1

### *Caracterização geral do Agrupamento*

O Agrupamento de Escolas 1, situado no concelho da Amadora, foi considerado uma referência ao nível da qualidade do serviço que presta, da gestão organizacional e ao nível dos resultados escolares dos alunos. Este Agrupamento, presta um serviço letivo que se desenvolve do Pré-escolar ao Ensino Secundário, envolvendo duas escolas de Pré-escolar, três escolas do 1.º ciclo, uma escola para o 2.º/3.º ciclo e uma escola para o Ensino Secundário, com uma comunidade escolar distribuída da seguinte forma:

**Tabela 1 - Total de Pessoas na Comunidade Escolar – Escola 1**

| <b>Pré-Escolar</b>            | <b>Básico</b> |           |           | <b>Secundário</b> | <b>Professores</b> | <b>Assistentes Operacionais</b> |
|-------------------------------|---------------|-----------|-----------|-------------------|--------------------|---------------------------------|
|                               | 1.º Ciclo     | 2.º Ciclo | 3.º Ciclo |                   |                    |                                 |
| 100                           | 612           | 457       | 656       | 1.022             | 133                | 45                              |
| <b>Total de Alunos: 2.847</b> |               |           |           |                   |                    |                                 |

O Agrupamento de Escolas 1, conta com 2.847 alunos na sua totalidade, distribuídos pelos diferentes anos letivos. No 1.º ciclo o Agrupamento de Escolas conta com 612 alunos, no 2.º ciclo com 457 alunos e no 3.º ciclo com 656 alunos, totalizando 1.725 estudantes no Ensino Básico. No que se refere ao Ensino Secundário, este Agrupamento de Escolas conta com 1.022 alunos. Existem ainda 100 crianças no pré-escolar, 133 professores a lecionar e 45 assistentes operacionais. Para a realização deste estudo apenas contamos com a população de 1.113 alunos do Ensino Básico, 2.º ciclo e 3.º ciclo, e com 1.022 alunos do Ensino Secundário. O 2.º ciclo é constituído por 20 turmas, distribuídas equitativamente pelo 5.º e 6.º ano letivo. Relativamente ao 3.º ciclo, o 7.º ano é constituído por 10 turmas, o 8.º e 9.º ano são compostos igualmente por 8 turmas. Já o Ensino Secundário, é constituído por 41 turmas, 14 no 10.º ano, 12 no 11.º e 15 no 12.º ano, que se repartiam por vários cursos, nomeadamente, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

No que se refere às habilitações literárias dos pais ou encarregados de educação, grande parte situa-se na escolaridade básica (cerca de 42%), 20% não tem o 3.º ciclo do ensino básico completo e 19% dos pais ou encarregados de educação têm habilitações de nível superior.

Relativamente ao Departamento de EF do Agrupamento de Escolas 1, o mesmo é composto por 21 professores, sendo 12 professores do Quadro de Escola, 3 Quadro Zona

Pedagógica, 1 professor do Quadro de Zona, 2 professores destacados e 3 professores estagiários. Na sua totalidade este departamento conta com 11 professores do género masculino e 10 professores do género feminino. A maioria dos docentes, 12, apresentava uma habilitação académica ao nível da Licenciatura, sendo que 8 possuíam o grau de mestre contabilizando com os 3 estagiários. Este departamento conta ainda com um professor doutorado. Dos 21 professores que integram este departamento de EF, 16 tiveram como local de formação a Faculdade Motricidade Humana<sup>1</sup> (Universidade Técnica de Lisboa), 3 professores na Faculdade de Educação Física e Desporto (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias), 1 professor no Instituto Superior de Educação Física em Havana e 1 professor na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

A caracterização geral das instalações deste Agrupamento, pode ser encontrada no apêndice 1.

## 2.2.Agrupamento de Escolas 2

### *Caracterização geral do Agrupamento*

O Agrupamento de Escolas 2, situado no concelho de Sintra, foi considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), em 2009. O projeto TEIP continua a ser desenvolvido, com principal incidência no 2.º/3.º ciclo do Ensino Básico e é regularmente monitorizado pela tutela. Este Agrupamento, presta um serviço letivo que se desenvolve do Pré-escolar ao Ensino Secundário, abarcando duas escolas de Pré-escolar, duas escolas do 1.º ciclo, uma escola para o 2/3.º ciclo e uma escola para o Ensino Secundário, com uma comunidade escolar distribuída da seguinte forma:

**Tabela 2 - Total de Pessoas na Comunidade Escolar – Escola 2**

| Pré-Escolar                   | Básico    |           |           | Secundário | Professores | Assistentes Operacionais |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|--------------------------|
|                               | 1.º Ciclo | 2.º Ciclo | 3.º Ciclo |            |             |                          |
| 209                           | 773       | 445       | 542       | 1.048      | 162         | 52                       |
| <b>Total de Alunos: 3.017</b> |           |           |           |            |             |                          |

<sup>1</sup> Optámos por utilizar a designação atual da instituição, embora vários professores tenham obtido a sua graduação na altura do Instituto Nacional de Educação Física ou, posteriormente, do Instituto Superior de Educação Física.

O Agrupamento de Escolas 2, conta com 3.017 alunos na sua totalidade, divididos pelos diferentes anos letivos e excluídos os alunos de Ensino noturno. Este Agrupamento de Escolas contém 773 alunos no 1.º ciclo, 445 no 2.º ciclo e 542 no 3.º ciclo. No que se refere ao Ensino Secundário, o Agrupamento de Escolas abrange 1.048 estudantes. É ainda possível verificar que contam também com 162 professores a lecionar e 52 assistentes operacionais. Para a realização deste estudo apenas contamos com a população de 987 alunos do Ensino Básico, 2.º ciclo e 3.º ciclo, e com 1.048 alunos do Ensino Secundário. O 2.º ciclo é constituído por 16 turmas, sendo 6 referentes ao 5.º ano de escolaridade e 10 turmas pertencentes ao 6.º ano letivo. No que se refere ao 3.º ciclo, o 7.º ano é constituído por 9 turmas, o 8.º e 9.º ano são compostos igualmente por 7 turmas. Já o Ensino Secundário, é constituído por 37 turmas, 14 no 10.º ano, 13 no 11.º e 10 no 12.º ano, que se repartiam por vários cursos, nomeadamente Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Quanto à composição do agregado familiar, a maioria dos agregados (70%) é constituída por 3 ou 4 elementos, havendo uma clara preponderância dos agregados com 4 elementos. No que se refere às habilitações literárias, 32% dos pais e encarregados de educação dos alunos têm o 9.º ano de escolaridade, seguido de perto dos que possuem o 12.º ano. No conjunto do Agrupamento verifica-se uma percentagem significativa de pais e encarregados de educação que possuem habilitações literárias abaixo do 9.º ano (24%).

Relativamente ao departamento de EF, o mesmo é constituído por 21 professores, sendo 14 professores do Quadro de Escola, 3 Quadro Zona Pedagógica, 2 professores destacados e 2 professores Contratados. Na sua totalidade este departamento conta com 10 professores do género masculino e 11 professores do género feminino. A grande maioria dos docentes, 19, apresentava uma habilitação académica ao nível da Licenciatura, sendo que 2 possuíam o grau de mestre. Dos 21 professores que integram este departamento de EF, 15 tiveram como local de formação a Faculdade Motricidade Humana<sup>2</sup> (Universidade Técnica de Lisboa), 4 professores na Faculdade de Educação Física e Desporto (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias), 1 professor na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra e 1 professor na Escola Superior de Educação.

---

<sup>2</sup> Optámos por utilizar a designação atual da instituição, embora vários professores tenham obtido a sua graduação na altura do Instituto Nacional de Educação Física ou, posteriormente, do Instituto Superior de Educação Física.

A caracterização geral das instalações deste Agrupamento, pode ser encontrada no apêndice 2.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS INQUIRIDOS

Participaram nesta investigação 366 raparigas, representantes dos 6.º, 9.º e 12.º ano, de duas escolas do distrito de Lisboa. A seleção destes anos letivos baseou-se no facto de serem anos terminais de ciclo, onde cada aluno, já experienciou a disciplina de EF, por 1, 2 ou 3 ciclos de escolaridade.

A tabela 3 apresenta a distribuição total das raparigas e do número de turmas que participaram neste estudo.

**Tabela 3 - Total de raparigas e Turmas que participaram no estudo**

|                            | Nº Raparigas |              | Nº Turmas |              |
|----------------------------|--------------|--------------|-----------|--------------|
|                            | n            | %            | n         | %            |
| Participaram no estudo     | 366          | 71,9         | 45        | 73,8         |
| Não participaram no estudo | 143          | 28,1         | 16        | 26,2         |
| <b>Total</b>               | <b>509</b>   | <b>100,0</b> | <b>61</b> | <b>100,0</b> |

Ao analisarmos a tabela 3, verificamos que num total de 509 raparigas representantes destes anos letivos, conseguimos que aproximadamente 72% participasse nesta investigação, e com todas as autorizações assinadas pelos pais e encarregados de educação asseguradas. Aproximadamente 28% das raparigas, de ambos os agrupamentos, não participaram neste estudo, por falta de autorização dos pais e encarregados de educação, por não terem estado presentes no dia da apresentação do questionário ou ainda por falta de entrega do pedido de autorizações por parte dos educandos. Torna-se também importante referir que, não participaram neste estudo 16 turmas, por incompatibilidade de horários entre os investigadores e as aulas de EF destas alunas.

Por forma a obter uma melhor perceção do número de participantes no estudo, ilustramos na tabela 4, a relação entre o número de raparigas por ano e escola:

**Tabela 4 - Relação das raparigas por Ano Letivo e Escola**

|          | Escola 1   |            | Escola 2   |            |
|----------|------------|------------|------------|------------|
|          | n          | %          | n          | %          |
| 6.º Ano  | 62         | 28,7       | 27         | 18,0       |
| 9.º Ano  | 87         | 40,3       | 37         | 24,7       |
| 12.º Ano | 67         | 31,0       | 86         | 57,3       |
| Total    | <b>216</b> | <b>100</b> | <b>150</b> | <b>100</b> |

Da análise da tabela anterior, apuramos que existiram mais alunas a participar neste estudo no Agrupamento da escola 1 do que no Agrupamento da Escola 2. Este facto poderá advir de uma maior facilidade de trabalho no Agrupamento da escola 1, mas também pelo Agrupamento da Escola 2 ser composto por uma Escola Básica considerada como uma escola de intervenção prioritária, tornando-se de difícil acesso aos alunos e também aos seus pais e encarregados de educação. Tal como já foi mencionado, não existiu nenhum aluno a participar nesta investigação sem a devida autorização assinada pelo respetivo encarregado de educação. Verificamos ainda que, relativamente ao ano de escolaridade, o 12.º ano (n=153) foi o que teve maior participação neste estudo, seguido do 9.º ano (n=124) e por fim o 6.º ano (n=89).

#### **4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

##### **Instrumento**

##### ***Questionário***

Para a realização do estudo extensivo utilizámos como instrumento o questionário. Este instrumento de investigação visa recolher informações sobre um determinado tema, sem interação direta entre os investigadores e os inquiridos. Torna-se um instrumento de medida extremamente útil, dado que pode ser aplicado a um número elevado de pessoas num curto espaço de tempo, recolhendo informação no âmbito do pensamento humano (Piéron, 1999; Quivy & Campenhoudt, 2008). A aplicação do questionário nos dois Agrupamentos de Escolas, possibilitou conhecer o estilo de vida destas raparigas, as suas perceções sobre a disciplina de EF e os comportamentos do professor, bem como caracterizar as suas motivações perante a prática de AF.

Este instrumento possibilitou ainda aos investigadores, numa segunda fase do estudo, seleccionar através de parâmetros previamente definidos, raparigas para a realização do estudo intensivo.

### ***Elaboração do questionário***

Para a elaboração do questionário tivemos em conta a análise da literatura subjacente ao trabalho, os objetivos definidos para a investigação e as finalidades da informação a recolher junto destes jovens adolescentes. O questionário utilizado, foi adaptado segundo a junção do questionário realizado por Martins (2015) e o questionário composto por Marques (2010). Apesar de algumas das questões apresentadas serem idênticas aos questionários elaborados pelos investigadores mencionados anteriormente, estas questões foram combinadas com outras perguntas já existentes, encontrando-se descritas de seguida, por tema e fonte:

- Variáveis relativas às características individuais (Idade; Género; Peso e Altura);
- Variáveis relativas ao estilo de vida, perceções e determinantes da AF – Questões utilizadas a partir do questionário do Institute of European Food Studies (IEFS), European Commission, (1999) Piéron, Telama, Naul & Almond, (1997); Telama, Naul, Nupponen, Rychtecky & Vuolle, (2002);
- Perceções de saúde e imagem corporal – Questionário de: Telama, R., Naul, R., Nupponen, H., Rychtecky, A. And Vuolle, P. (2002);
- Atitude face à escola e à Educação Física – Questionário de: Delfosse, Ledent, Telama, Almond, Carreiro da Costa, Cloes and Piéron (1997);
- Perceções sobre o comportamento do professor e o clima motivacional na disciplina de Educação Física - “PE Class Climate Scale (PECCS)” de: Goudas and Biddle (1994).

O questionário final ficou constituído por 88 questões fechadas, organizado em 19 grupos. Iniciámos o questionário com questões como, a data de nascimento, o peso e a altura. Nenhuma destas questões iniciais incluía nome, ou algo que conseguisse identificar o aluno, devido ao anonimato dos dados. Contudo, para que fosse possível realizar a segunda fase do estudo, foi necessário codificar cada questionário com a seguinte sequência: número da Escola, 1 ou 2, ano de escolaridade, 06, 09 ou 12, a turma e o número de aluno, só dessa forma seria possível seleccionar algumas raparigas para a fase seguinte desta investigação. Foi ainda elaborada previamente uma listagem das alunas autorizadas a preencher os questionários, para que fosse



possível codificar os mesmos. As autorizações para a participação das alunas no estudo e assinadas pelos encarregados de educação foram arquivadas por precaução legal.

Elaboramos de seguida uma tabela resumo com a identificação do grupo, número de itens de cada questão e o tema referente à pergunta. O questionário completo encontra-se no apêndice 3.

**Tabela 5 - Descrição do Questionário**

| GRUPO | Nº ITENS                                                                      | TEMA                                                                                                                                      |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | 21 Itens x 2 colunas x 4 hipóteses                                            | Ocupação dos tempos livres e tempo dedicado a cada atividade                                                                              |
| 2     | a) Opção de 6 hipóteses<br>b) Resposta Aberta                                 | Número de vezes por semana que realiza AF fora da escola<br>Atividades físicas que praticam fora da escola                                |
| 3     | a) Opção de 6 hipóteses<br>b) Resposta Aberta                                 | Número de vezes por semana que realiza AF/D num Clube ou Coletividade<br>AF/D que praticam num Clube ou Coletividade                      |
| 4     | a) Opção de 2 hipóteses + Resposta Aberta<br>b) Opção de 6 hipóteses          | Prática de Desporto Escolar e Modalidade<br>Número de vezes por semana que realiza Desporto Escolar                                       |
| 5     | Opção de 5 hipóteses                                                          | Tempo dedicado à AF no geral por semana                                                                                                   |
| 6     | 10 Itens x 5 hipóteses                                                        | Perceção de Competência e Auto Imagem                                                                                                     |
| 7     | Opção de 5 hipóteses                                                          | Gosto pela escola                                                                                                                         |
| 8     | Opção de 5 hipóteses                                                          | Gosto pelas aulas de Educação Física                                                                                                      |
| 9     | Opção de 5 hipóteses                                                          | Obrigatoriedade da disciplina de Educação Física na escola                                                                                |
| 10    | 15 Itens x 5 hipóteses                                                        | Clima motivacional para o Ego e para a Mestria                                                                                            |
| 11    | 10 Itens x 5 hipóteses                                                        | Caracterização das aulas de Educação Física                                                                                               |
| 12    | 12 Itens x 5 hipóteses                                                        | Caracterização do Professor de Educação Física durante as aulas                                                                           |
| 13    | 1 Item                                                                        | Ranking das disciplinas por ordem de importância                                                                                          |
| 14    | Opção de 5 hipóteses                                                          | Influência dos amigos na prática de AF                                                                                                    |
| 15    | a) Opção de 7 hipóteses<br>b) Opção de 7 hipóteses<br>c) Opção de 4 hipóteses | Recomendações para a AF - Frequência Semanal<br>Recomendações para a AF - Duração<br>Recomendações para a AF - Intensidade                |
| 16    | Opção de 8 hipóteses                                                          | Influência na prática de AF/D                                                                                                             |
| 17    | 1 Item                                                                        | Profissão do pai ou da pessoa do género masculino responsável                                                                             |
| 18    | 1 Item                                                                        | Profissão da mãe ou da pessoa do género feminino responsável                                                                              |
| 19    | a) Opção de 4 hipóteses<br>b) Opção de 4 hipóteses                            | Prática de AF/D do pai ou da pessoa do género masculino responsável<br>Prática de AF/D da mãe ou da pessoa do género feminino responsável |

### ***Validação do questionário***

A validação de questionários é uma etapa fundamental em qualquer pesquisa científica, uma vez que garante a confiabilidade e a consistência dos dados recolhidos. A validação consiste em verificar se as perguntas do questionário são adequadas para o propósito da pesquisa, se são compreensíveis para os respondentes e se medem adequadamente as variáveis em estudo. Além disso, é importante realizar testes piloto do questionário com um grupo menor de respondentes, por forma a identificar possíveis problemas de compreensão ou ambiguidade.

Antes da aplicação do questionário aos participantes da presente pesquisa, procedemos à validação do mesmo junto de uma escola, também localizada no distrito de Lisboa, com alunas do 6.º e 9.º ano. O objetivo passou pela verificação da compreensão das perguntas, de acordo com as diferentes faixas etárias em estudo, controlando o tempo necessário para o preenchimento do questionário. Após análise, verificámos que uma das perguntas (pergunta n.º13 - "Ordena as disciplinas por ordem de importância, sendo a 1.ª a mais importante") foi de difícil compreensão para as alunas do 6.º ano. Desta forma, ajustámos a redação da pergunta para torná-la mais clara e direta, sem margem para outras interpretações, e aplicámos novamente a outras alunas, resultando numa formulação mais simples e inteligível. No total, participaram 65 alunas, sendo 50 distribuídos igualmente entre os dois anos e mais 15 alunas, apenas do 6.º ano, numa segunda fase de validação. As alunas destacaram que o questionário era de fácil preenchimento e bastante claro, demorando em média, 20 a 30 minutos, consoante o nível escolar.

### ***Aplicação do questionário***

Para a aplicação do questionário, fizemos chegar junto do departamento de EF de cada uma das escolas, um pedido de colaboração dos professores para a realização do questionário durante uma das aulas de EF. Para a realização do estudo extensivo, foi previamente solicitada a autorização dos encarregados de educação, para a participação das alunas no estudo, assumindo o compromisso de que os dados recolhidos seriam totalmente confidenciais.

A aplicação do questionário, em ambas as escolas, foi sempre efetuada numa sala e explicado o objetivo e as questões de confidencialidade, bem como a importância de respostas sinceras e honestas. Após esclarecimento das eventuais dúvidas, foi entregue o questionário

devidamente codificado a cada aluno e uma caneta. As alunas demoraram o tempo mais ou menos estipulado e controlado na fase de validação do questionário, não existindo qualquer problema em nenhuma das escolas.

Após a recolha dos questionários, estes foram agrupados segundo o ano e a turma. Todas as respostas foram colocadas numa base de dados do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

## **4.2.Procedimentos**

### ***Procedimentos de aplicação de questionário***

Para a realização deste estudo, foi submetido um pedido para a Comissão Nacional de Proteção de Dados [CNPd], com o objetivo de obter a autorização para recolha dos dados necessários à Investigação<sup>3</sup>. Simultaneamente, foi solicitado aos diretores de cada um dos Agrupamentos de escolas, autorização para a viabilidade da investigação. Neste âmbito, foi ainda necessário elaborar um pedido de autorização (apêndice 4) aos pais e encarregados de educação, onde declaramos que a participação neste estudo era voluntária e assumimos o compromisso de que os dados recolhidos seriam totalmente confidenciais e apenas utilizados para fins de investigação científica.

### ***Processo de análise dos dados do questionário***

A análise de dados foi realizada em diferentes fases. Primeiramente foi necessário criar uma base de dados com recurso ao programa IBM SPSS Statistics 22.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) e posteriormente codificar as respostas dadas pelos participantes consoante as variáveis utilizadas no questionário. Seguidamente, introduzimos todos os dados de acordo com os registos das respostas aos questionários e procedemos à transformação de variáveis. Por fim, realizámos uma análise descritiva das variáveis de modo a conseguirmos verificar possíveis erros de lançamento e obtermos uma base de dados com qualidade, recorrendo complementarmente a uma estatística inferencial.

---

<sup>3</sup> As autorizações por parte da CNPD, assumindo o compromisso de confidencialidade, podem ser consultados no apêndice 5.

### ***Procedimentos de transformação de variáveis***

As variáveis quantitativas deste estudo foram caracterizadas através da média e desvio-padrão (e.g., Idade). Por outro lado, a análise das variáveis qualitativas (e.g., nominais e ordinais), foram caracterizadas através dos indicadores gerais de medida, nomeadamente a frequência absoluta e a frequência relativa, verificando-se em alguns casos a existência de frequências muito baixas ou mesmo nulas, sendo classificadas como *missing* ou agrupadas em categorias similares.

A análise do IMC é importante na medida em que nos torna possível compreender se as alunas apresentam um dos seguintes níveis de peso: magreza, peso adequado, excesso de peso ou obesidade. Embora o IMC seja considerado um indicador de gordura corporal, é uma forma de medição do excesso de peso em vez do excesso de gordura de cada pessoa (Centers for Disease Control and Prevention, 2009), tratando-se de um padrão de referência internacional, reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O método de cálculo do IMC é simples e eficaz, bastando dividir o peso do indivíduo (massa) pela sua altura ao quadrado (Centers for Disease Control and Prevention, 2009). A massa deve ser definida em quilogramas (Kg) e a altura em metros (m).

Os percentis internacionais (International Obesity Task Force) são usados como padrões de referência e foram propostos por Cole e Lobstein (2012) para crianças e adolescentes, de acordo com a sua faixa etária e género, devido à constante mudança da quantidade de gordura corporal durante as diferentes etapas de desenvolvimento da criança (Centers for Disease Control and Prevention, 2009). No que se refere ao Índice de Massa Corporal (IMC), foi essencial para as análises deste estudo agrupar pelos seus diferentes estados. Os níveis do IMC foram calculados através do peso e altura indicados por este grupo de jovens e classificados de acordo com a tabela seguinte.

**Tabela 6 – Classificação dos níveis de Índice de Massa Corporal**

| IMC         | Classificação      |
|-------------|--------------------|
| < 18,5      | Baixo Peso         |
| 18,5 - 24,9 | Peso Normal        |
| 25,0 - 29,9 | Pré-obesidade      |
| 30,0 - 34,9 | Obesidade Grau I   |
| 35,0 - 39,9 | Obesidade Grau III |
| > 40,0      | Obesidade Grau III |

Desta forma, a nova variável criada oscila entre 1 e 4, classificada como Magreza, Saudável, Excesso de Peso e Obesidade, respetivamente.

Com o intuito de verificarmos o estilo de vida das raparigas participantes neste estudo, a partir do somatório dos valores reportados para a frequência da participação em diversos contextos de atividade física, nomeadamente AF informal e formal, criámos uma variável denominada por “estilo de vida”. As alunas foram classificadas em duas categorias: ativas, participando em AF mais do que 4x por semana e como sedentárias, inferior a três vezes por semana. Para esta classificação, as recomendações de AF para crianças e jovens foram tidas como um referencial importante (WHO, 2010), salientando-se que estas categorias foram utilizadas em diversas investigações (Mota, Ribeiro & Santos, 2009; Wang, Pereira & Mota, 2005).

Adicionalmente, a categoria “gosto pela EF” constituída por cinco itens que avaliavam a satisfação das raparigas com a disciplina de EF, foi reduzida para uma escala de três itens, através do somatório dos valores reportados para o nível extremo de satisfação. A nova variável foi categorizada para uma escala de três itens: Não gosto, gosto e não tenho opinião, reduzindo desta forma a interpretação e análise dos dados.

A partir da análise de consistência interna das seis variáveis da perceção, foi criada uma variável que medisse a perceção de competência destas jovens. Primeiramente foi necessário examinar se os itens “qualidades atléticas”, “agilidade”, “condição física”, “velocidade”, “força” e “coragem” encontravam-se a medir um único constructo latente unidimensional. Com este intuito, procedemos ao cálculo da medida de consistência interna através do *alpha* de Cronbach e o valor obtido foi de 0,861. De acordo com Hill & Hill (2009) este pode ser considerado um bom valor, uma vez que recomendam valores acima de 0,7. Posteriormente, foi efetuado o cálculo da média das seis variáveis, tendo sido criada uma variável denominada “Perceção de Competência”, que varia entre 1 e 5, onde os valores mais altos representam perceções mais elevadas de competência.

## **5. LIMITAÇÕES**

Nos estudos extensivos, os questionários são uma maneira rápida e fácil de recolher dados quantitativos mantendo o anonimato dos participantes. Eles também permitem obter a informação desejada, apesar de possíveis desafios como a falta de respostas ou contrariedade

nas respostas dadas em questões de carácter muito semelhante. Por essa razão, é necessário interpretar os dados com cautela.

Uma outra limitação situou-se ao nível da recolha de dados. A dificuldade em conciliar com os colegas de EF a aplicação dos questionários durante uma das suas aulas, especialmente num dos Agrupamentos, que resultou no prolongamento da recolha de informação. Igualmente, a entrega e recolha das autorizações por parte dos pais e/ou encarregados de educação, enfrentou algumas complicações, o que resultou numa redução do número de participantes. Contudo, e considerando os objetivos do nosso estudo, este instrumento foi considerado como um método adequado para a realização desta primeira fase de investigação.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO**

---

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO**

Neste capítulo, procedemos à análise dos dados do estudo extensivo, com o intuito de responder aos objetivos delineados para esta fase de investigação. Os dados apresentados foram obtidos através da aplicação de um questionário a 366 raparigas, pertencentes a dois Agrupamentos de Escolas. Os resultados visam dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- i. Analisar a importância atribuída à EF relativamente ao seu processo de formação;
- ii. Analisar a perceção relativamente ao clima motivacional nas aulas de EF e ao processo de avaliação;
- iii. Analisar a influência da idade, estilo de vida e perceção de competência na perceção face à EF.

À medida que apresentamos os resultados obtidos no nosso estudo extensivo, iremos discutí-los à luz dos dados recolhidos em outras investigações, com base na nossa revisão da literatura.

### **1. ANALISAR A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À EF RELATIVAMENTE AO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO**

É relevante analisar a atribuição de importância à disciplina de EF no contexto da formação das alunas (Corbin, 2002; UNESCO, 2015). Em primeiro lugar, pelo facto de a EF desempenhar um papel global na educação, contribuindo não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das alunas. Compreender como estas percebem a importância da disciplina fornece *insights* cruciais sobre a sua motivação, participação ativa e envolvimento em atividades físicas ao longo da vida. Além disso, essa análise possibilita a adaptação de estratégias de ensino e currículos, para atender às necessidades e expectativas das alunas, promovendo assim uma educação mais inclusiva e holística. Ao considerar a EF como parte integral da formação das alunas, podemos contribuir para o desenvolvimento de indivíduos mais saudáveis, socialmente críticos e conscientes dos benefícios da disciplina para uma participação na cultura física. Com o propósito de compreender a perceção das raparigas quanto à importância da EF, solicitámos que ordenassem as disciplinas do currículo escolar de acordo com a sua relevância.



Em Portugal, os diversos ciclos de ensino apresentam diferenças no número e composição das disciplinas no currículo. Por exemplo, o 6.º ano possui nove disciplinas, enquanto o 9.º ano conta com dez. No 12.º ano, que abrange quatro áreas distintas de ensino, solicitámos uma ordenação numa escala de um a cinco, com o intuito de identificar as disciplinas consideradas mais relevantes pelas alunas no seu currículo. A análise dos dados foi realizada tendo em consideração os diferentes anos escolares, e os resultados serão discutidos no âmbito deste objetivo.

Da análise dos dados apresentados na Tabela 7, observamos que as raparigas do 6.º ano atribuem igual importância à disciplina de Português (38%) e à disciplina de Matemática (38%) como escolhas de primeira opção. As restantes disciplinas obtêm níveis de importância mais reduzidos, somando 24%. É de realçar que a disciplina de EF apresenta uma preferência menos acentuada (8%) como primeira opção, tendo sido escolhida por apenas sete alunas que compõem este grupo.

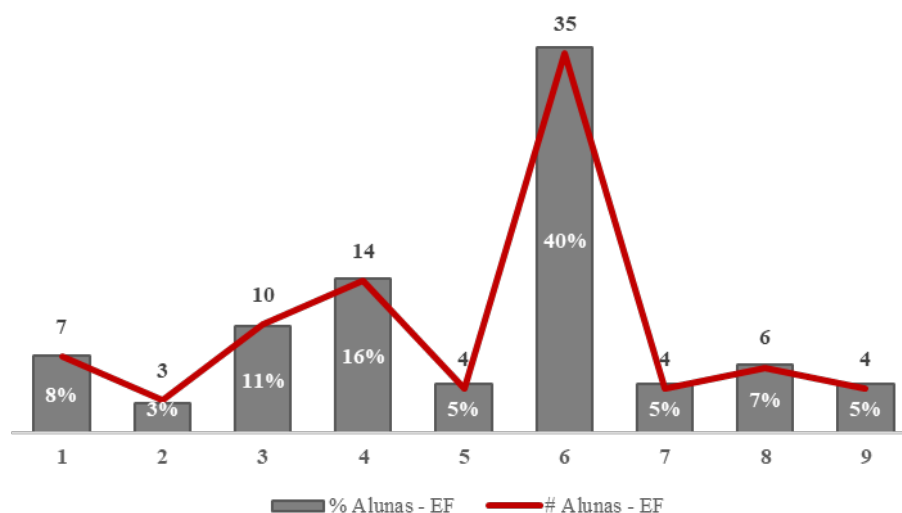
**Tabela 7 – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 6.º ano”**

|              | 1         |             | 2         |           | 3         |             | 4         |             | 5         |             | 6         |             | 7         |             | 8         |             | 9         |             |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|              | N         | %           | N         | %         | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           |
| Português    | 7,5       | 38%         | 31        | 36%       | 8         | 9%          | 5         | 6%          | 1         | 1%          | 2         | 2%          | 2         | 2%          | 2         | 2%          | 3         | 3%          |
| Inglês       | 3         | 3%          | 8         | 9%        | 34        | 39%         | 9         | 10%         | 16        | 18%         | 4         | 5%          | 8         | 9%          | 1         | 1%          | 4         | 5%          |
| HGP          | 4         | 5%          | 4         | 5%        | 16        | 18%         | 20        | 23%         | 24        | 28%         | 13        | 15%         | 2         | 2%          | 3         | 3%          | 1         | 1%          |
| Matemática   | 33        | 38%         | 34        | 39%       | 4         | 5%          | 7         | 8%          | 3         | 3%          | 1         | 1%          | 2         | 2%          | 2         | 2%          | 1         | 1%          |
| CN           | 5         | 6%          | 2         | 2%        | 10        | 11%         | 23        | 26%         | 28        | 32%         | 12        | 14%         | 1         | 1%          | 3         | 3%          | 3         | 3%          |
| EF           | 7         | 8%          | 3         | 3%        | 10        | 11%         | 14        | 16%         | 4         | 5%          | 35        | 40%         | 4         | 5%          | 6         | 7%          | 4         | 5%          |
| EM           | 0         | 0%          | 3         | 3%        | 2         | 2%          | 5         | 6%          | 3         | 3%          | 8         | 9%          | 37        | 42%         | 7         | 8%          | 22        | 25%         |
| EV           | 1         | 1%          | 1         | 1%        | 2         | 2%          | 2         | 2%          | 4         | 5%          | 6         | 7%          | 15        | 17%         | 40        | 46%         | 16        | 18%         |
| ET           | 0         | 0%          | 1         | 1%        | 1         | 1%          | 2         | 2%          | 4         | 5%          | 6         | 7%          | 17        | 20%         | 23        | 26%         | 33        | 38%         |
| <b>Total</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> | <b>87</b> | <b>##</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> | <b>87</b> | <b>100%</b> |

Na segunda posição, em termos de importância, as alunas novamente classificam as disciplinas de Matemática (39%) e Português (36%) como as mais importantes do currículo escolar. Também é interessante verificar que a disciplina de Inglês ocupa a terceira posição em termos de importância, com 39% das raparigas a escolhê-la.

Conforme evidenciado no gráfico 1, a disciplina de EF é percebida como menos importante pelas raparigas deste ano de escolaridade, com uma percentagem de 40% na sexta posição. Este resultado coloca a EF atrás de disciplinas como Português, Matemática, Inglês, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal (HGP) em termos de importância atribuída no currículo escolar.

**Gráfico 1 – “Ordenação da disciplina de EF por níveis de importância – 6.º ano”**



Da mesma forma que foi conduzida a análise para o 6.º ano, procedeu-se à avaliação das preferências das raparigas no 9.º ano de escolaridade, tendo em conta as particularidades deste ciclo. Neste nível, foram consideradas as dez disciplinas que compõem o currículo escolar, levando em consideração as mudanças que ocorrem nesta etapa de transição. As disciplinas de Educação Musical e Educação Tecnológica desaparecem, sendo substituídas pelas disciplinas de Francês e Físico-Química, enquanto a disciplina de História e Geografia de Portugal é subdividida em duas novas matérias: História e Geografia.

A análise dos dados apresentados na Tabela 8 revela que, no 9.º ano, as raparigas selecionam o Português (33%) como a disciplina mais importante na sua primeira escolha, seguida de Matemática (28%). As demais disciplinas têm níveis de importância mais baixos, embora com uma variação de valores mais significativos em comparação com o 6.º ano, totalizando 41%. É importante notar que a EF é percebida com uma importância menor (8%) em comparação com outras disciplinas, sendo escolhida como a primeira opção por dez raparigas deste grupo.

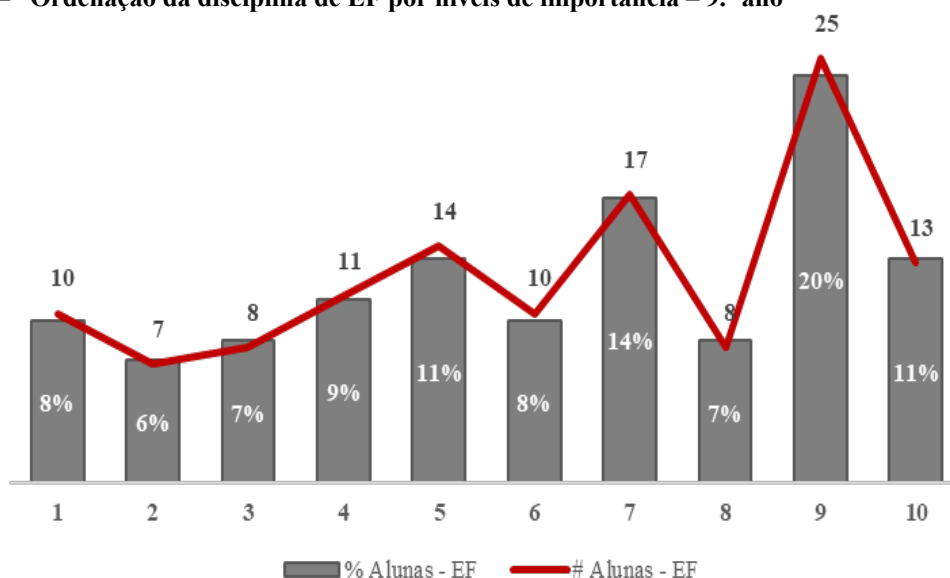
**Tabela 8 – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 9.º ano”**

|            | 1   |      | 2   |      | 3   |      | 4   |      | 5   |      | 6   |      | 7   |      | 8   |      | 9   |      | 10  |      |
|------------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|
|            | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N   | %    | N   | %    |
| Português  | 40  | 33%  | 34  | 28%  | 8   | 7%   | 10  | 8%   | 4   | 3%   | 7   | 6%   | 10  | 8%   | 6   | 5%   | 4   | 3%   | 0   | 0%   |
| Inglês     | 12  | 10%  | 17  | 14%  | 44  | 36%  | 11  | 9%   | 6   | 5%   | 7   | 6%   | 7   | 6%   | 7   | 6%   | 5   | 4%   | 7   | 6%   |
| Matemática | 34  | 28%  | 38  | 31%  | 12  | 10%  | 4   | 3%   | 5   | 4%   | 2   | 2%   | 5   | 4%   | 5   | 4%   | 5   | 4%   | 13  | 11%  |
| CN         | 11  | 9%   | 9   | 7%   | 14  | 11%  | 20  | 16%  | 25  | 20%  | 18  | 15%  | 8   | 7%   | 15  | 12%  | 2   | 2%   | 1   | 1%   |
| EF         | 10  | 8%   | 7   | 6%   | 8   | 7%   | 11  | 9%   | 14  | 11%  | 10  | 8%   | 17  | 14%  | 8   | 7%   | 25  | 20%  | 13  | 11%  |
| EV         | 8   | 7%   | 2   | 2%   | 7   | 6%   | 8   | 7%   | 3   | 2%   | 5   | 4%   | 11  | 9%   | 7   | 6%   | 17  | 14%  | 55  | 45%  |
| FQ         | 2   | 2%   | 5   | 4%   | 11  | 9%   | 20  | 16%  | 20  | 16%  | 13  | 11%  | 14  | 11%  | 15  | 12%  | 19  | 15%  | 4   | 3%   |
| História   | 2   | 2%   | 6   | 5%   | 2   | 2%   | 16  | 13%  | 16  | 13%  | 25  | 20%  | 20  | 16%  | 17  | 14%  | 13  | 11%  | 6   | 5%   |
| Geografia  | 1   | 1%   | 4   | 3%   | 4   | 3%   | 8   | 7%   | 15  | 12%  | 23  | 19%  | 20  | 16%  | 23  | 19%  | 15  | 12%  | 10  | 8%   |
| Francês    | 3   | 2%   | 1   | 1%   | 13  | 11%  | 15  | 12%  | 15  | 12%  | 13  | 11%  | 11  | 9%   | 20  | 16%  | 18  | 15%  | 14  | 11%  |
| Total      | 123 | 100% | 123 | 100% | 123 | 100% | 123 | 100% | 123 | 100% | 123 | 100% | 123 | 100% | 123 | 100% | 123 | 100% | 123 | 100% |

Na segunda posição em termos de importância, este grupo de raparigas reafirma a preferência pelas disciplinas de Matemática (31%) e Português (28%) como as mais importantes no currículo escolar. Além disso, é evidente que a disciplina de Inglês ocupa a terceira posição em termos de importância, com 36% das raparigas a escolherem-na.

Conforme demonstrado no Gráfico 2, a disciplina EF é percebida com uma importância menor pelas raparigas deste ano de escolaridade, com uma percentagem de 20% na nona posição, após a maioria das disciplinas que compõem o currículo escolar. Vale a pena ressaltar que, embora 20% das raparigas coloquem a EF na penúltima posição, 21% desse grupo ainda considera a EF como uma das disciplinas mais importantes do currículo escolar.

**Gráfico 2 – “Ordenação da disciplina de EF por níveis de importância – 9.º ano”**



O ensino secundário está organizado em quatro cursos distintos, cada um com áreas de ensino específicas, conforme descrito pela Direção Geral da Educação. Estes cursos são o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, o Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Cada um desses cursos inclui disciplinas específicas de sua área de estudo, além de disciplinas transversais a todos os cursos. Todos esses cursos participaram deste estudo, e por opção metodológica, a análise foi realizada considerando as disciplinas individualmente em cada curso. Devido à grande diversidade de disciplinas no 12.º ano, foi solicitado apenas a seleção das cinco disciplinas que as raparigas consideram mais importantes para o ano escolar em questão, mantendo o critério em que a posição 1 é a mais importante e 5 é a menos importante.

No curso de Ciências e Tecnologias, verificou-se que foram selecionadas dez disciplinas para as cinco primeiras posições em termos de importância. Dentre essas disciplinas, destacam-se duas da formação geral, Português e EF, enquanto as demais são específicas da área de estudo. Os resultados detalhados podem ser encontrados na Tabela 9.

**Tabela 9 – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 12.º ano Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias”**

|              | 1         |             | 2         |             | 3         |             | 4         |             | 5         |             |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|              | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           |
| Português    | 4         | 5%          | 16        | 20%         | 21        | 26%         | 25        | 31%         | 15        | 19%         |
| Inglês       | 0         | 0%          | 0         | 0%          | 0         | 0%          | 1         | 1%          | 2         | 2%          |
| Matemática   | 38        | 47%         | 18        | 22%         | 13        | 16%         | 4         | 5%          | 7         | 9%          |
| EF           | 4         | 5%          | 3         | 4%          | 7         | 9%          | 18        | 22%         | 47        | 58%         |
| Química      | 4         | 5%          | 11        | 14%         | 9         | 11%         | 2         | 2%          | 0         | 0%          |
| Física       | 1         | 1%          | 4         | 5%          | 1         | 1%          | 1         | 1%          | 0         | 0%          |
| Biologia     | 23        | 28%         | 20        | 25%         | 14        | 17%         | 11        | 14%         | 2         | 2%          |
| Geologia     | 1         | 1%          | 1         | 1%          | 1         | 1%          | 0         | 0%          | 0         | 0%          |
| Informática  | 0         | 0%          | 0         | 0%          | 0         | 0%          | 6         | 7%          | 3         | 4%          |
| Psicologia   | 6         | 7%          | 8         | 10%         | 15        | 19%         | 13        | 16%         | 5         | 6%          |
| <b>Total</b> | <b>81</b> | <b>100%</b> | <b>81</b> | <b>100%</b> | <b>81</b> | <b>100%</b> | <b>81</b> | <b>100%</b> | <b>81</b> | <b>100%</b> |

A partir dos dados apresentados na Tabela 9, é observável que 47% das raparigas matriculadas no curso de Ciências e Tecnologias consideram a disciplina de Matemática como a mais importante no currículo escolar, seguida pela disciplina de Biologia, uma das disciplinas específicas deste curso, com 28% das alunas a escolherem essa opção como a mais relevante. Em relação à disciplina de EF, é notável que este grupo de alunas a coloca com uma maior percentagem, 58%, na quinta posição em termos de importância no currículo.

Continuando a nossa análise com o curso de Ciências Socioeconômicas, observamos que seis disciplinas do currículo escolar foram selecionadas para as cinco primeiras posições em termos de importância. Dessas disciplinas, duas são da formação geral, Português e EF, enquanto as outras quatro pertencem à formação específica da área de estudo. Os resultados detalhados podem ser consultados na Tabela 10.

**Tabela 10 – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 12.º ano Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconômicas”**

|              | 1         |             | 2         |             | 3         |             | 4         |             | 5         |             |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|              | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           |
| Português    | 3         | 20%         | 6         | 40%         | 3         | 20%         | 2         | 13%         | 1         | 7%          |
| Matemática   | 9         | 60%         | 3         | 20%         | 3         | 20%         | 0         | 0%          | 0         | 0%          |
| EF           | 1         | 7%          | 0         | 0%          | 1         | 7%          | 4         | 27%         | 9         | 60%         |
| Geografia    | 0         | 0%          | 0         | 0%          | 1         | 7%          | 0         | 0%          | 0         | 0%          |
| Sociologia   | 0         | 0%          | 1         | 7%          | 1         | 7%          | 8         | 53%         | 4         | 27%         |
| Economia     | 2         | 13%         | 5         | 33%         | 6         | 40%         | 1         | 7%          | 1         | 7%          |
| <b>Total</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> | <b>15</b> | <b>100%</b> |

Através da Tabela 10, é possível observar que 60% das raparigas do curso de Ciências Socioeconômicas selecionam a disciplina de Matemática como a mais importante na sua formação escolar, seguida pela disciplina de Português (20%). Além disso, é possível verificar que as disciplinas de Economia e Sociologia, ambas específicas deste curso, também são consideradas importantes, ocupando a terceira e quarta posição, respetivamente. A disciplina EF, por sua vez, é percebida como a quinta mais importante por 60% das raparigas deste grupo.

Quanto ao curso de Línguas e Humanidades, as raparigas selecionaram sete disciplinas importantes para ocuparem as cinco primeiras posições. Mais uma vez, foram escolhidas duas das disciplinas de formação geral, enquanto as restantes cinco, pertencem à formação específica da área de estudo. A Tabela 11 apresenta os resultados detalhados para este grupo de raparigas.

**Tabela 11 – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 12.º ano Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades”**

|              | 1         |             | 2         |             | 3         |             | 4         |             | 5         |             |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|              | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           |
| Português    | 17        | 43%         | 10        | 25%         | 4         | 10%         | 5         | 13%         | 3         | 8%          |
| Inglês       | 0         | 0%          | 4         | 10%         | 5         | 13%         | 4         | 10%         | 0         | 0%          |
| EF           | 1         | 3%          | 2         | 5%          | 6         | 15%         | 11        | 28%         | 19        | 48%         |
| História     | 16        | 40%         | 13        | 33%         | 7         | 18%         | 3         | 8%          | 0         | 0%          |
| Geografia    | 0         | 0%          | 1         | 3%          | 2         | 5%          | 3         | 8%          | 6         | 15%         |
| Psicologia   | 5         | 13%         | 9         | 23%         | 10        | 25%         | 12        | 30%         | 4         | 10%         |
| Sociologia   | 1         | 3%          | 1         | 3%          | 6         | 15%         | 2         | 5%          | 8         | 20%         |
| <b>Total</b> | <b>40</b> | <b>100%</b> | <b>40</b> | <b>100%</b> | <b>40</b> | <b>100%</b> | <b>40</b> | <b>100%</b> | <b>40</b> | <b>100%</b> |

Este grupo de alunas selecionou como primeira opção a disciplina de Português (43%) No entanto, é observável que 40% das raparigas, também considerou a disciplina de História, que é específica deste curso, como uma das mais importantes. Em relação à disciplina de EF, 48% das alunas, incluíram a disciplina nas cinco mais importantes, embora tenha sido seguida de perto pelas disciplinas de Português, História e Psicologia.

No curso de Artes Visuais, a amostra participante neste estudo selecionou sete disciplinas para as cinco primeiras posições. Mais uma vez, foram escolhidas duas disciplinas da formação geral, Português e EF, enquanto as outras cinco são da formação específica da área de estudo. Os resultados podem ser encontrados na Tabela 12.

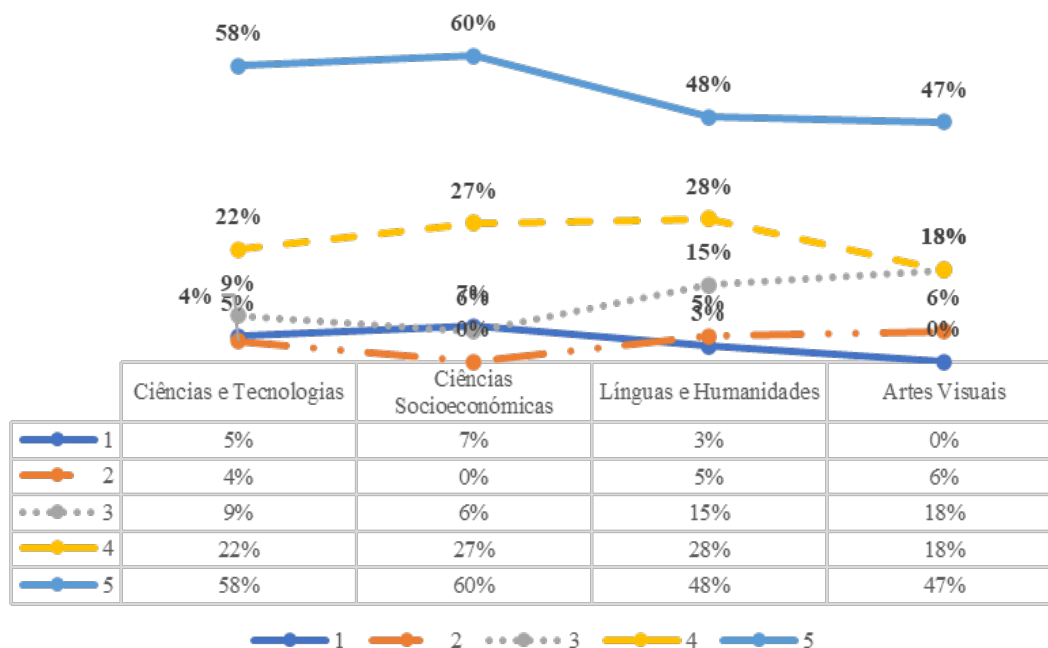
**Tabela 12 – “Ordenação das disciplinas por níveis de importância – 12.º ano Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais”**

|              | 1         |             | 2         |             | 3         |             | 4         |             | 5         |             |
|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
|              | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           | N         | %           |
| Português    | 3         | 18%         | 3         | 18%         | 1         | 6%          | 5         | 29%         | 5         | 29%         |
| EF           | 0         | 0%          | 1         | 6%          | 3         | 18%         | 3         | 18%         | 8         | 47%         |
| Desenho      | 11        | 65%         | 4         | 24%         | 1         | 6%          | 1         | 6%          | 0         | 0%          |
| Multimédia   | 1         | 6%          | 6         | 35%         | 6         | 35%         | 1         | 6%          | 2         | 12%         |
| Of. Artes    | 0         | 0%          | 3         | 18%         | 4         | 24%         | 6         | 35%         | 2         | 12%         |
| Hist. Artes  | 0         | 0%          | 0         | 0%          | 2         | 12%         | 0         | 0%          | 0         | 0%          |
| Geom. Descr  | 2         | 12%         | 0         | 0%          | 0         | 0%          | 1         | 6%          | 0         | 0%          |
| <b>Total</b> | <b>17</b> | <b>100%</b> | <b>17</b> | <b>100%</b> | <b>17</b> | <b>100%</b> | <b>17</b> | <b>100%</b> | <b>17</b> | <b>100%</b> |

As raparigas deste curso científico consideraram a disciplina de Desenho (65%), uma das disciplinas específicas deste curso, como a mais importante. É possível também verificar que disciplinas específicas como Multimédia, Oficina das Artes, História das Artes e o Português sejam vistas como mais importantes do que a EF. No entanto, é interessante observar que 47% das raparigas ainda consideram a EF como uma das cinco disciplinas mais importantes no seu currículo escolar. Isso sugere que, embora outras matérias específicas do curso tenham uma prioridade maior, a EF ainda é percebida como relevante por quase metade das raparigas, destacando a sua importância como parte integrante da formação escolar.

Para uma melhor perceção sobre o nível de importância dado à disciplina de EF, pelas raparigas do 12.º ano, foi elaborado o gráfico 3.

Gráfico 3 – “Ordenação da disciplina de EF por níveis de importância – 12.º ano”



Os resultados apresentados evidenciam que a maioria das raparigas do 12.º ano coloca a disciplina de EF como uma das cinco mais importantes no seu currículo escolar. É notável que os níveis de importância atribuídos a essa disciplina ascendam à quinta posição, após as disciplinas mais específicas de cada curso. As raparigas do curso de Ciências Socioeconómicas (60%) são as que mais frequentemente posicionam a EF nessa quinta posição.

Por outro lado, as raparigas do curso de Ciências e Tecnologias são as que mais a consideram como uma das mais importantes (9%), seguidas pelas alunas do curso de Línguas e Humanidades (8%) e Ciências Socioeconómicas (7%). As raparigas do curso de Artes Visuais, apesar de terem uma baixa percentagem na seleção da EF para as duas primeiras posições, são as que mais a consideram importante (18%) após a seleção das disciplinas específicas do seu curso, como Desenho e Multimédia.

Apresenta-se em seguida a discussão dos resultados da nossa investigação sobre as perceções de alunas do 6.º, 9.º e 12.º anos, em relação à importância atribuída à disciplina de EF nos seus currículos escolares. Serão considerados na discussão quatro aspetos cruciais que emergiram dos nossos resultados e que são fundamentais para entender as perceções das alunas em relação à EF no contexto de diferentes níveis de escolaridade. 1. Variação nas Perceções de Importância em Diferentes Níveis de Escolaridade: Esta secção destaca como as perceções sobre a importância da EF variam significativamente de acordo com o nível de escolaridade das

alunas. O objetivo é compreender como as prioridades educacionais evoluem ao longo do tempo, com base nas fases de desenvolvimento acadêmico; 2. Percepção de Importância acerca da disciplina de EF, onde serão examinadas as percepções específicas das alunas em relação à EF. Este ponto é importante para entender como a EF é percebida em comparação com outras disciplinas acadêmicas tradicionais; 3. Importância da Intervenção e Atitudes Positivas face à EF: Esta secção aborda a necessidade de intervenções direcionadas para promover atitudes mais positivas em relação à EF, especialmente entre as raparigas. Exploram-se como fatores, o clima de aula e a competência do professor que desempenham um papel significativo na formação dessas atitudes; 4. Sexo como Fator de Risco: por fim, será considerado o sexo feminino como um fator de risco, destacando o facto de as raparigas frequentemente apresentarem atitudes menos positivas em relação à EF e uma menor ligação à prática de AF. Isso sublinha a importância de estratégias específicas para promover uma relação mais positiva com a EF entre as alunas.

1. Variação nas Percepções de Importância em Diferentes Níveis de Escolaridade: os resultados revelam que as percepções sobre a importância da EF variam significativamente de acordo com o nível de escolaridade das alunas.

No 6.º ano, observa-se que as disciplinas de língua materna e Matemática são consistentemente consideradas as mais importantes no currículo escolar das alunas. Estas disciplinas são amplamente reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento académico inicial (Dweck, 2006).

No 9.º ano, a tendência mantém-se, permanecendo as disciplinas de Português e Matemática como prioridades. Esta consistência sugere a continuação de uma ênfase na educação académica básica durante o ensino básico (Hattie, 2008).

No 12.º ano, observamos uma mudança de padrão, com as escolhas académicas e as disciplinas específicas dos cursos a desempenharem um papel preponderante. As disciplinas como Desenho em cursos de Artes Visuais ou Matemática em cursos de Ciências e Tecnologias são consideradas as mais importantes o que reflete a especialização académica típica deste nível de escolaridade (Eccles & Wang, 2015).

2. Percepção de importância acerca da Educação Física: a análise específica da EF revela que apenas uma pequena percentagem de alunas a coloca no topo da lista como a disciplina mais importante no seu currículo escolar. Estes resultados são consistentes com estudos



anteriores que demonstram que a EF é uma disciplina menos considerada em relação às disciplinas acadêmicas tradicionais (Cooper et al., 2015).

3. Importância da Intervenção e Atitudes Positivas em relação à Educação Física: estes resultados sublinham a importância de uma intervenção eficaz para promover atitudes positivas em relação à EF, especialmente entre as raparigas. Pesquisas anteriores destacaram que o sexo feminino muitas vezes apresenta atitudes menos positivas em relação à EF e uma menor ligação à prática de atividade física (Den Uil et al., 2023). Fatores como o currículo, o clima de aula e a competência do professor, que serão abordados posteriormente, desempenham um papel significativo na formação das atitudes das alunas em relação à EF (Standage, Duda & Ntoumanis, 2023). Por esta razão, é fundamental que os educadores e profissionais da área sejam sensíveis a essas considerações e promovam um ambiente de EF inclusivo e encorajador.

4. Sexo feminino como grupo de Risco: este estudo concentrou-se no sexo feminino, reconhecendo-o como um grupo de risco em relação à diminuição da prática de AF e a atitudes menos positivas em relação à EF (Telford et al., 2016). Neste sentido, importa que a escola e os profissionais da área adotem estratégias específicas para promover uma relação mais positiva com a EF entre as alunas, reconhecendo o seu potencial para influenciar decisões futuras em relação à disciplina e à AF (Bailey et al., 2022). Reconhecendo que as alunas podem ter interesses e preferências variadas quando se trata de atividades físicas, pode ser uma opção oferecer uma gama diversificada de opções, para atender a essa necessidade. A criação de um quadro especial de atividades que permita que as raparigas escolham entre uma variedade de opções que melhor se adequem aos seus gostos e interesses individuais. A possibilidade de criação deste quadro especial pode promover não só a participação ativa das raparigas na EF, mas também reconhece a importância de adaptar as atividades às suas necessidades e preferências. Além disso, proporciona uma oportunidade para as alunas explorarem novas atividades, descobrirem outros interesses e desenvolverem habilidades físicas e sociais. Para além de que, espera-se que as raparigas se sintam mais envolvidas e motivadas para participar ativamente na EF e na AF. Isso não contribui apenas para a promoção de um estilo de vida saudável, mas também fortalece a relação das raparigas com a disciplina de EF, capacitando-as para fazer escolhas informadas sobre como podem manter-se ativas e saudáveis ao longo da vida.

## 2. A PERCEÇÃO RELATIVAMENTE AO CLIMA MOTIVACIONAL NAS AULAS DE EF E AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O clima motivacional de aula é habitualmente um fator associado à criação de atitudes face à EF (Subramaniam & Silverman, 2007; Gutiérrez & Ruiz, 2009). Na literatura destacam-se, essencialmente, dois tipos de clima motivacional, para a mestria e para a performance (Ames, 1992; Nicholls, 1989), sendo este último dividido em Performance-aproximação e performance-evitamento (Elliot & Church, 1997). Um clima motivacional para a performance surge mais associado a resultados negativos e a uma diminuição da motivação (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Por outro lado, um clima motivacional para a mestria, independentemente dos níveis de percepção de competência, é benéfico para a motivação dos jovens em contextos de realização de AF. Com o propósito de compreender o clima motivacional de aula, foi realizada uma análise de perfis das alunas, através de uma Análise de Componentes Principais (ACP), com o objetivo de identificar as componentes motivacionais, seguida de uma análise de *Clusters* para classificar as alunas em função das suas motivações.

A partir das variáveis em estudo, no que se refere ao clima motivacional de aula, foi elaborada uma análise de interdependência, através da realização de uma Análise das Componentes Principais (ACP) com rotação Varimax às 12 variáveis (apêndice 6).

O teste de esfericidade de Bartlett ( $X^2(66) = 1508,879$ ;  $p < 0,001$ ) e a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = 0,760$ ), permitiram concluir pela adequabilidade de matriz de *input*, a extração de três fatores que explicam 61,6% da variância total (apêndice 7).

Na tabela 13 encontram-se identificados os itens que mais contribuem em cada uma das três componentes extraídas. Em função dos itens com peso preponderante em cada uma das três componentes pode então, admitir-se a definição de três dimensões, tematicamente distintas: Clima motivacional para Performance-Evitamento, Clima motivacional para Performance-Aproximação e Clima motivacional para a Mestria.

Com efeito, as variáveis da componente 1 mais sinalizadas, remetem para questões que têm implicações diretas com a motivação extrínseca, ou seja, sugerem que as alunas tentam evitar demonstrar incompetência e receber apreciações negativas sobre as suas capacidades, sendo classificada como Clima motivacional para Performance-Evitamento (Elliot & Church, 1997). Já a componente 2, também relacionada com as questões da motivação extrínseca, sugere que os alunos estejam focados em demonstrar competência e superar os outros, tendo sido classificada como Clima motivacional para a Performance-Aproximação (Elliot & Church,

1997). A componente 3 remete para as questões da motivação intrínseca, demonstrada por itens associados a níveis mais elevados de motivação, diversão e satisfação em vários contextos de prática de AF, tendo sido classificada como Clima motivacional orientado para a Mestria (Nicholls, 1989; Elliot & Church, 1997).

**Tabela 13 – Componentes Motivacionais (Análise em Componentes Principais, com rotação Varimax)**

|                                                                                                                                   | Componentes              |                         |              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------|
|                                                                                                                                   | Performance - Evitamento | Performance-Aproximação | Mestria      |
| Quer que pareçamos mais capazes que os outros em todos os exercícios                                                              | <b>0.828</b>             | 0.167                   | 0.080        |
| Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos                             | <b>0.822</b>             | 0.165                   | -0.002       |
| Insiste que devemos lutar para provocar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos                            | <b>0.786</b>             | 0.107                   | 0.111        |
| Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros                                                                              | <b>0.734</b>             | 0.051                   | 0.015        |
| Deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realiza os exercícios e os jogos   | 0.069                    | <b>0.883</b>            | -0.167       |
| Deixa-me frequentemente preocupado como a forma como os outros veem as minhas capacidades atléticas                               | 0.077                    | <b>0.850</b>            | -0.118       |
| Faz com que eu tenha medo da avaliação e com que procure proteger-me dela                                                         | 0.187                    | <b>0.703</b>            | -0.021       |
| Faz com que eu evite exercícios e jogos, nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos                     | 0.147                    | <b>0.610</b>            | -0.197       |
| Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e nos exercícios                                          | 0.010                    | -0.228                  | <b>0.822</b> |
| Fica muito satisfeito quando vê que eu melhora todas as minhas capacidades físicas                                                | 0.035                    | -0.024                  | <b>0.769</b> |
| Insiste que os erros nos exercícios e nos jogos, ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades | 0.074                    | -0.085                  | <b>0.707</b> |
| Assegura-se que eu sei realizar um exercício, antes de avançar para a aprendizagem de outro                                       | 0.059                    | -0.133                  | <b>0.642</b> |
| <b>Percentagem de variância explicada por componente</b>                                                                          | <b>28.3</b>              | <b>22.2</b>             | <b>11.0</b>  |
| <b>Percentagem de variância total explicada</b>                                                                                   | <b>3.4</b>               | <b>2.7</b>              | <b>1.3</b>   |

Identificadas as componentes que estruturam o clima motivacional de aula, efetuou-se uma análise de Clusters para identificar diferentes perfis face a estas componentes identificadas. A análise de Clusters é uma técnica exploratória de análise multivariada que permite agrupar

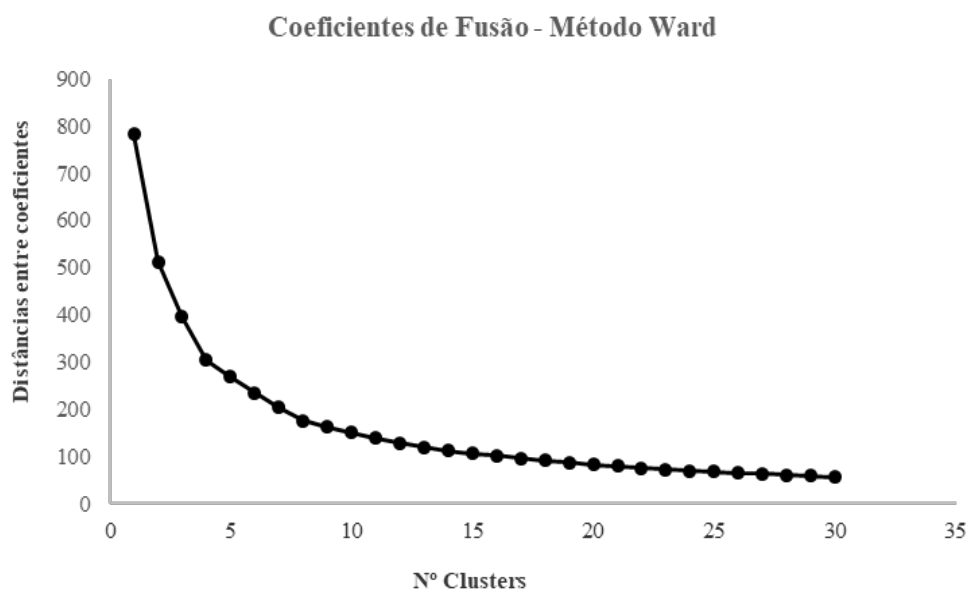
um conjunto de objetos em grupos homogêneos, permitindo identificar grupos de objetos semelhantes entre si, definindo diferentes tipos.

As variáveis compostas foram construídas a partir da média aritmética das respostas dadas aos subconjuntos de variáveis mais importantes em cada uma das componentes anteriormente identificadas, após verificação da sua consistência interna através do cálculo dos alfas de Cronbach (respetivamente, 0.812, 0.798 e 0.729), tendo-lhes sido atribuídas as seguintes designações: CP1 – Clima motivacional para Performance-Evitamento, CP2 – Clima motivacional para a Performance-Aproximação e CP3 – Clima motivacional para a Mestria.

Para a realização deste objetivo, realizou-se uma Análise de *Clusters* hierárquica usando como variáveis de *input* as três componentes da ACP e utilizando o método Ward como método aglomerativo.

O gráfico 4 permite observar os coeficientes de fusão nas últimas 30 agregações.

**Gráfico 4 – Coeficientes de fusão – Método Ward**



A partir da representação gráfica dos coeficientes de fusão, é possível concluir que segundo o método Ward, escolher-se-iam três *Clusters*, uma vez que a partir daí, os coeficientes são muito semelhantes, refletindo menor diferenciação entre os *Clusters* (apêndice 8). Na tabela 14 pode-se verificar a média e o desvio padrão, das componentes segundo cada um dos *Clusters*.

Tabela 14 – Perfil dos Clusters

|                 |       | Clima motivacional para Performance-Evitamento |               | Clima motivacional para a Performance-Aproximação |               | Clima motivacional para a Mestria |               |
|-----------------|-------|------------------------------------------------|---------------|---------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|
|                 |       | Média                                          | Desvio Padrão | Média                                             | Desvio Padrão | Média                             | Desvio Padrão |
| <i>Clusters</i> | 1     | 3.24                                           | .81           | 1.45                                              | .50           | 4.30                              | .61           |
|                 | 2     | 3.22                                           | .74           | 3.05                                              | .69           | 3.39                              | .67           |
|                 | 3     | 1.43                                           | .44           | 1.13                                              | .26           | 4.15                              | .67           |
|                 | Total | 2.69                                           | 1.09          | 1.54                                              | .73           | 4.15                              | .69           |

Com o intuito de dar resposta ao nosso objetivo de estudo, procedeu-se à caracterização dos *Clusters* obtidos, segundo outros indicadores. Nesta caracterização de *Cluster*, analisou-se os resultados obtidos relativamente aos perfis das alunas, considerando os diferentes anos escolares (6.º, 9.º e 12.º) no contexto das aulas de EF. Serão explorados ainda, os dados referentes às atitudes destas alunas em relação às aulas de EF, bem como ao processo de avaliação da disciplina, por forma a obter uma compreensão mais abrangente dos diferentes grupos de perfis criados. Os resultados são apresentados na Tabela 15.

Tabela 15 – Caracterização dos Clusters

|                                    |                           | <i>Clusters</i>  |               |                  |               |                  |               |
|------------------------------------|---------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
|                                    |                           | <i>Cluster 1</i> |               | <i>Cluster 2</i> |               | <i>Cluster 3</i> |               |
|                                    |                           | N                | %             | N                | %             | N                | %             |
| 6.º, 9.º e 12.º Ano                | 6.º ano                   | 50               | 24,4%         | 7                | 17,1%         | 28               | 25,9%         |
|                                    | 9.º ano                   | 80               | 39,0%         | 19               | 46,3%         | 20               | 18,5%         |
|                                    | 12.º ano                  | 75               | 36,6%         | 15               | 36,6%         | 60               | 55,6%         |
|                                    | <b>Total</b>              | <b>205</b>       | <b>100,0%</b> | <b>41</b>        | <b>100,0%</b> | <b>108</b>       | <b>100,0%</b> |
|                                    |                           |                  |               |                  |               |                  |               |
| O que pensas sobre as aulas de EF? | Não gosto nada            | 8                | 3,9%          | 4                | 9,8%          | 3                | 2,8%          |
|                                    | Não gosto lá muito        | 15               | 7,3%          | 3                | 7,3%          | 13               | 12,0%         |
|                                    | São-me indiferentes       | 29               | 14,1%         | 11               | 26,8%         | 16               | 14,8%         |
|                                    | Gosto bastante            | 103              | 50,2%         | 17               | 41,5%         | 45               | 41,7%         |
|                                    | Gosto mesmo muito         | 50               | 24,4%         | 6                | 14,6%         | 31               | 28,7%         |
|                                    | <b>Total</b>              | <b>205</b>       | <b>100,0%</b> | <b>41</b>        | <b>100,0%</b> | <b>108</b>       | <b>100,0%</b> |
| Estatuto da disciplina de EF       | Obrigatória com avaliação | 114              | 56%           | 16               | 39%           | 50               | 46%           |
|                                    | Obrigatória sem avaliação | 54               | 26%           | 12               | 29%           | 39               | 36%           |
|                                    | Opcional                  | 32               | 16%           | 7                | 17%           | 13               | 12%           |
|                                    | Não deve existir          | 0                | 0%            | 3                | 7%            | 0                | 0%            |
|                                    | Sem opinião               | 5                | 2%            | 3                | 7%            | 6                | 6%            |
|                                    | <b>Total</b>              | <b>205</b>       | <b>100,0%</b> | <b>41</b>        | <b>100,0%</b> | <b>108</b>       | <b>100,0%</b> |

O *Cluster 1* engloba a maior parte das raparigas (N=205) e valoriza essencialmente um clima motivacional orientado para a Mestria (4,3) seguido pela Performance-Evitamento (3,24). Os resultados revelam uma distribuição equitativa das raparigas pelos anos escolares, com o 9.º ano a representar uma maior percentagem (39,0%), seguido por 36,6% no 12.º ano e 24,4% no 6.º ano letivo. Esta distribuição equilibrada sugere uma amostra representativa dos vários ciclos de ensino, proporcionando uma visão abrangente ao longo do percurso escolar. Ao analisar as atitudes em relação às aulas de EF, a maioria das alunas expressa uma opinião favorável face à disciplina. Destaca-se que 74,6% das alunas escolheram as opções “*Gosto bastante*” e “*Gosto mesmo muito*”. Este resultado sugere, em geral, uma atitude favorável em relação à disciplina. O 6.º ano parece apresentar a maior percentagem de alunas que “*Gostam mesmo muito*” das aulas de EF (24,4%). Estes dados estão em linha com outros estudos onde se verificou que as alunas mais jovens gostam mais de realizar EF e que os níveis de participação, tendem a decrescer com o avanço da idade, nomeadamente na fase de adolescência e no género feminino (Biddle, O’Connel & Braithwaite, 2011b). No 9.º e 12.º ano, embora a maioria das raparigas ainda tenha atitudes favoráveis, é interessante notar uma ligeira diminuição na percentagem de alunas que “*Gostam mesmo muito*”. Os dados revelam ainda que a maioria das alunas (56,0%) consideram o processo de avaliação da disciplina como obrigatório e com avaliação, tendo uma maior prevalência nas raparigas que gostam bastante das aulas de EF.

No *Cluster 2*, o mais pequeno de todos, constituído por apenas 41 raparigas, a dimensão motivacional mais importante é, tal como no *Cluster* anterior a da Mestria (3,39), seguida pela dimensão do clima motivacional para a Performance-Evitamento (3,22), todavia com valores mais baixos, em ambas as dimensões, do que as registadas no *Cluster 1*. Os resultados revelam uma distribuição muito próxima das médias entre estes dois *Clusters*. As raparigas mais representativas deste *Cluster*, são as do 9.º ano (46,3%) e as que gostam bastante da disciplina de EF (41,5%). Os dados revelam ainda uma proporção considerável de alunas (43,9%) que têm uma atitude menos favorável com a disciplina de EF, escolhendo as opções “*Não gosto nada*”, “*Não gosto lá muito*” e as aulas de EF “*São-me indiferentes*”. Os dados sugerem que as alunas que se enquadram neste perfil valorizam o esforço realizado na tarefa, contudo evitam demonstrar incompetência e receber apreciações negativas sobre as suas capacidades (Nicholls, 1984). É ainda perceptível neste *Cluster*, que 31% das raparigas querem a disciplina de EF como “*Opcional*”, “*Não deve existir*” ou não têm qualquer opinião sobre o processo de avaliação.

O *Cluster 3* é o segundo maior desta análise abrangendo 108 raparigas. A prevalência da dimensão do clima motivacional para a Mestria continua a ser notória com valores médios de

4,15. Este é o *Cluster* onde existe maior discrepância de valores, tendo as dimensões motivacionais Performance-Aproximação e Performance-Evitamento apresentado valores médios muito baixos com 1,43 e 1,13, respetivamente. Os dados revelam ainda que são claramente as raparigas do 12.º ano, as que mais representam este *Cluster* (55,6%), seguindo-se o 6.º ano (25,9%) e o 9.º ano (18,5%). São também as raparigas que gostam bastante da disciplina de EF (41,7%) e as que querem a disciplina como obrigatória e com avaliação (46%) as que mais se enquadram neste perfil. Estas raparigas encontram-se orientadas para um clima motivacional de mestria, resultados que poderão advir do grau de maturidade e desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras, ao longo do crescimento, ajudando a uma melhor consciencialização dos objetivos e procura de sucesso, bem como a uma melhor perceção das questões centradas na aprendizagem, através do feedback e dos elogios proporcionados pelo professor (Nicholls, 1984; Goudas, Dermitzaki & Kolovelonis, 2017; Treschman, Stylianou & Brooks, 2024).

O perfil motivacional identificado para as raparigas deste estudo, e de acordo com os pressupostos da Teoria dos Objetivos de Realização, é claramente uma orientação para a mestria, representativa em todos os *Clusters* identificados. A dimensão motivacional para a mestria é considerada a mais importante em todos os *Clusters*, apresentando desta forma um perfil motivacional potencialmente favorável ao desenvolvimento de um interesse intrínseco pela disciplina de EF, tal como se verifica em alguns estudos (Duda & Ntoumanis, 2003; Wang, Lie, Chatzisarantis & Li, 2010; Goudas, Dermitzaki & Kolovelonis, 2017). Para os *Clusters* com valores mais preponderantes nas dimensões performance-aproximação e performance-evitamento (*Cluster 1 e 2*), podemos concluir que são as raparigas do 9.º ano que mais se enquadram neste perfil, bem como as raparigas que gostam bastante da disciplina de EF, revelando desacordo no que se refere ao processo de avaliação da disciplina, onde 39% considera que deve ser obrigatória com avaliação e 31% que deve ser opcional ou não existir.

Desta forma, os resultados acima descritos revelam-nos que estas alunas, no seu geral, têm uma orientação mais elevada para a mestria do que para as dimensões performance-aproximação e performance-evitamento, o que de acordo com a Teoria dos Objetivos de Realização (Elliot & Church, 1997; Nicholls, 1989) é favorável em termos motivacionais. Elliot e Church (1997) sugerem que os efeitos de uma orientação de objetivos para a mestria, pode ser positiva, ao contrário do que sucede quando os indivíduos demonstram uma orientação de objetivos para a performance (Aproximação ou Evitamento), uma vez que, a orientação dos objetivos para a mestria, encontra-se associada a níveis mais elevados de motivação intrínseca,

diversão (Giota & Bergh, 2020) e satisfação em vários contextos de prática de AF (Duda & Ntoumanis, 2003; Papaioannou et al., 2012; Vasconcellos et al., 2020).

### **3. A INFLUÊNCIA DA IDADE, ESTILO DE VIDA E PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA NA PERCEÇÃO FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA**

Nesta secção, procurou analisar-se a influência da idade, estilo de vida e percepção de competência face à EF.

Com base nos dados deste estudo sobre a percepção das raparigas em relação à EF, observou-se uma alteração da percepção relativamente à atitude, ao longo dos anos escolares. No 6.º ano, a maioria (85%) gosta da disciplina, mas esse número diminui para 74% no 9.º ano e para 61% no 12.º ano. Enquanto isso, a percentagem daquelas que não gostam aumenta com o avançar do ano de escolaridade com 6% das raparigas no 6.º ano, 8% no 9.º ano e 20% no 12.º ano. Isso sugere uma possível mudança na percepção das raparigas em relação à EF à medida que vão avançando na sua escolaridade e que corresponde também ao aumento da sua idade. No que diz respeito ao estilo de vida, os dados deste estudo revelam que a maioria das raparigas sedentárias (69%) gosta da disciplina de EF enquanto, apenas 12% indicam não gostar. Por outro lado, entre as raparigas ativas, a percentagem daquelas que gostam aumenta para 82%, e apenas 7% referem não gostar. Isso sugere que o estilo de vida pode influenciar a percepção das raparigas em relação à EF, tendendo as mais ativas a ter uma atitude mais favorável. Por fim, relativamente à percepção de competência, verificou-se que a média daquelas que não gostam é de 3,32, numa escala de um a cinco, onde os valores mais altos, 4 e 5, representam percepções mais elevadas de competência e 1 e 2, valores mais baixos de percepção de competência. Para as raparigas sem opinião a média é de 3,19 e para aquelas que gostam é de 2,59. Isso indica que, raparigas que referem gostar da disciplina tendem a ter uma média de percepção de competência mais baixa em comparação com aquelas que não gostam ou não têm uma opinião definida.

Em seguida serão apresentados e discutidos cada um destes resultados.



### *A influência da idade na percepção face à EF*

A Escola é um pilar fundamental no desenvolvimento do indivíduo e a disciplina de EF desempenha um papel crucial neste processo. A percepção que os alunos têm em relação à disciplina de EF pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo a idade, a percepção de competência e o estilo de vida de cada um (Subramaniam & Silverman, 2000). Compreender como esses fatores interagem pode fornecer informações importantes para a promoção de um ambiente mais favorável à aprendizagem e à promoção de atividade física desportiva.

Segundo a literatura (Telama, 2009; Kirk, 2018) a idade pode influenciar a forma como as raparigas percebem a disciplina de EF. À medida que a idade avança, as suas percepções em relação à disciplina de EF podem sofrer alterações. Estudos indicam que crianças em idade pré-escolar tendem a ter uma visão mais lúdica e positiva da EF, enquanto as adolescentes podem adotar uma perspetiva mais crítica e desmotivada (Evangelou & Digelidis, 2018).

O primeiro fator analisado é o ano de escolaridade, o que distingue as diferentes faixas etárias das alunas participantes neste estudo. O objetivo foi compreender a percepção das raparigas em relação à disciplina de EF, de acordo com o seu ano de escolaridade. Os resultados estão apresentados na tabela seguinte.

**Tabela 16 – Percepção das raparigas face à disciplina de EF, por ano escolar**

|                     |              | 6.º ano   |             | 9.º ano    |             | 12.º ano   |             | Total      |             |
|---------------------|--------------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
|                     |              | n         | %           | n          | %           | n          | %           | n          | %           |
| Percepção face à EF | Não gosto    | 5         | 6%          | 10         | 8%          | 31         | 20%         | 46         | 13%         |
|                     | Sem opinião  | 8         | 9%          | 22         | 18%         | 29         | 19%         | 59         | 16%         |
|                     | Gosto        | 76        | 85%         | 92         | 74%         | 92         | 61%         | 260        | 71%         |
|                     | <b>Total</b> | <b>89</b> | <b>100%</b> | <b>124</b> | <b>100%</b> | <b>152</b> | <b>100%</b> | <b>365</b> | <b>100%</b> |

Na análise dos dados deste estudo, e assumindo que à medida que as alunas vão avançando no ano de escolaridade são também mais velhas, e que no 6.º ano as idades estão compreendidas entre 11-13 anos (sd=0,40), no 9.º ano, 14-16 anos (sd=0,39) e no 12.º 17-22 anos (sd=0,70), observa-se que a maioria das raparigas tem uma opinião favorável face à EF (71%). No entanto, à medida que a idade avança e se aproximam da adolescência, há uma tendência para que o interesse pela disciplina diminua. Estes resultados estão alinhados com estudos anteriores (Biddle, O'Connel & Braithwaite., 2011b; Pereira, Santos & Marinho, 2020), que indicam uma diminuição dos níveis de participação nas AF com o avanço da idade,

especialmente entre as raparigas. Outro estudo, realizado por Seabra et al. (2008), constatou que, à medida que a idade aumenta, a diversidade de atividades físicas realizadas em aula diminui. Uma possível explicação para isso é que as raparigas são mais criteriosas na seleção das atividades em que desejam participar, e a falta de motivação pode influenciar a sua disposição para se envolverem em múltiplas atividades. Neste sentido, seria desejável que desde cedo fosse proporcionada e garantida uma EF de qualidade. Nomeadamente, passando pela garantia no cumprimento da Lei 95/91 de 26 de fevereiro, no 1.º Ciclo, garantindo que todas as crianças tenham atividades de expressão motora desenvolvidas através de atividades lúdicas de iniciação desportiva no seu currículo escolar e integrada no âmbito dos PNEF, e que esta possa ser diversificada, permitindo que as raparigas tenham uma ampla gama de experiências e possam desenvolver um conjunto mais alargado de preferências individuais. A literatura refere que proporcionar experiências significativas e agradáveis nos primeiros anos de escolaridade de crianças e jovens contribui para o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à EF, ao desporto e às atividades físicas (Beni, Fletcher & Chróinín, 2016; Castejón & Giménez, 2015; Cotê, Ericsson & Law 2005), sendo um período propício para a construção de hábitos de vida saudável.

Por outro lado, à medida que a idade avança, há uma maior preocupação com a imagem e a literatura refere que as raparigas mencionam uma perda da sua feminilidade ao participarem em jogos desportivos coletivos, preferindo outras atividades (Azzarito & Hill, 2013; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut, Schinke & McGannon, 2012). Daqui resulta a importância de estabelecer uma agenda na EF, como alguns autores referem, dando voz aos alunos ou adotando um currículo negociado (Fisette, 2013). Isso permite que as raparigas possam influenciar a realização de determinados conteúdos de acordo com as suas preferências e necessidades, promovendo o desenvolvimento da capacidade de comunicação e diálogo. Adicionalmente, essa abordagem estimula uma participação reflexiva e contínua, criando oportunidades para a construção e transformação do conhecimento, bem como um sentido de apropriação das aprendizagens (Fisette, 2013; Lewis, 2014; Mitchell, Gray & Inchley, 2015).

Outro aspeto importante está relacionado com a definição de objetivos. É fundamental que as atividades propostas tenham objetivos claros e alcançáveis, considerando o nível de habilidade e interesse de cada aluno, proporcionando-lhes desafios significativos e atingíveis (Beni et al., 2016). Além disso, a definição de objetivos pode promover uma abordagem mais centrada no processo de aprendizagem, uma vez que o foco está no desenvolvimento das habilidades e competências motoras, em vez de simplesmente alcançar um resultado final. Isso poderá

proporcionar uma maior concentração no progresso pessoal e na melhoria contínua, em oposição à comparação com os outros ou à competição (Deci & Ryan, 2008). Ao criar ambientes de aprendizagem orientados para a mestria, as raparigas são incentivadas a estabelecer metas pessoais, a monitorizar o seu próprio progresso e a celebrar as suas conquistas individuais. Isso, não só aumentará a motivação intrínseca e o sentido de autoeficácia, como também poderá promover uma atitude positiva em relação à prática de atividades físicas ao longo da vida (Deci & Ryan, 1980; Giota & Bergh, 2020). Ensinar desde cedo crianças e jovens a desenvolverem expectativas realistas é fundamental para facilitar a aprendizagem e o desempenho desportivo. A formulação de objetivos realistas e exequíveis, juntamente com a criação de um clima adequado, são aspetos essenciais neste processo. Simultaneamente, e como a escola é o único local que garante a participação democrática de todos os indivíduos nas atividades físicas (SPAPE, 2015; UNESCO, 2015), uma abordagem orientada para a mestria facilita o sucesso das aprendizagens na EF, alterando atitudes e comportamentos em relação à AF. Como referem Beni et al. (2016), aqueles cujo compromisso com a AF é mais evidente tendem a valorizar os benefícios da participação em termos de motivação intrínseca (e.g., significado pessoal, desafio, satisfação e alegria), em detrimento dos benefícios motivacionais extrínsecos (e.g., prevenção de doenças ou perda de peso).

### *A influência do estilo de vida na percepção face à EF*

O segundo fator analisado foi o estilo de vida, com o objetivo de compreender a percepção das raparigas em relação à disciplina de EF, levando em consideração o seu estilo de vida. Os resultados estão apresentados na tabela seguinte.

**Tabela 17 – Percepção das raparigas sobre a disciplina de EF consoante o seu estilo de vida**

|                     |              | Sedentário |             | Ativo      |             | Total      |             |
|---------------------|--------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
|                     |              | n          | %           | n          | %           | n          | %           |
| Percepção face à EF | Não gosto    | 19         | 12%         | 9          | 7%          | 28         | 10%         |
|                     | Sem opinião  | 31         | 19%         | 13         | 10%         | 44         | 15%         |
|                     | Gosto        | 110        | 69%         | 103        | 82%         | 213        | 75%         |
|                     | <b>Total</b> | <b>160</b> | <b>100%</b> | <b>125</b> | <b>100%</b> | <b>285</b> | <b>100%</b> |

A partir da tabela 17 é possível verificar, no grupo de raparigas sedentárias, uma tendência para demonstrar não gostar da disciplina ou não ter uma opinião clara sobre a disciplina (12% + 19%). Enquanto isso, no grupo de raparigas ativas, esta tendência foi

observada em apenas 7% + 10%, respetivamente. É importante notar que, apesar desta tendência, a maioria das raparigas em ambos os grupos, tanto sedentárias quanto ativas, expressou uma perceção positiva em relação à disciplina de EF: 69% das raparigas sedentárias e 82% das raparigas ativas indicaram gostar da disciplina.

Os resultados podem ter sido influenciados pela forma como o currículo em Portugal está atualmente estruturado. O currículo da EF envolve uma variedade de atividades físicas e desportivas, como a dança, a ginástica e o badminton. Estudos anteriores demonstraram que as raparigas têm atitudes mais positivas em relação a atividades que valorizam dimensões estéticas, as quais são uma parte importante do currículo de EF, enquanto os estudantes masculinos apresentam uma atitude mais favorável em atividades que envolvem desafios e riscos, como o futebol (Zeng et al., 2011).

De acordo com os Programas Nacionais de EF (PNEF), (Bom et al., 1989) as finalidades da disciplina assumem um papel importante na promoção e desenvolvimento do gosto pela prática regular das atividades físicas, e passa pela responsabilização em assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente de cultura, na dimensão individual e social, na garantia da aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, e do conhecimento dos seus benefícios, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática e, por último, na promoção da formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas (Bom et al, 1989, p.6). Sendo as raparigas consideradas um grupo de risco (Bailey, Wellard & Dismore, 2004; Klomsten, Marsh & Skaalvik 2005; Van Der Horst, Paw, Twisk & Mechelen, 2007), a EF assume uma responsabilidade ainda maior na promoção da AF e na adoção de estilos de vida saudáveis (UNESCO, 2021), uma vez que dados do último relatório da Health Behaviour in School-aged Children (2022) revelam um declínio nos níveis de AF desde 2014. De acordo com os resultados do Eurobarómetro sobre o desporto e a AF de 2014, 64% dos cidadãos portugueses, nunca ou raramente praticam exercício ou fazem desporto, passando para 68% dos cidadãos em 2018 e 73% em 2022. Os dados são particularmente preocupantes, no país que tem uma das mais altas taxas de inatividade, relativamente aos restantes países europeus abrangidos neste estudo. Importa ainda ressaltar que 78% das mulheres em 2018 e 80% em 2022, nunca ou raramente realizam AF. Os valores apresentados são particularmente acentuados no grupo etário entre os 15 e os 24 anos, com um número consideravelmente maior de rapazes que tendem a fazer exercício ou a praticar desporto regularmente do que as raparigas.

A diminuição da participação dos jovens em atividades físicas e desportivas, tem um impacto significativo na saúde geral (Guthold et al., 2020), e reforça a necessidade de identificar os fatores que contribuem para aumentar o nível de participação.

Vários estudos têm demonstrado que o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à EF pode ajudar os jovens a envolverem-se em atividades físicas fora da escola e a promover estilos de vida ativos durante os seus anos escolares (Phillips & Silverman, 2015; Solmon, 2015; Guthold, et al., 2020). Alunos que participaram em atividades desportivas extracurriculares apresentaram uma atitude mais positiva em relação à EF, do que aqueles que não o fizeram, conforme suportado pela literatura (Lazarevic et al., 2015; Peralta et al., 2015; Lima, Benits, Gonçalves & Resende, 2018; Orlic, Mijatovic & Lazarevic, 2018).

Estes resultados destacam a importância de não promover apenas a participação em atividades físicas e desportivas na escola, mas também de cultivar atitudes positivas em relação à EF, que podem influenciar um maior envolvimento nas atividades físicas ao longo da vida.

### *A influência da percepção de competência na percepção face à EF*

O terceiro fator analisado foi a percepção de competência relativamente à atitude que as raparigas têm face à disciplina. Como referido na metodologia<sup>4</sup>, foi constituída uma variável nova, com os cinco itens, e considerada a sua média para esta análise. Os resultados encontram-se na tabela 18.

**Tabela 18 – Percepção das raparigas sobre a disciplina de EF através da percepção de competência**

|                     |                    | Percepção de Competência |
|---------------------|--------------------|--------------------------|
|                     |                    | Média                    |
| Percepção face à EF | Não gosto          | 3,32                     |
|                     | Sem opinião        | 3,19                     |
|                     | Gosto              | 2,59                     |
|                     | <b>Total média</b> | <b>2,78</b>              |

O grupo composto pelas raparigas que não gostam da EF e as que têm uma opinião neutra, apresenta uma média de percepção de competência de 3,26. Isso sugere que, em média,

<sup>4</sup> - A explicação sobre a criação da nova variável consta no capítulo dos métodos do estudo extensivo – procedimento de transformação de variáveis

estas raparigas se sentem relativamente competentes nas atividades que realizam, apesar de não gostarem ou não terem uma opinião definida sobre a disciplina.

Por outro lado, o grupo que expressa gostar da EF, apresenta uma média de percepção de competência mais alta, com uma média de 2,59. Ou seja, o facto de gostarem da disciplina, revela que estas alunas se sentem competentes em relação às atividades que realizam.

Esses resultados sugerem que a relação entre a percepção de competência e a atitude em relação à EF pode ser direta. Mesmo aquelas que não gostam tanto da disciplina ou não têm uma opinião clara sobre ela, podem ainda sentir-se competentes em relação às AFs. Esta dinâmica irá merecer maior aprofundamento no estudo qualitativo, para que se possa compreender melhor, como as atitudes e a percepção de competência influenciam o envolvimento das alunas.

Este estudo sugere que a relação entre a percepção da disciplina de EF e a percepção de competência dos alunos pode ser mais complexa do que se pensava. Vários estudos (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000; Biddle, Whitehead, O'Donovan & Neill, 2005; Bauman et al., 2012) demonstram que os alunos que gostam da disciplina de EF têm uma percepção de competência mais favorável da sua competência motora, do que os que não gostam. Os resultados deste estudo corroboram estes dados anteriores. No entanto, apesar de as raparigas que expressam gostar da disciplina de EF apresentarem uma percepção de competência mais favorável face à EF, os resultados apresentados poderiam ter apresentado valores mais positivos. Uma possível explicação pode estar relacionada com uma compreensão mais profunda da complexidade das ações motoras e das habilidades necessárias para executá-las adequadamente. Podem ainda estar mais conscientes das exigências físicas e técnicas envolvidas nas atividades, o que as leva a avaliar o seu próprio desempenho de forma mais crítica e, portanto, a atribuir uma valorização um pouco mais baixa à sua competência. É plausível ainda que, as raparigas que não têm afinidade pela EF superestimem as suas habilidades, presumindo que são mais competentes do que realmente são. Isso pode ser resultado de uma falta de familiaridade ou experiência com as atividades propostas no currículo de EF.

Essa discrepância na avaliação não reflete apenas diferenças individuais na percepção de competência, mas também pode influenciar a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Neste sentido, é crucial que os professores estejam conscientes destas nuances e implementem estratégias de ensino que levem em consideração as diferentes perspetivas e níveis de habilidade dos alunos, visando promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

De acordo com a perspectiva de diversos investigadores (Tannehill et al., 1994; Piéron et al., 1997), as atitudes dos alunos em relação à EF são influenciadas pela percepção de competência, pela família e pelas redes sociais. Estes fatores criam expectativas em relação ao desenvolvimento de habilidades motoras e ao desempenho em várias atividades físicas e desportivas. Neste contexto, é crucial reconhecer a importância no estabelecimento uma orientação de objetivos claros e a apresentação de expectativas adequadas como estratégias fundamentais de promoção de estilos de vida ativos.

Em síntese, neste estudo foi analisada a influência da idade, estilo de vida e percepção de competência na percepção das raparigas face à disciplina de EF. Os resultados revelaram que a maioria das raparigas têm uma percepção favorável acerca da EF, especialmente as que frequentam o 6.º ano de escolaridade. Essa percepção vai diminuindo à medida que avançam na idade. Por outro lado, a maioria das raparigas que são menos ativas fisicamente apresentam uma visão bastante favorável da disciplina de EF, contudo são as raparigas ativas que mais demonstram ter uma atitude favorável face à EF. Foi ainda observado que as raparigas que gostam mais da disciplina tendem a sentir-se mais competentes em relação à mesma, o que está em linha com a literatura existente.

Estes resultados destacam a importância de estabelecer orientações de objetivos claros e apresentar expectativas adequadas como estratégias fundamentais para promover estilos de vida ativos. Ensinar desde cedo crianças e jovens a desenvolverem expectativas realistas é fundamental para facilitar a aprendizagem, e o desempenho desportivo. A formulação de objetivos realistas e exequíveis, juntamente com a criação de um clima orientado para a mestria, são aspetos essenciais neste processo.

## **METODOLOGIA DO ESTUDO INTENSIVO**

---



## **METODOLOGIA DO ESTUDO INTENSIVO**

Neste capítulo apresentamos os métodos do estudo intensivo. Primeiramente, relembramos os objetivos definidos para a análise qualitativa desta investigação e posteriormente caracterizamos os participantes e uma explicação dos procedimentos de seleção efetuados. Por fim, descrevemos o instrumento utilizado nesta parte do estudo, os processos de construção, aplicação, recolha da informação e os métodos de análise para o tratamento dos dados.

### **1. OBJETIVOS DO ESTUDO INTENSIVO**

Para uma melhor análise do processo qualitativo deste estudo e decorrente da análise de resultados do estudo extensivo, foram selecionados temas para os quais se pretendia uma compreensão mais pormenorizada. Assim, pretendeu-se no estudo intensivo aprofundar o conhecimento:

- I. Sobre a atitude das raparigas face à disciplina de EF e ao comportamento do professor;
- II. Sobre a perceção das raparigas relativamente ao estatuto e currículo da disciplina de EF.

### **2. CARACTERIZAÇÃO DAS ALUNAS ENTREVISTADAS**

Esta segunda fase de investigação realizou-se nos mesmos dois Agrupamentos de Escolas públicas da parte quantitativa do estudo. A seleção destes agrupamentos justifica-se em virtude de a investigação ter sido realizada segundo o modelo de métodos mistos sequencial. No sentido de garantir a confidencialidade e a privacidade das Escolas, bem como dos seus participantes, utilizaremos pseudónimos para a identificação dos participantes.

#### **2.1. Constituição do grupo focal**

Para a constituição do grupo focal, a análise de dados do estudo extensivo permitiu identificar as questões para as quais se pretendia uma compreensão mais pormenorizada

(Creswell, 2014), a respeito do conhecimento sobre a atitude das raparigas face à disciplina de EF, seu estatuto, currículo e comportamento do Professor, bem como sobre os fatores associados às experiências vividas durante as aulas de EF. Por outro lado, possibilitou a seleção dos participantes para a fase intensiva, para cada grupo focal realizado, que considerou como critério de seleção as respostas favoráveis e desfavoráveis relativas à atitude das raparigas relativamente ao nível de importância atribuído à disciplina de EF, o seu estilo de vida, e ainda a sua perceção de competência e autoimagem.

Na metodologia utilizada para a seleção destas alunas, recorreu-se à função de *seleção de casos*, de acordo com os critérios assinalados anteriormente. Numa primeira fase de seleção, agrupámos todas as alunas que consideraram a EF como uma disciplina importante e pouco ou nada importante. A perceção sobre a disciplina de EF, poderá estar relacionada com as experiências anteriores, que exercem influência direta nos processos de tomada de decisão e são responsáveis pela construção e adequação das crenças, valores e atitudes. Após a aplicação deste tipo de seleção e tendo em conta o número elevado da amostra, utilizámos uma segunda variável de seleção, o estilo de vida. Tendo por base as recomendações de AF para crianças e jovens pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020), foram selecionadas dentro da amostra anterior ocorrida, alunas que apresentavam um estilo de vida ativo, através da sua participação em AF com uma intensidade moderada a vigorosa, durante seis horas ou mais por semana, e igualmente, juntámos raparigas que reportaram participar em atividades organizadas e competitivas. Para completar esta seleção, seleccionámos ainda as alunas que apresentavam um estilo de vida sedentário, indicando no seu questionário que não praticavam AF nos seus tempos livres. A escolha desta variável para a seleção da amostra, poderá mostrar perceções diferentes relativamente à disciplina de EF e à prática de AF para quem apresenta um estilo de vida ativo e um estilo de vida sedentário.

Com estas duas variáveis em causa, conseguimos reduzir consideravelmente o número da nossa amostra, contudo achámos pertinente considerar ainda a variável “perceção de competência e autoimagem”, podendo ser um elemento fundamental na seleção das alunas para a entrevista, tendo em conta que esta variável é considerada por vários investigadores (Biddle, Whitehead, O’Donovan & Neill, 2005; Biddle, Atkin, Cavill & Foster, 2011) como fundamental na ligação entre o género feminino e a prática da disciplina de EF. Deste modo, conseguimos ter um número total de alunas bastante reduzido e posteriormente foi efetuada uma seleção de forma aleatória, finalizando a nossa amostra com 60 raparigas (10 de cada ano escolar, por escola).

### 3. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

#### 3.1. Instrumento

##### *Entrevista*

Na segunda unidade de análise, estudo intensivo, tivemos um estudo multicaso, sendo este um método de investigação qualitativo, com enfoque indutivo para a análise dos dados e descritivo para a apresentação de resultados. Segundo Yin (2009) a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação num estudo de caso. Este instrumento de investigação visa recolher informação relacionada com os objetivos da investigação. Por outro lado, poderá também ser útil para testar ou sugerir novas hipóteses. Para a realização deste estudo contamos com uma entrevista guiada, em que os tópicos e questões a serem tratados foram definidos antecipadamente e o investigador decidiu a sequência das perguntas durante o decorrer da entrevista. Tal como todos os outros instrumentos, este método de recolha de informação, tem vantagens e desvantagens, encontrando-se expressas de seguida na tabela 19.

**Tabela 19 – Vantagens e desvantagens da Entrevista**

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vantagens</b>    | O guião da entrevista aumenta a compreensão dos dados e torna a sua recolha algo sistemático para cada entrevistado. As falhas de lógica nos dados podem ser antecipadas e resolvidas. A entrevista mantém um estilo conversacional.            |
| <b>Desvantagens</b> | Tópicos importantes podem ser inadvertidamente omissos. A flexibilidade do entrevistador na sequência das perguntas e na sua formulação pode resultar em respostas substancialmente diferentes, reduzindo, assim, a compatibilidade das mesmas. |

Cohen, Manion & Morrison (2007)

A entrevista torna-se um instrumento de medida extremamente útil, dado que pode ser aplicado a uma só pessoa ou a um grupo de pessoas. No caso deste estudo específico, foi realizado um *Focus Group Interview*, por ser uma discussão objetiva, conduzida por um orador, onde se introduziu um tópico, direcionando a sua discussão sobre o tema em estudo, de uma forma natural. Deste modo, informações sobre pensamentos, atitudes e sentimentos partilhados entre os diversos participantes (Parasuraman, 1986), foram obtidos colocando indivíduos com características e perceções diferentes, a debater o mesmo tema.

A importância do discurso destas jovens justifica-se por possibilitar que as raparigas identifiquem e assinalem as barreiras face à EF para que os profissionais desta área possam desenvolver um ambiente de aprendizagem seguro e confortável, com a esperança de que este aumente o envolvimento e gosto pela prática da disciplina de EF (Fisette, 2013).

### ***Elaboração do guião da entrevista***

Para a realização das entrevistas, contamos com um guião de perguntas (apêndice 9) previamente elaborado, com o intuito de obtermos respostas mais precisas aos objetivos definidos para o estudo. O guião da entrevista foi composto por três partes: dois tópicos de introdução que incluíram perguntas genéricas e de resposta que introduzem os tópicos seguintes, fazendo a transição para questões de maior aprofundamento, finalizando com um balanço final e um resumo das informações concluídas durante a entrevista.

Elaboramos de seguida uma tabela resumo com a identificação dos tópicos abordados durante a entrevista.

**Tabela 20 – Descrição do Guião da Entrevista**

| Nº | TÓPICOS                                                           |
|----|-------------------------------------------------------------------|
| 1  | Gosto pela disciplina de Educação Física e porquê                 |
| 2  | Prática de AF Formal e Informal e/ou Desporto Escolar             |
| 3  | Importância da disciplina de Educação Física na Escola            |
| 4  | Disciplina de Educação Física como obrigatória ou facultativa     |
| 5  | Avaliação da disciplina de Educação Física na média final         |
| 6  | Ranking de disciplinas – Comparação com as restantes              |
| 7  | Carga horária da disciplina de Educação Física                    |
| 8  | Perceção sobre o currículo da Educação Física                     |
| 9  | Preferências nas matérias lecionadas nas aulas de Educação Física |
| 10 | Caracterização das aulas de Educação Física                       |
| 11 | Caracterização do Professor de Educação Física durante as aulas   |
| 12 | Perceção sobre o género oposto                                    |
| 13 | Experiências vividas durante a prática da Educação Física         |

### *Aplicação da entrevista*

Para a realização desta parte do estudo, foi necessário solicitar a autorização aos encarregados de educação, garantido sempre a confidencialidade dos dados. Para as entrevistas realizadas no Agrupamento da Escolas 1, contámos com a ajuda dos professores de EF para a entrega e recolha das autorizações assinadas pelos encarregados de educação. Contámos ainda, com o apoio de um dos membros da Direção da Escola, aprovando os pedidos de autorização enviados e a disponibilização da sala para a realização das entrevistas. As entrevistas foram marcadas para o mesmo dia e sala, com um intervalo de uma hora entre elas. Relativamente ao número de participantes, foram convocadas vinte alunas para a realização da entrevista, sendo dez alunas do 6.º ano e dez alunas do 9.º ano. No dia das entrevistas, compareceram apenas catorze alunas na sua totalidade, oito representantes do 6.º ano e seis alunas do 9.º ano. A falta de comparência das restantes alunas foi justificada por ser final do ano letivo e a aproximação dos exames nacionais.

As entrevistas realizadas no Agrupamento da Escola 2, tiveram algumas complicações. O facto de ser uma Escola de Intervenção Prioritária, manifestou-se através de um maior afastamento dos encarregados de educação, difícil conseguir uma resposta desse lado. A pouca abertura e disponibilidade do Departamento de EF, fez com que partíssemos diretamente para a comunicação com a coordenadora de Escola e representante da Direção.

Nesta Escola, foi através da Coordenadora que conseguimos que fossem entregues e recolhidas as autorizações para a realização das entrevistas. A marcação das entrevistas foi assinalada para dias diferentes, embora ambas durante o período do almoço, uma vez que para os responsáveis da Escola, era impensável que as alunas permanecessem na mesma depois do seu horário escolar.

Devido às inúmeras complicações com que nos fomos debatendo neste Agrupamento de Escolas e com a experiência na redução do número de alunas no Agrupamento da Escolas 1, decidimos convocar um maior número de raparigas para a entrevista, de modo a não correr o risco de termos poucos participantes. No que se refere ao 6.º ano, de catorze alunas convocadas para a entrevista, apenas apareceram quatro raparigas. A falta de comparência das restantes alunas não foi justificada, nem as autorizações para a participação no estudo entregues.

Relativamente às alunas do 9.º ano convocámos igualmente catorze raparigas para a entrevista, contudo, a situação continuou a manter-se, aparecendo apenas quatro. No entanto, desta vez existiu uma clara perceção de que foram algumas das raparigas que não quiseram

comparecer na entrevista, e ainda foi possível verificar num dos casos, que um dos encarregados de educação permitiu que a sua educanda faltasse à entrevista, justificando que se encontrava cansada.

As características de cada uma das raparigas entrevistadas, segundo os critérios de seleção, poderão ser consultadas no apêndice 10.

Todas as entrevistas de ambos os Agrupamentos de Escolas, foram gravadas em dois aparelhos diferentes, para que posteriormente pudessem ser transcritas na íntegra.

### **3.2.Processo de recolha e tratamento de dados**

#### ***Processo de análise dos dados da entrevista***

A análise de dados foi realizada em diferentes fases. Os áudios das entrevistas gravados com os conteúdos abordados dos diferentes grupos de discussão foram transcritos na sua íntegra e organizadas em ficheiros informáticos em formato Word (Apêndice 11). Durante a transcrição todas as referências a nomes, terceiros ou locais, foram substituídas, por forma a garantir a confidencialidade dos participantes.

Seguidamente, após a transcrição de todas as entrevistas, as mesmas foram submetidas a uma análise de conteúdo. Bardin (2009) refere que a análise de conteúdo se torna, cada vez mais, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo esta autora, a análise de conteúdo é dividida em 3 momentos:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

O nosso estudo foi conduzido, seguindo a lógica desta autora. Os documentos com os grupos focais transcritos foram importados para o programa de análise de conteúdo MAXQDA 12, software profissional para análise de dados qualitativos e métodos mistos de investigação, onde permitiu organizar, avaliar e interpretar os dados recolhidos, facilitando a criação de relatórios (Maxqda, 2013). A leitura dos documentos foi essencial para procurar temas repetidos, frases com significado semelhante ou mesmo palavras que expressassem um sentido particular (Nogueira, 2001), permitindo utilizar um sistema categórico através de uma

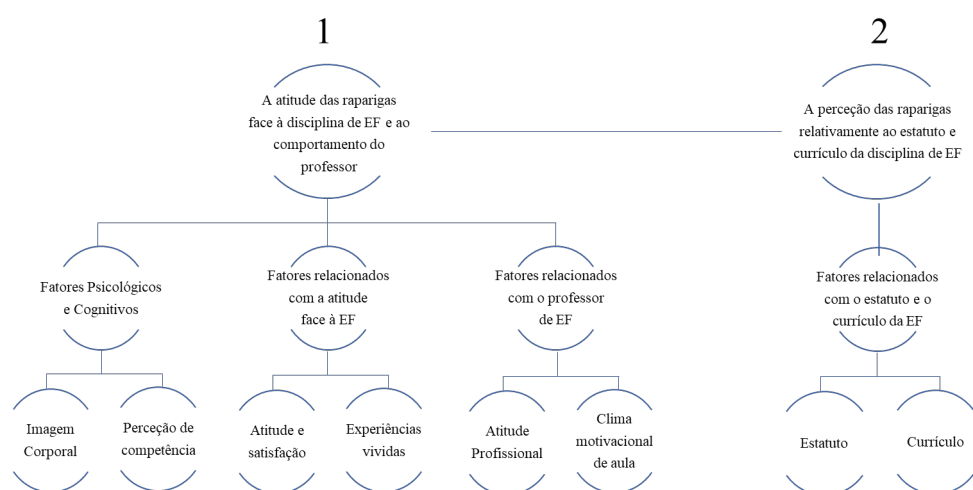
codificação de «abordagem aberta» e organizada na base de dados (Breen, 2007). As categorias do grupo focal foram desenvolvidas com base nos objetivos do estudo, considerando a atitude das raparigas face à disciplina de EF e seu estatuto, a perceção sobre o currículo e o comportamento do professor e as experiências vividas durante a prática da disciplina.

### *Procedimentos do sistema de categoria do grupo focal*

Durante a análise de conteúdo de todas as entrevistas, as categorias foram, sucessivamente, comparadas e reexaminadas ao longo do processo, considerando os objetivos para esta fase de investigação. Na sua totalidade obteve-se um sistema composto por quatro categorias de primeira ordem e oito de segunda ordem, onde foram assinaladas 466 referências. Numa primeira fase, efetuámos uma abordagem mais genérica dos dados e posteriormente verificámos o número de segmentos por ano e Escola, que tinham sido codificados para cada uma das dimensões (apêndice 12).

Por forma a dar resposta aos nossos objetivos e após definição das categorias, foi constituído um sistema categórico composto por quatro dimensões de análise: Fatores Psicológicos e Cognitivos; Fatores relacionados com a atitude face à EF; Fatores relacionados com o Professor de EF e os Fatores relacionados com o Estatuto e currículo da disciplina e suas correspondentes categorias. O sistema de categorias encontra-se descrito na figura seguinte.

**Figura 2 – Descrição das dimensões de análise**



O sistema de categorias associado às questões sobre a atitude das raparigas face à disciplina de EF e ao comportamento do professor é composto por três dimensões de análise,

dimensão *fatores psicológicos e cognitivos*, dimensão *fatores relacionados com a atitude face à EF* e a dimensão *fatores relacionados com o professor de EF*, que por sua vez, são constituídos por categorias. Associado às questões sobre a perceção das raparigas relativamente ao estatuto e currículo da disciplina de EF, o sistema de categorias é composto por apenas uma dimensão, a saber: *fatores relacionados com o estatuto e currículo da EF* e respetivas categorias.

Com o intuito de aprimorar a compreensão do sistema de categorias, foi elaborada uma tabela contendo todas as dimensões e categorias com exemplificações.

**Tabela 21 – Detalhe do sistema de códigos**

| <b>Objetivo 1: A atitude das raparigas face à disciplina de EF e ao comportamento do professor</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Dimensão Fatores Psicológicos e Cognitivos</i></b>                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                                                    | Indicadores relacionados com a satisfação/insatisfação pessoal, relativamente à sua imagem e características pessoais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Categoria: Imagem Corporal                                                                         | <p><b>Exemplo 1:</b> "Eu sinto-me bem e acho que estou boa. Razoável, vá. Pronto estou bem!"</p> <p><b>Exemplo 2:</b> "Nem todas as raparigas gostam que as outras estejam a olhar para o corpo delas."</p>                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                    | Indicadores relacionados com a perceção de capacidade/incapacidade na realização de determinadas atividades desportivas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Categoria: Perceção de Competência                                                                 | <p><b>Exemplo 1:</b> "Eu acho que consigo fazer!"</p> <p><b>Exemplo 2:</b> "Porque não consigo fazer!"</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b><i>Dimensão Fatores relacionados com a atitude face à EF</i></b>                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                                                    | Indicadores favoráveis/desfavoráveis relacionados com o valor pessoal atribuído à disciplina de Educação Física na sua formação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Categoria: Atitude e satisfação                                                                    | <p><b>Exemplo 1:</b> "Eu acho que é interessante a forma como as aulas de Educação Física são dadas. Apesar de não gostar, porque não é o problema das aulas, nem o sítio onde estamos, o problema é mesmo o desporto em si."</p> <p><b>Exemplo 2:</b> "Eu sempre gostei de educação física, sempre me sentia à vontade para fazer, porque era uma maneira de eu me libertar (...)"</p>                                                                                                  |
|                                                                                                    | Indicadores relacionados com as experiências vividas nas aulas de EF.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Categoria: Experiências vividas                                                                    | <p><b>Exemplo 1:</b> "Sempre que eu faço futebol é uma experiência negativa para mim"</p> <p><b>Exemplo 2:</b> "(...) o professor não dizia nada, simplesmente dava-nos os materiais, nós tínhamos que montar e depois era, os grupos era a turma que fazia, só que eram sempre aqueles, havia os mais fracos, depois os mais fortes, havia sempre os rapazes que ficavam no futebol e depois não deixavam as raparigas jogar, e depois as raparigas queriam fazer cambalhota (...)"</p> |



| <b>Dimensão Fatores relacionados com o professor de EF</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            | Indicadores relacionados com a perceção sobre a atitude do professor de EF em aula.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Categoria: Atitude profissional                            | <p><b>Exemplo 1:</b> "Nós não temos um professor que nos ensina, propriamente coisas, então...É mais tipo, aquela aula descontraída, que não se faz muita coisa. Onde o professor deixa simplesmente nós brincarmos"</p> <p><b>Exemplo 2:</b> "A Educação Física também tem muito a ver com o professor que a dá, e eu tive a sorte de calhar com uma professora excelente, que tanto nos ensina teoria, História, como nos dá prática, e eu passei a valorizar a Educação Física"</p> |
|                                                            | Indicadores relacionados com o ambiente/clima vivido durante as aulas de EF.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Categoria: Clima motivacional de aula                      | <p><b>Exemplo 1:</b> "(...)só tentei da outra vez para mostrar aos outros que estavam errados."</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

| <b>Objetivo 2: Perceção das raparigas relativamente ao estatuto e currículo da disciplina de EF</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dimensão Fatores relacionados com o estatuto e com o currículo da EF</b>                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                     | Indicadores relacionados com a avaliação da disciplina de EF na Escola e o nível de hierarquia na comparação com as diferentes disciplinas do ano escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Categoria: Estatuto da EF                                                                           | <p><b>Exemplo 1:</b> "Porque no mundo do trabalho, para se chegar a algum lado, o essencial é o Português e a Matemática, porque são a base, e depois não sei se colocaria o Inglês ou a Educação Física em quarto lugar, porque o Inglês é importante porque basicamente o Inglês está a nível global e o mundo está cada vez mais a ser globalizado através da língua inglesa."</p> <p><b>Exemplo 2:</b> "Eu não acho que deva ser avaliada como as outras disciplinas. Porque há gente que não tem a mesma capacidade que os outros, mas avaliada com as atitudes, pelo comportamento e pela forma como reage às coisas, pelo empenho, e não pelo se faz certo ou errado."</p> |
|                                                                                                     | Indicadores relacionados com a perceção sobre a disciplina de EF ser obrigatória/facultativa na Escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Categoria: Currículo da EF                                                                          | <p><b>Exemplo 1:</b> "Temos muito trabalho em grupo e em conjunto, e dá-nos um pouco a oportunidade de aprendermos a trabalhar em sociedade. E se isso faz parte do nosso crescimento, deveria de ser obrigatório."</p> <p><b>Exemplo 2:</b> "Não deveria de ser obrigatória, porque por exemplo, nós optávamos por não ter EF e depois naqueles tempos complicados em que, temos testes de um dia para o outro, por exemplo, se não tivéssemos EF podíamos ter um bocadinho mais de tempo para estudar."</p>                                                                                                                                                                     |

#### 4. LIMITAÇÕES

Durante a realização do estudo intensivo, obtivemos algumas limitações. Por um lado, a falta de participação nas entrevistas de alguns elementos preponderantes, nomeadamente os entrevistados, fez com que não fosse fornecido aos investigadores um conhecimento mais global e concreto sobre cada um dos temas abordados. Por outro, apesar de termos obtido dados quantitativos na parte extensiva deste estudo, no que se refere às alunas do 12.º ano,

infelizmente não nos foi possível recolher a opinião deste grupo etário, através do seu discurso, nesta fase de investigação. Esta falta de participação deveu-se à falta de respostas por parte deste grupo de alunas, em ambos os agrupamentos, limitando desta forma a continuidade de análise do estudo quantitativo para o qualitativo nesta faixa etária.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO**

---

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO**

Neste capítulo procedemos à análise dos dados do estudo intensivo, com o intuito de dar resposta aos objetivos propostos para esta fase de investigação. Os dados apresentados advêm da aplicação de uma entrevista realizada a vinte e duas raparigas de dois Agrupamentos de Escolas.

A questão da análise de dados é central na investigação, procurando sintetizar e representar de uma forma clara e compreensível a informação contida num conjunto de respostas facultadas pelos intervenientes do processo. Ao longo da análise foram encontradas quatro grandes dimensões de análise de conteúdo que, posteriormente, foram divididos em categorias, assim como explicado anteriormente nos procedimentos do sistema de categoria do grupo focal.

Assim importa relembrar os objetivos propostos para esta fase de investigação, nomeadamente o conhecimento:

- I. Sobre a atitude das raparigas face à disciplina de EF e ao comportamento do professor;
- II. Sobre a perceção das raparigas relativamente ao estatuto e currículo da disciplina de EF.

### **1. FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS**

A interação entre os fatores psicológicos e cognitivos desempenha um papel crucial na compreensão do comportamento humano. Por um lado, os fatores psicológicos como as emoções e a personalidade, moldam a resposta a estímulos, por outro, os fatores cognitivos incluindo processos de pensamento e perceção, influenciam a forma como as informações são interpretadas e recordadas. A dimensão dos fatores psicológicos e cognitivos é fundamental em investigação proporcionando valiosas perceções sobre a complexidade da mente humana. Esta dimensão foi dividida em duas categorias, a importância da imagem corporal e a perceção de competência em Educação Física.

### 1.1. Importância da imagem corporal em Educação Física

A imagem corporal desempenha um papel crucial na vida das raparigas, influenciando não apenas a autoestima, mas também o desenvolvimento emocional e social. Os envolvimento que a sociedade coloca sobre este tema, não só nas questões de imagens de mulheres elegantes na televisão e/ou revistas (Groesz, Levine & Murnen, 2002), mas também nas relações existentes entre os pares e o género oposto (McCabe & Ricciardelli, 2003), são um conflito constante para este género. Compreender e promover uma imagem corporal positiva é essencial para cultivar confiança e resiliência em jovens do sexo feminino, contribuindo para uma sociedade mais saudável e inclusiva.

Nesta investigação foram encontrados indicadores relacionados com a perceção de imagem corporal de cada aluna e suas características pessoais. Para esta categoria, foi possível codificar treze das vinte e duas raparigas entrevistadas. A codificação não foi possível para nove das alunas, obtendo afirmações como: *“Não tenho mais nada a acrescentar sobre o tema”*; *“Não tenho nada a referir”* ou ainda *“Concordo com o que ela disse”*. Através da nossa análise dos dados, foi possível perceber que estas nove alunas têm na sua maioria uma perceção de autoimagem baixa, podendo, muito provavelmente, ter sido esse o motivo para a tão pouca participação no tema. Contudo, realçamos a insistência na obtenção de respostas durante as entrevistas, para uma melhor perceção e compreensão do tema.

Um dos conteúdos mais abordados nesta categoria foi a troca de roupa e os banhos depois das aulas de EF. Parte das raparigas entrevistadas, revelam que o facto de existir uma troca da roupa do dia-a-dia para roupa desportiva, é um problema. A apresentação do corpo em frente de outras raparigas e principalmente desconhecidas, causa desconforto em algumas meninas entrevistadas. Atente-se, por exemplo, às seguintes afirmações.

*“(...) não me sinto à vontade para me despir à frente de montes de raparigas, porque são mesmo muitas é tipo um aglomerado de raparigas que eu não conheço de lado nenhum.”* (Leonor, 9.º ano)

*“Nem todas as raparigas gostam que as outras estejam a olhar para o corpo delas.”* (Lúzia, 6.º ano)

As declarações anteriormente mencionadas, apresentam fatores que revelam falta de confiança e preocupações com a aparência física. A distorção da imagem corporal compreendida pelas raparigas conduz muitas vezes em problemas prejudiciais à saúde (APA, 2000) levando, neste caso em concreto, à falta de higiene após o esforço físico realizado. O

facto de as raparigas não gostarem ou não se sentirem confortáveis em frente a outras raparigas faz com vejam a prática de AF ou a disciplina de EF de uma forma menos positiva, uma vez que é nesses momentos que têm de enfrentar a sua aparência física. No estudo realizado por Dwyer et al. (2006) o género feminino mencionou as questões do corpo, a menstruação, as preocupações com a aparência física e os estereótipos sobre a feminidade como uma barreira para a participação em atividades físicas. Apesar dos resultados do estudo de Sallis et al. (2000) e Van der Horst et al. (2007) apontarem para uma inexistência de relação entre a AF e as perceções de autoimagem, esta investigação revelou que as raparigas que mais mencionaram as questões do corpo como um problema, foram na sua maioria as que referenciaram gostar menos de realizar as aulas de EF. É crucial reconhecer e respeitar a autonomia de cada pessoa em relação à sua privacidade e conforto, tornando-se importante promover um ambiente que valorize a autonomia e o consentimento, contribuindo para um desenvolvimento saudável nas relações pessoais e interpessoais.

A dinâmica entre as raparigas em relação à imagem corporal é multifacetada, sendo moldada por uma interação complexa de fatores sociais, culturais e individuais. Em muitos casos, observa-se uma mistura de apoio mútuo, e, aceitação e encorajamento, mas poderão existir desafios no que respeita aos padrões de beleza e estética aceites pela pressão social.

A perceção sobre as características corporais durante a prática de AF e as atitudes e relações que as raparigas têm com os seus pares, também foi um tema abordado durante as entrevistas. Note-se por exemplo, algumas afirmações mencionadas:

*“É que depois elas começam a gozar connosco. Porque elas começam do género, põem-se tipo, olha aquela miúda ali nua a tomar banho.”* (Laura, 6.º ano)

*“E depois há os rapazes! Nós somos raparigas e há aquelas que tem uma autoestima alta, há outras que tem a mania e por isso são convencidas e há outras que são tímidas, por isso nem toda a gente tem aquele à vontade de vestir o fato de banho”* (Patrícia, 9.º ano)

Algumas raparigas podem experienciar competição ou insegurança em relação à sua aparência, enquanto outras estabelecem conexões baseadas na aceitação mútua. Tavares (2003) chega mesmo a referir que o desenvolvimento da imagem corporal está intimamente relacionado com a estruturação da identidade no seio de um grupo social. Outros investigadores (Camargo, Goetz & Barbará, 2005) sugerem que um olhar favorável dos pares pode contribuir para a sua aceitação social. Neste sentido, os resultados demonstram que o apoio social dos pares é um importante correlato da AF, principalmente na Escola e durante a prática de AF de

lazer. Estes dados vão ao encontro aos resultados obtidos no estudo de Knowles, Niven & Fawcner, (2011). É vital abordar esta temática, fomentando conversas abertas e estimulando desta forma a empatia e compreensão entre as raparigas.

A perceção dos pares em relação à imagem corporal durante a prática de AF nas aulas, pode impactar na autoestima e motivação das jovens, através de atitudes ou relações dos seus pares. Algumas raparigas referem não gostarem da forma como os colegas, rapazes ou raparigas, olham para elas, durante a realização dos exercícios. Referem ainda que, por vezes não realizam os mesmos por vergonha ou por medo de encarar os colegas. Da análise efetuada, assinalou-se as seguintes informações como exemplos:

*“Eu já me senti bastante desincentivada por causa dos comentários dos colegas e dos professores que diziam que eu não fazia nada, porque não era atlética.”* (Carolina F., 9.º ano)

*“Não é muito expostos às outras pessoas, mas as outras pessoas que ficam a olhar muito para nós, a maioria das vezes, ficam lá a gozar connosco, da nossa forma de ser e da forma como nós fazemos os exercícios. E acho que alguns acabam por deixar de gostar dessa disciplina porque prontos não gostam de ser gozados. Ninguém gosta, acho eu (...)”* (Lúzia., 6.º ano)

As declarações escolhidas anteriormente são referentes a observações dos pares durante a realização da prática de um exercício ou no decorrer de uma aula de EF. Comentários ou julgamentos podem afetar negativamente a confiança e a participação nas atividades, contribuindo para uma atmosfera desencorajadora. Por outro lado, promover uma cultura de aceitação, encorajamento e respeito pelo corpo durante a prática desportiva, pode ser benéfico. Incentivar a diversidade de corpos e habilidades físicas, contribui para um ambiente mais inclusivo, onde as raparigas se sentem mais confortáveis e motivadas a participar ativamente. No estudo de Mesquita (2020) os resultados apontam o carácter motivacional do professor como elemento capaz de conferir sentido para a Escola e para a aula. A prática pedagógica dos professores é sempre um dos maiores desafios da profissão, diante da complexidade do ensino em qualquer fase do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os professores são uma referência para os seus alunos, sendo o elemento fundamental para a criação de relações de confiança e motivação para a prática desportiva. É ainda fundamental que os professores ajudem os seus alunos a ultrapassar etapas difíceis no seu crescimento e incentivar a superação dos seus medos e receios.

Por outro lado, a disciplina de EF também ajudou algumas das raparigas entrevistadas, a ter uma melhor perceção sobre as suas características pessoais. Durante as entrevistas, existiram algumas raparigas que referiram que a disciplina de EF as auxiliou a ter melhores relações com o seu corpo e a sentirem-se bem com elas próprias. Foram selecionados os seguintes comentários obtidos durante as entrevistas:

*“Eu no início do ano não me sentia à vontade com o meu corpo, não me sentia à vontade comigo mesma. E agora no final do ano, sinto-me completamente bem comigo mesma, muito melhor, ajudou-me imenso.”* (Daniela F., 9.º ano)

*“Primeiro, eu tinha uma autoestima abaixo de zero e agora tenho uma autoestima alta, graças à disciplina de EF”* (Patrícia, 9.º ano)

*“Eu antes não gostava de educação física porque eu era mais gorda, e não corria, e ainda não corro! Tento, mas ainda não corro como deve de ser.”* (Beatriz, 9.º ano)

A disciplina de EF desempenha um papel importante na formação e construção da autoimagem das raparigas (Bélanger et al, 2011). Ao ser promovida a AF, esta contribui não apenas para a saúde física, mas também para o desenvolvimento da autoestima, confiança e aceitação do corpo (Barr-Anderson et al., 2008). Além disso, a participação em atividades desportivas pode ajudar a quebrar estereótipos de género, incentivando a igualdade e promovendo uma visão mais positiva da imagem corporal feminina. Esta abordagem holística na EF, pode ser um fator essencial no fortalecimento da auto perceção das raparigas ao longo do seu crescimento (Kerner et al., 2018).

## **1.2. Perceção de Competência em Educação Física**

A perceção de competência refere-se à avaliação subjetiva que os indivíduos fazem sobre as suas próprias habilidades e capacidades numa determinada área. No âmbito educacional, a perceção de competência dos alunos desempenha um papel fundamental no seu percurso académico e no envolvimento com as atividades de aprendizagem.

A perceção de competência desportiva inclui indicadores relacionados com a perceção de capacidade ou incapacidade na realização de determinadas atividades desportivas que poderão induzir a uma fraca ou forte motivação para a prática ou mesmo a criação de medos perante a execução do movimento (Sallis et al, 2000; Biddle et al, 2005). Cabe aos familiares, professores de EF, Escola ou mesmo pares, contribuir para o encorajamento e motivação na realização de



tarefas desportivas, uma vez que, uma percepção de competência positiva tem um efeito importante na saúde individual e no bem-estar psicológico (Bullo et al, 2015). Quando os alunos se consideram competentes, tendem a abordar desafios com mais confiança e persistência, o que influencia positivamente o seu sucesso. É essencial entender os fatores que influenciam a percepção de competência, incluindo experiências passadas e feedback recebido.

Nesta categoria, foram identificadas expressões como *“Eu acho que consigo fazer.”* e *“Porque não consigo fazer!”*, estas afirmações foram utilizadas por algumas raparigas, em que foi possível identificar uma alta e baixa percepção de competência nos seus questionários, respetivamente. Apesar de ser difícil para as crianças e jovens explicar a razão de não conseguirem realizar determinada tarefa, os investigadores tentaram aprofundar a questão, de modo a conseguir ajudar as raparigas a contribuir com a sua participação durante a entrevista. Foram relatadas algumas expressões como:

*“Um dos motivos penso eu não tenho bem a certeza, mas houve um ano que me aleijei aqui e quando faço determinados passos, tenho a sensação que me vou magoar. Tenho medo de me aleijar novamente.”* (Ana Rita, 9.º ano)

*“Eu não gosto de futebol, não percebo nada e sou uma naba! O futebol para mim é como se fosse chinês (...) não tenho jeitinho nenhum e estou sempre a levar pontapés.”* (Inaara, 6.º ano)

*“Mas com certeza não voltaria a tentar. Não confio, não gosto e só fiz mesmo porque ia ser avaliada”* (Leonor, 9.º ano)

As experiências vividas poderão ter repercussões positivas ou negativas no nosso futuro (Cardinal, Yan & Cardinal, 2013). Experiências positivas, como a participação bem-sucedida durante as AF, feedback construtivo e um ambiente inclusivo, contribuem para o desenvolvimento de uma boa percepção de competência, autoconfiança e uma atitude mais positiva em relação às aulas de EF. Por outro lado, experiências negativas, como a sensação de inadequação, críticas ou exclusão, podem criar barreiras psicológicas, resultando numa baixa percepção de competência, autoestima, desinteresse e evitação em participar nas atividades. Harter (1978a) sugere que, se os indivíduos não se sentirem competentes numa determinada área ou tarefa, tentarão encontrar uma atividade alternativa, onde poderão ser mais propensos a ter sucesso. Esta investigação revelou que as raparigas que mais mencionaram questões relacionadas com uma baixa percepção de competência, medo ou experiências negativas vividas durante as aulas de EF, foram, na sua maioria, as que apresentam um estilo de vida menos ativo. Os resultados deste estudo vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos de Bauman et

al., (2012), Daley (2002) e Rodriguez & Audrain-MCGovern (2005), onde é revelado que os alunos que realizam AF, apresentam níveis de percepção de competência maiores comparativamente aos alunos sedentários. Marques et al., (2009) mostram ainda no seu estudo, que os alunos que realizam AF têm uma maior aptidão para a continuação desta prática.

Em resumo, os fatores psicológicos e cognitivos são fundamentais para conseguirmos entender como os alunos lidam com os desafios físicos e emocionais, enfrentados nas aulas de EF. Na presente pesquisa, observou-se que as raparigas que manifestaram preocupações em relação ao corpo tendem a não gostar tanto da disciplina de EF, embora algumas delas tenham mencionado que a disciplina as ajudou a ter uma percepção mais positiva de si mesmas. Desta forma, pode-se inferir que as raparigas que se encontram mais envolvidas em atividades físicas ou na prática da disciplina de EF, tendem a ter uma autoimagem mais positiva, o que contribui para uma maior confiança e autoestima. Além disso, os resultados da pesquisa indicaram ainda que, a percepção de competência está diretamente relacionada com as experiências vivenciadas pelas raparigas. Experiências negativas, como frustrações numa atividade ou comentários menos positivos dos seus pares, podem resultar numa baixa percepção de competência e consequentemente numa baixa autoconfiança. Assim, é fundamental que os profissionais desta área, criem ambientes acolhedores e incentivadores, promovendo momentos de prática confortáveis e confiáveis para todos os alunos.

## **2. FATORES RELACIONADOS COM A ATITUDE FACE À EF E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**

A dimensão dos Fatores relacionados com a atitude face à disciplina de EF e suas implicações no ensino destacam uma série de elementos cruciais que influenciam diretamente a participação e envolvimento dos alunos nas aulas de EF. Estereótipos de género, pressões sociais e experiências passadas desempenham papéis significativos na formação de atitudes das raparigas em relação à disciplina de EF. A percepção de competência, como discutida anteriormente, é também um elemento preponderante nesta temática. Se as raparigas sentirem que as habilidades são valorizadas e encorajadas a participar de maneira igualitária, a atitude positiva pode crescer. Contudo, se as experiências negativas, como a comparação injusta ou a falta de inclusão, predominarem, poderá resultar em atitudes menos positivas perante a

disciplina de EF. Intervenções pedagógicas que combatem as questões da diferenciação de géneros, que promovem ambientes inclusivos e oferecem oportunidades equitativas, são essenciais para modificar as atitudes das raparigas perante a disciplina. Esta dimensão foi dividida em duas categorias, atitude face à disciplina de EF e as Experiências vividas durante as aulas de EF.

### **2.1. Atitude face à EF relativamente à satisfação e importância da disciplina**

A satisfação na disciplina de EF pode ser um estímulo poderoso para o entusiasmo e participação ativa das raparigas, podendo criar experiências mais positivas e enriquecedoras. Nesta categoria tentámos compreender os fatores que impactam na satisfação das alunas, considerando elementos como o ambiente de aula, a diversidade de atividades e as abordagens pedagógicas.

Ao entender como a satisfação está interligada às atitudes face à EF, podemos desenvolver estratégias que promovam uma experiência mais positiva, incentivando um maior envolvimento e participação das raparigas na disciplina. Considerou-se as seguintes afirmações como exemplos.

*“Eu sempre gostei de educação física, sempre me sentia à vontade para fazer, porque era uma maneira de eu me libertar (...)”* (Daniela M., 9.º ano)

*“Eu acho que é interessante a forma como as aulas de Educação Física são dadas. Apesar de não gostar, porque não é o problema das aulas, nem o sítio onde estamos, o problema é mesmo o desporto em si.”* (Inaara, 6.º ano)

Percecionar a disciplina de EF como uma forma de libertação e conforto emocional foi uma das formas mencionadas por algumas destas raparigas. A satisfação positiva que a disciplina de EF proporciona, remete para uma sensação de liberdade, destacando um papel fundamental de que a AF desenvolve não só a saúde física, mas também o bem-estar emocional e pessoal. Estes resultados vão ao encontro do constatado em vários estudos, em que os alunos que apresentam características fisicamente ativas, mencionaram que a prática de AF auxilia na saúde mental, tal como, sensação de relaxamento, libertação de stress, aumento de confiança (Béganler et al, 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Coleman, Cox & Roker, 2008; Whitehead & Biddle, 2008), revelando um aumento de sentimentos satisfatórios obtidos durante a prática (Bélangier et al., 2011; Knowles et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008; Yungblut et al., 2012)

e ainda no crescimento das interações sociais (Bélanger et al., 2011; Brooks & Magnusson, 2007; Whitehead & Biddle, 2008).

Por outro lado, algumas alunas, apesar de reconhecerem a qualidade do ensino nas aulas de EF, expressaram um sentimento mais negativo relativamente ao desporto e à prática de AF. A distinção entre o desagrado pessoal pelo desporto ou pela prática de AF e a avaliação positiva das aulas de EF, ressalta a importância de compreender as preferências individuais. Na sua grande maioria, as alunas que revelaram este tipo de sentimento, foram as raparigas mais sedentárias e com uma baixa perceção de competência e imagem corporal. Estes resultados vão ao encontro ao verificado no estudo de Carreiro da Costa & Marques (2011), onde os alunos que apresentam uma atitude desfavorável perante a disciplina de EF, caracterizam-se por não praticar AF e por uma fraca perceção de competência. Por outro lado, os resultados do nosso estudo, são contraditórios relativamente aos apresentados no estudo de Whitehead & Biddle (2008) onde se refere que uma das barreiras com a disciplina de EF, identificadas pelo género feminino, é a qualidade das instalações, verificando-se nesta investigação que esse não é um problema identificado, na relação entre a satisfação pela prática da disciplina de EF e as instalações desportivas oferecidas pela Escola.

Da amostra total, foi possível perceber que a maioria das raparigas entrevistadas (n=15) menciona sentir-se satisfeita com as aulas de EF e com a prática de AF. Podendo deste modo, significar que, poderemos ter um ponto de partida positivo para uma melhor relação das raparigas com a disciplina de EF e consequentemente com a prática de AF.

A disciplina de EF desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das raparigas. Além de promover a saúde física, contribui ainda para o fortalecimento da autoestima, habilidades sociais e bem-estar emocional. Através da participação em AF, as raparigas têm a oportunidade de desenvolver competências motoras, aprender a trabalhar em equipa e a lidar com vários desafios, construindo uma base sólida para uma vida ativa e saudável. Para além disso, a disciplina de EF desafia estereótipos de género, e auxilia as raparigas a quebrarem barreiras e a explorarem o seu potencial. Dessa forma, a disciplina de EF ajuda na formação de mulheres confiantes, resilientes e comprometidas com um estilo de vida ativo. Nesta categoria tentámos identificar indicadores favoráveis e/ou desfavoráveis, relacionados com o valor pessoal atribuído à disciplina de EF na formação de cada uma das alunas entrevistadas. A análise do discurso das raparigas possibilita identificar e assinalar algumas barreiras que possam estar a existir com a disciplina de EF, na esperança de que os

profissionais da área, possam introduzir e colmatar situações que ajudem no aumento do envolvimento e gosto pela prática da disciplina de EF para o género feminino (Fisette, 2013). Note-se as seguintes observações durante as entrevistas:

*“É importante porque a maior parte, quer dizer, há muitos alunos na Escola, mais agora com a crise, e muitos não têm meios financeiros para, por exemplo, praticar um desporto fora da Escola, ou inscrever-se num clube ou num ginásio. E isto é uma forma de praticarem AF e ficarem saudáveis.”* (Beatriz, 9.º ano)

*“Não é tão importante, porque estás a fazer desporto não estás a aprender quase nada. Não sei, talvez seja só para te manterem a fazer exercício físico.”* (Natacha, 9.º ano)

*“Na EF nós aprendemos a ter, vá saúde de uma forma divertida, ou seja, nós estamos a cuidar de nós, e (...) vai-nos ajudar em termos, pronto, no nosso pensamento, e se calhar ficamos mais descontraídos, mais à vontade, porque se calhar a EF é uma forma de nós, nos divertirmos, de nós nos relaxarmos, mas, epah eu não considero a EF muito importante.”* (Inaara, 6.º ano)

Da totalidade das alunas entrevistadas, oito mencionaram que a disciplina de EF não é importante ou pelo menos não tão importante como as restantes disciplinas do currículo escolar. Esta discrepância pode ser atribuída a diversos fatores, nomeadamente falta de interesse nas atividades propostas ou até mesmo o desconforto físico. Da análise dos dados, foi possível verificar que estas oito alunas apresentam uma perceção de competência média/baixa, embora parte destas raparigas apresentem um estilo de vida ativo. Por um lado, não podemos afirmar que uma baixa perceção de competência influencia diretamente a forma como as pessoas valorizam a disciplina de EF na sua formação global. Por outro, torna-se interessante verificar que, alunas que realizam AF regular, considerem a disciplina pouco importante no seu currículo escolar.

Embora as raparigas sejam naturalmente ativas nas suas vidas quotidianas, a falta de entusiasmo pelas atividades realizadas nas aulas de EF poderá derivar de uma desconexão entre as atividades propostas e os seus interesses individuais. No estudo realizado por Gibbons & Humbert (2008), as raparigas referem estar cada vez mais desiludidas com a disciplina de EF, sendo as atividades competitivas as que menos interesse lhes despertam (Patterson & Collins, 2012). Ajustar as atividades aos interesses e experiências das raparigas poderá contribuir para que a disciplina de EF seja mais motivante e alinhada com as suas vidas, tornando-a assim, mais significativa para este género.

Sob outra perspetiva, algumas destas alunas mencionam que a disciplina de EF serve apenas para terem conhecimento sobre alguns desportos e realizar exercício físico, sem compreenderem o potencial educativo da EF. Referem ainda, que a disciplina de EF é apenas

um momento de distração, onde conseguem espairecer e libertar o stress acumulado durante as aulas teóricas das restantes disciplinas, justificando que passam muitas horas fechados e sentados numa sala de aula. A visão deste pequeno grupo de raparigas não está em linha com as finalidades da EF que, na perspetiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, referem que a disciplina de EF deve ajudar na melhoria da aptidão física, na promoção de 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, promover o gosto pela prática regular de atividade física e promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais (Bom et al., 1989). A disciplina de EF é uma dimensão pedagógica significativa para o desenvolvimento integral dos alunos, desenvolvendo habilidades sociais, cognitivas e motoras.

É fundamental que os profissionais desta área, encontrem maneiras de transmitir aos alunos a compreensão e valorização da disciplina, através de abordagens pedagógicas adequadas e da qualidade no ensino aprendizagem. Estudantes que trabalham com professores altamente qualificados, são envolvidos em atividades que estimulam o pensamento crítico e a construção de conhecimentos, ajudando-os a progredir de forma mais rápida e a perceberem melhor os objetivos propostos pelo professor (Taylor, Pressley & Pearson, 2000). O que os alunos creem, pensam e sentem afeta a maneira como se comportam e naturalmente como aprendem. Estes aspetos são particularmente importantes quando procuramos perceber e conhecer os fatores que levam à construção dos pensamentos dos jovens adolescentes, podendo o professor de EF ser um agente fundamental na perceção que os alunos têm sobre a disciplina de EF. Um ensino de qualidade depende da qualidade dos professores que a lecionam (Carreiro da Costa, 2017).

## **2.2.Experiências vividas durante as aulas de EF**

As experiências vividas durante as aulas de EF pode ser um momento crucial para o desenvolvimento físico, emocional e social das raparigas, podendo influenciar a sua perceção face à disciplina de EF. No seguimento dos vários contextos já referidos anteriormente no nosso estudo, sobre a diferenciação de géneros, a pressão social e as questões da imagem corporal, podem levar as raparigas a sentirem-se desconfortáveis em alguns momentos de aula. Além disso, a ênfase em desportos tradicionalmente associados aos rapazes, como o futebol, pode excluir as raparigas e criar uma atmosfera de competição em vez de colaboração. Outra das

experiências vividas por muitas raparigas durante as aulas de EF é a falta de inclusão e respeito pelas suas habilidades físicas. Por vezes, acabam por ser invisíveis ou excluídas de atividades mais intensas ou de competição, o que pode afetar a autoestima e a motivação de participar nas aulas (Azzarito & Hill, 2013; Craike, Symons & Zimmerman, 2009; Yungblut, Schinke & McGannon, 2012). Contudo, é importante perceber que nem todas as raparigas têm as mesmas experiências. Algumas podem-se sentir confortáveis e confiantes durante as aulas de EF, encontrando um ambiente inclusivo e encorajador. Essas diferenças individuais podem ser influenciadas por uma série de fatores, incluindo a cultura escolar, o apoio dos professores, o envolvimento com os seus pares ou os conteúdos abordados durante a prática. Especialistas têm vindo a perceber que dar voz às crianças e adolescentes permite compreender melhor as diferentes perspetivas e experiências vividas pelos alunos (O’Sullivan & MacPhail, 2010). Note-se as seguintes afirmações escolhidas, para experiências ocorridas com os conteúdos de aula:

*“Eu quando jogava ao mata, não conseguia lançar a bola, ..., até ao piolho e depois houve uma altura que consegui e fiquei super contente.”* (Márcia, 6.º ano)

*“Sempre que eu faço futebol é uma experiência negativa para mim.”* (Márcia, 6.º ano)

A superação pessoal é um aspeto fundamental para o desenvolvimento das raparigas nas aulas de EF. Ao longo dos anos, muitas raparigas enfrentam desafios e experiências negativas, que podem afetar a sua autoconfiança e o interesse pela prática desportiva. Contudo, é importante ressaltar que diversas situações podem transformar experiências negativas em experiências positivas, impulsionando o crescimento e evolução destas jovens. Para muitas raparigas, a falta de confiança nas suas habilidades físicas e capacidades atléticas, bem como o medo do julgamento pelos pares, podem limitar a sua participação e envolvimento com a prática de atividade física durante as aulas. No entanto, a superação pessoal pode ser alcançada por meio de abordagens inclusivas e educacionais, que promovam a valorização da diversidade nas aulas de EF. As raparigas devem ser incentivadas a experimentar diferentes atividades, respeitando as suas escolhas pessoais. Dessa forma, é possível ampliar as suas perspetivas e descobrir atividades em que se sintam mais confortáveis e confiantes. Além disso, é necessário promover um ambiente de apoio e incentivo, onde as raparigas se sintam motivadas a persistir diante de desafios e obstáculos. É fundamental que os professores de EF estejam atentos às necessidades individuais das alunas, oferecendo suporte emocional e feedback construtivo para que possam enfrentar as suas limitações e desenvolver as suas habilidades. Estas ações podem

ser alcançadas através de abordagens pedagógicas que promovam a diversidade corporal, o respeito mútuo e a participação ativa de todas as alunas nas atividades propostas. Incentivar habilidades e modalidades desportivas distintas, além de garantir a representação de modelos femininos positivos, são medidas importantes para melhorar a experiência das raparigas na disciplina.

Numa outra perspetiva, foram apontadas igualmente experiências negativas, relativamente a algumas matérias do quadro de extensão da EF. As afirmações relatadas por este grupo de jovens revelaram alguma frustração relativamente a matérias como o futebol, o salto em altura, a escalada ou o salto no plinto, justificadas pelo medo, pelo desencorajamento ou mesmo pelas atitudes de colegas e professores. Um incentivo adequado, pode levar as raparigas a vivenciar uma experiência positiva, adquirindo confiança e motivação para enfrentar desafios, não apenas nas aulas de EF, mas também em outras áreas da sua vida. Neste sentido, torna-se fundamental que os professores de EF proporcionem aos alunos experiências mais positivas de AF, dentro da Escola, aumentando deste modo o gosto pela prática de AF e consequentemente a promoção de uma atitude mais favorável face à disciplina de EF (Martins et al, 2010), motivando os alunos a superarem os seus próprios receios, criando situações de oportunidade de crescimento e autodeterminação.

As características das aulas de EF podem variar dependendo da faixa etária dos alunos, dos objetivos da Escola, da lecionação do professor e dos recursos disponíveis para a realização das atividades físicas. Contudo, algumas características desta disciplina são comuns, nomeadamente a promoção da AF regular, o desenvolvimento de habilidades motoras, a aprendizagem sobre a importância de uma vida saudável e equilibrada, a realização de jogos, trabalho de cooperação e equipa, bem como a inclusão e diversidade, independentemente das habilidades, género ou origem cultural. No entanto, é importante lembrar, que estas características comuns de uma aula de EF, podem ter abordagens e métodos diferentes em cada Escola e por cada professor. Verifique-se as seguintes observações selecionadas e relativas às características das aulas de EF deste grupo de jovens:

*“Eu acho que em todos os anos ela tentou fazer um pouco, hum, que todos nós gostássemos de Educação Física, meteu atividades que cada um gostava em diferentes aulas, e assim fazíamos tudo, gostássemos ou não gostássemos, mas toda a gente acabava por fazer um bocadinho do que gostava.” (Alice, 9.º ano)*

*“(...) o professor não dizia nada, simplesmente dava-nos os materiais, nós tínhamos que montar e depois era, os grupos era a turma que fazia, só que eram sempre aqueles, havia os*



*mais fracos, depois os mais fortes, havia sempre os rapazes que ficavam no futebol e depois não deixavam as raparigas jogar, e depois as raparigas queriam fazer cambalhota (...) ”*  
(Patrícia, 9.º ano)

A disciplina de EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global dos alunos, promovendo a saúde, a socialização, o espírito de equipa e as habilidades motoras. No entanto, por vezes, as aulas de EF tradicionais podem tornar-se monótonas e pouco atrativas para os jovens. Para tornar as aulas mais diversificadas e apelativas, é necessário que o professor procure diferentes estratégias e recursos para envolver os alunos durante a prática. Uma das principais formas de alcançar esse objetivo é promover a variedade de atividades desenvolvidas nas aulas, através de jogos, brincadeiras e diferentes atividades. Uma das ideias seria passar pela introdução de jogos lúdicos e jogos recreativos, que envolvam todos os alunos, independentemente das suas habilidades físicas. A inclusão de todos os alunos nas atividades é essencial para que ninguém se sinta excluído ou desmotivado. Além disso, é importante considerar as preferências individuais dos alunos e planejar as aulas de EF em conformidade e cumprindo os requisitos definidos dos PNEF. Outra estratégia, passa pela criação de desafios e metas individuais e de equipa/turma, que possam ser alcançados ao longo do período escolar. Esta estratégia incentivará os alunos a esforçarem-se mais durante as aulas e a desenvolverem não só as suas habilidades físicas como sociais. Desta forma, é possível proporcionar uma experiência mais enriquecedora e motivadora, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a formação de hábitos saudáveis ao longo da vida.

Nesta investigação foi possível verificar que parte do grupo revelou ter experiências positivas, no que se refere à forma de lecionação do professor, mantendo os alunos motivados nas suas aulas de EF, revelando efetuar um processo ensino-aprendizagem de forma eficaz, levando a uma melhor experiência por parte destas raparigas, durante a realização das atividades nas aulas de EF. Estes resultados vão ao encontro dos referidos no estudo de Azzarito & Hill (2013), onde foi demonstrado que as raparigas mencionaram que o professor de EF influenciou positivamente a sua participação na AF, nomeadamente através do encorajamento e motivação, não só nas aulas de EF como no apoio a AF informais fora da Escola.

Por outro lado, esta investigação revelou ainda a existência de raparigas desmotivadas com as aulas de EF, devido ao comportamento do professor no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente no cumprimento dos PNEF, bem como na criação de grupos de trabalho e na diferenciação de géneros. Estes resultados também ao encontro dos mencionados no estudo de Slater & Tiggemann (2010), onde foi revelado que uma das barreiras com a prática da disciplina de EF eram as características do professor. Silverman (2005) refere que os professores devem

gerir o tempo de aula e organizar as tarefas com cuidado, focando-se em oportunidades de práticas adequadas, por forma a aumentar as aprendizagens dos alunos.

Em resumo, a atitude das alunas em relação à disciplina de EF pode ser influenciada por uma série de fatores. Esses fatores podem incluir a cultura familiar e social do aluno, as suas experiências passadas com a disciplina, a sua autoestima e autoimagem, a sua motivação intrínseca para praticar atividades físicas, entre outros. Na presente pesquisa, observou-se que as raparigas mais ativas são as que revelam uma maior satisfação com a disciplina de EF, relacionando a importância da EF no currículo escolar, como uma forma de libertação de stress, destacando um papel fundamental de que a AF desenvolve não só a saúde física, mas também o bem-estar emocional e pessoal. Alunas que revelaram sentimentos menos positivos com a disciplina, apresentam um estilo de vida mais sedentário, uma perceção de competência mais baixa e pouco conhecimento sobre os benefícios e a importância da disciplina na Escola. Estes resultados sugerem que a prática regular de AF está diretamente ligada à satisfação das raparigas com a disciplina de EF. As alunas mais ativas não valorizam apenas a importância da EF no currículo escolar, mas também reconhecem os benefícios físicos e emocionais que a AF proporciona. Por outro lado, as alunas menos ativas demonstram uma falta de motivação e conhecimento sobre os benefícios da disciplina, o que resulta num estilo de vida mais sedentário e numa perceção de competência mais baixa. Assim, promover a prática regular de AF entre as raparigas pode não só contribuir para a sua saúde física, mas também para o seu bem-estar emocional e pessoal.

Além destes resultados, foi ainda possível verificar que as experiências vividas nas aulas de EF revelaram ter influência na atitude que as alunas têm face à disciplina. A maioria das alunas entrevistadas revelou ter tido experiências positivas, nomeadamente relacionadas com o processo ensino-aprendizagem, revelando que o professor de EF é um elemento fundamental de motivação para a prática. Por outro lado, alunas que revelaram ter experiências menos positivas, nomeadamente relacionadas com medos e receios, falta de confiança e comentários dos seus pares ou satisfação pelas matérias lecionadas, mencionaram que o processo ensino-aprendizagem não é o adequado, revelando iniquidades no que se refere à formação de grupos e diferenciação de géneros. Desta forma, as experiências das alunas no ambiente educacional são influenciadas por diversos fatores que vão para além da mera transmissão de conhecimentos. A falta de confiança, os medos e receios, bem como a insatisfação com as

matérias lecionadas revelam que o processo ensino-aprendizagem ainda carece de ajustes para garantir uma formação mais equitativa e inclusiva para todos os alunos. É necessário repensar as práticas educativas, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização de todas as vozes no ambiente escolar, contribuindo assim para uma formação mais justa e enriquecedora para todos os estudantes.

### **3. FATORES RELACIONADOS COM O PROFESSOR DE EF**

A dimensão dos fatores relacionados com o professor de EF é de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem desta disciplina. Dentro desta dimensão destacam-se a atitude e capacidade pedagógica do professor e ainda o clima motivacional criado em contexto de aula.

A atitude do professor é fundamental no desenvolvimento das alunas, uma vez que estabelece uma relação entre o professor e o aluno. Uma atitude menos positiva e autoritária, poderá gerar um ambiente de desinteresse e desmotivação, ou mesmo um afastamento das raparigas com a EF. No entanto, uma atitude positiva e motivadora, pode fazer a diferença na maneira como as raparigas se envolvem com as atividades físicas propostas, bem como com a própria disciplina de EF. Um professor de EF com uma atitude positiva demonstra entusiasmo, empenho e interesse em ensinar, transmitindo confiança aos alunos. Este tipo de atitude estimula a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas, contribuindo para a sua aprendizagem. Além disso, um professor que se mostra acessível, aberto ao diálogo e disposto a ouvir as opiniões dos alunos, cria um ambiente de respeito e confiança, fortalecendo o relacionamento e a interação entre eles.

Por outro lado, o clima motivacional de aula também está diretamente relacionado com o professor de EF. Um clima motivacional positivo é caracterizado por um ambiente que encoraja a participação ativa dos alunos, a cooperação entre eles e o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais. Este tipo de clima incentiva a participação de todos, a valorizar os esforços individuais e coletivos, e a proporcionar atividades desafiadoras e significativas. Além disso, deve ser criado um ambiente onde haja respeito mútuo, em que os erros sejam vistos como oportunidades de aprendizagem e onde o sucesso de cada aluno seja reconhecido e valorizado. Esta dimensão foi dividida em duas categorias, atitude e capacidade pedagógica do professor na perspetiva destas raparigas e clima motivacional de aula.

### 3.1. Atitude Profissional e capacidade pedagógica do professor de EF

A atitude profissional é um aspeto essencial para o sucesso em EF. Ela envolve uma combinação de comportamentos, habilidades e características que demonstram comprometimento, ética, responsabilidade e respeito no ambiente de sala de aula. A atitude profissional de um professor de EF, implica ter uma postura ética e profissional em todas as situações. Isso significa, agir com honestidade, transparência e respeito com os seus alunos. Um profissional com este tipo de atitude deverá agir de forma justa e imparcial em todas as suas decisões, envolvendo a capacidade de adaptação, proatividade e respeito pela diferenciação de ensino. Contudo, o intuito desta investigação passou por dar voz a estas raparigas, tentando compreender os indicadores apontados por estas jovens, para a atitude profissional do professor de EF. Em ambas as entrevistas, foram mencionados aspetos positivos e menos positivos, relativamente à atitude do professor. Note-se às seguintes observações selecionadas:

*“Eu fui ter com a professora e a verdade é que eu e a stora do ano passado implicávamos uma com a outra, e eu fui-lhe perguntar como é que se jogava e a stora respondeu-me: “Ah dê um chuto na bola”, então foi o que eu fiz, cheguei lá e dei um chuto na bola, e stora chegou lá e disse que não sabia nada e que não era assim que se fazia, e depois tipo eu fiquei assim a olhar, pronto se for assim algum desporto que eu não me sinto bem eu tenho que perguntar. Eu entendo que se calhar seja uma parvoíce, ou que seja uma pergunta estúpida, mas tipo, eu não entendo a reação da professora, acho que se todos somos humanos, todos temos o direito de perguntar.”* (Inaara, 6.º ano)

*“Nós não temos um professor que nos ensina, propriamente coisas, então...É mais tipo, aquela aula descontraída, que não se faz muita coisa. Onde o professor deixa simplesmente nós brincarmos.”* (Carolina F., 9.º ano)

As afirmações apresentadas anteriormente, revelam apenas sentimentos contados por estas alunas, através do seu discurso, não podendo ser generalizados para a maioria das raparigas. Contudo, poderão ser exemplos que nos conduzem para a melhoria do ensino e para o aperfeiçoamento da capacidade pedagógica do professor. Carreiro da Costa (2017) menciona no seu estudo que as decisões e os comportamentos do professor de EF, dependem da sua própria conceção sobre a disciplina. Os professores devem gerir o tempo e organizar as tarefas de aprendizagem, de modo a proporcionar oportunidades de prática adequadas, diversificadas e desafiantes, estabelecer um clima adequado de prática, orientado para a mestria, no qual valorize a melhoria das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo o gosto pela prática de AF ao longo da vida (UNESCO 2021).

É ainda perceptível, através da segunda observação, verificar que o professor da aluna acima citada, tem claramente uma orientação mais direcionada para a concepção pedagógica que, segundo Crum (1993), é um tipo de concepção que transforma as aulas de EF em espaços de recreio supervisionados, onde o prazer e a satisfação dos alunos constituem as principais finalidades da aula. O facto de ainda existirem atualmente aulas de EF dirigidas através destes tipos de concepção, faz com que os alunos vejam a disciplina de EF como um momento de lazer e uma pausa no trabalho escolar (Gibbons & Humbert, 2008), desvalorizando, desta forma, a EF relativamente às restantes disciplinas do currículo. Cabe aos profissionais desta área inverter este paradigma, investindo cada vez mais em trabalhos de investigação, baseados numa concepção sócio-crítica onde a Escola deve ser considerada um contexto de inovação e transformação cultural e social, onde a participação na cultura do movimento deverá ser um fator fundamental de qualidade de vida (Crum, 1993; Carreiro da Costa, 2019).

A atitude de um professor pode influenciar a forma como os alunos visualizam a própria disciplina. Lopes & Santos Silva (2010) mencionam que, a influência do professor é superior a fatores como, o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica, nível socioeconómico, a sua motivação e o seu potencial intelectual. Referem ainda que, a qualidade dos professores faz uma grande diferença nas aprendizagens dos alunos. Repare-se nas seguintes observações, que relatam sentimentos mais positivos relativamente às atitudes dos professores de EF, na perspetiva destas raparigas:

*“A Educação Física também tem muito a ver com o professor que a dá, e eu tive a sorte de calhar com uma professora excelente, que tanto nos ensina teoria, História, como nos dá prática, e eu passei a valorizar a Educação Física.”* (Carolina P., 9.º ano)

*“Para mim a maneira de falar com os alunos, por exemplo, eu acho que os professores de Educação física falam melhor com os alunos, não dão tantos ralhetes como os outros professores dão, pronto, não sei se tem a ver com os trabalhos de casa, não faço ideia, mas eu acho que falam de maneira diferente e com outra simpatia.”* (Inês 6.º ano)

No estudo de Lopes & Santos Silva (2010) é mencionado que um professor pode fazer a diferença quando revela uma paixão genuína pelo seu trabalho. Quando se interroga, se preocupa com as razões por que os alunos não estão a fazer os progressos adequados, procurando provas de sucessos e falhas, solicitando ajuda quando precisam de melhorar o seu ensino. O primeiro passo para o aluno conseguir valorizar a disciplina, começa na própria valorização do professor e a forma como estes incutem nos seus alunos (Marjanovic, Comoutos & Papaionnau, 2019). Se analisarmos as expressões seleccionadas, verificamos que os alunos

têm a mesma opinião, e mostram claramente que para eles, o professor de EF é um fator chave, para uma maior valorização da disciplina de EF e para a construção da sua percepção sobre a mesma.

A forma como o professor comunica, explica e expõe as situações de aprendizagem, deve ser adequada e com qualidade para que seja entendido por todos os alunos da turma. O professor deverá conseguir transmitir o seu saber e o seu conhecimento aos alunos de forma clara, para que o processo ensino aprendizagem seja mais eficaz, sendo a instrução e o feedback, elementos preponderantes nas aulas de EF (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie & Van Der Mars, 2004). Os investigadores tiveram como objetivo perceber como é que este grupo de raparigas perceciona a forma como o seu professor de EF, realiza a instrução e feedback, durante o decorrer das aulas. Note-se as seguintes expressões selecionadas.

*“A nossa stora explica de acordo com cada dificuldade apresentada.”* (Catarina, 6.º ano)

*“Raramente. Porque na maioria das vezes ele está parado a olhar mas acho que não está a ver nada.”* (Carolina F., 9.º ano)

A instrução e o feedback fornecidos por um professor de EF são ferramentas essenciais para o progresso dos alunos. A instrução consiste em orientar os alunos sobre a execução correta dos movimentos e técnicas utilizadas em determinada atividade. Isso envolve a transmissão de conhecimentos teóricos e práticos, conquistando a compreensão dos alunos sobre os princípios biomecânicos, regras desportivas e estratégias de jogo. A instrução deve ser clara, objetiva e adaptada ao nível de conhecimento dos alunos, promovendo um ambiente seguro e propício para a prática desportiva. Por outro lado, um bom professor de EF também deve igualmente fornecer um feedback adequado aos alunos. O feedback consiste em retornos e avaliações sobre o desempenho individual ou em grupo, permitindo aos alunos compreenderem os seus pontos fortes e áreas que precisam de ser mais aprimoradas. O feedback pode ser imediato, durante a prática da atividade, ou posterior, em momentos de reflexão e avaliação. É essencial que o professor adote uma abordagem construtiva, utilizando elogios e críticas construtivas, incentivando o desenvolvimento do aluno e a superação de desafios. É importante ainda referir que, a instrução e o feedback devem ser adaptados às características e necessidades individuais de cada aluno, considerando as suas habilidades motoras, condições físicas, interesses e motivações, para um ensino mais eficaz. Além disso, o professor de EF, pode também utilizar recursos visuais, como vídeos e imagens, para complementar a instrução e auxiliar na compreensão dos conteúdos.

Nesta investigação, é possível verificar que na ótica de algumas raparigas, o professor não realiza a instrução, no momento da explicação do exercício ou tarefa, nem realiza feedback durante a realização do mesmo. Estes dois elementos são fundamentais no processo ensino-aprendizagem, uma vez que uma instrução adequada apresentada antes da realização do exercício ou tarefa leva a uma melhor perceção e realização da atividade, bem como o feedback deverá ser constante, para que o aluno perceba se está a executar de forma correta ou o que deve corrigir. Só assim é possível que os alunos consigam ter uma melhor aprendizagem e desta forma uma progressão no desempenho realizado (Marzano, Pickering & Pollock, 2001).

Apesar de a instrução conseguir por vezes ser eficaz, é necessário que exista um acompanhamento das atividades com feedbacks pedagógicos e estratégias de superação das dificuldades. Desta forma, os alunos conseguirão atingir os objetivos propostos e adquirir o conhecimento transmitido pelo professor de EF. Através do discurso destas jovens, tentámos ainda apurar se, na opinião delas, os professores de EF, faziam o acompanhamento das diferentes atividades, após a realização da instrução. Note-se as seguintes afirmações selecionadas:

*“É tudo igual para todos. O professor não faz exercícios consoante o nível de capacidade de cada aluno.”* (Márcia, 6.º ano)

*“Sim, se não conseguir fazer, o professor não modifica o exercício.”* (Márcia, 6.º ano)

*“Sim, ele ajuda mais nas matérias individuais, nos jogos, acho que dá a bola e nós jogamos.”* (Leonor, 9.º ano)

*“(…) eu não consigo fazer a roda, por nada deste mundo e o professor está sempre ali a insistir comigo e está sempre ali a tentar fazer com que eu consiga fazer a roda.”* (Inaara, 6.º ano)

A não diferenciação de ensino nas aulas de EF é um problema que afeta diretamente o desenvolvimento dos alunos. Infelizmente, ainda é possível encontrar em algumas escolas um modelo de ensino generalizado, onde os estudantes aprendem de forma igual, sem ser considerada as duas necessidades, habilidades e interesses individuais. A diferenciação de ensino nas aulas de EF é fundamental para garantir uma prática pedagógica mais justa e igualitária, respeitando as particularidades de cada aluno. Esta diferenciação implica adaptar as atividades de acordo com as necessidade e habilidades individuais, proporcionando um ambiente favorável à participação de todos. Nesta investigação, foi possível verificar que existem professores que não realizam a diferenciação de ensino, bem como adaptações aos exercícios, no caso de os alunos não conseguirem realizar os mesmos. É essencial que o

professor de EF compreenda que cada aluno tem diferentes capacidades para cada uma das diversas matérias e que o processo ensino-aprendizagem deverá ter esse parâmetro em consideração (World Health Organization, 2010, 2020). Torna-se ainda importante, que o professor tenha no seu planeamento formas de progressão da tarefa, para que todos os alunos consigam atingir o sucesso, mesmo que para isso seja necessário executar diferentes etapas do movimento ou exercício. Por outro lado, através de algumas expressões relatadas durante as entrevistas, concluímos igualmente que também existem bons professores de EF a lecionar. A última expressão, por exemplo, menciona um comportamento excecional por parte do professor de EF, que não permite que a aluna prossiga para outro nível de exercício sem conseguir ultrapassar aquela etapa, mostrando à sua aluna que, apesar de não conseguir realizar o movimento, que não desiste dela e que sabe que num outro momento a aluna irá conseguir realizá-lo. Este tipo de comportamento motiva os alunos e ajuda na confiança e na autoestima, elevando a capacidade de superação pessoal (Darling-Hammond, 2000).

Como conclusão, referimos que a não diferenciação de ensino nas aulas de EF é um desafio que deve ser superado ainda por alguns professores. Devemos visualizar cada aluno como único e valorizar as suas particularidades, promovendo a inclusão e a participação de todos. Somente desta forma, estaremos a contribuir para um desenvolvimento integral dos nossos alunos, fortalecendo a educação inclusiva e promovendo a igualdade de oportunidades.

### **3.2.O clima motivacional nas aulas de Educação Física**

O clima de aula é um importante fator no processo ensino-aprendizagem, uma vez que as aprendizagens são mais bem-sucedidas quando existe um clima de aula positivo. Este clima de aula é influenciado por vários fatores nomeadamente, as condições para a realização das diversas atividades, a resposta que os alunos dão às matérias propostas, a uma preparação e planeamento do professor e as próprias características da aula. O professor de EF, é sem dúvida o agente fundamental para que exista um clima de aula positivo, tendo em conta que deverá ser ele quem gere e quem controla todas as atividades. Nesta categoria o objetivo dos investigadores passou por verificar indicadores relacionados com o ambiente vivido durante as aulas de EF na perspetiva destas raparigas, tentando identificar um dos dois tipos de clima motivacional existente, Mestria ou Performance. Seleccionámos as seguintes observações.

*“(...)só tentei da outra vez para mostrar aos outros que estavam errados.” (Inaara, 6.º ano)*



*“Com o meu crescimento não vou conseguindo fazer as mesmas coisas todos os anos, e acho que me sinto desafiada comigo mesma, a tentar alcançar um determinado objetivo (...) mesmo que não goste tento sempre dar o meu melhor.”* (Lúzia., 6.º ano)

Se um aluno define o seu sucesso baseado na sua superioridade, comparando-se com os outros, este indivíduo tem uma orientação para um clima motivacional para a performance, por outro lado, quando adota um critério autorreferenciado, focando-se no domínio da tarefa e no desenvolvimento das suas capacidades, esforço e progresso pessoal, a sua orientação está direcionada para um clima motivacional para a mestria. Um clima motivacional para a mestria, encontra-se associado a níveis mais elevados de motivação intrínseca, diversão e satisfação em vários contextos de prática de AF (Duda & Ntoumanis, 2003; Papaioannou et al., 2012; Roberts, Treasure & Conroy, 2007). Este tipo de orientação incentiva a uma maior participação e empenho na realização das AF, bem como aumenta os níveis de perceção de competência e de atitudes favoráveis perante a disciplina de EF (Marques et al, 2014; Giota & Bergh, 2020).

Em resumo, nesta investigação foi possível verificar que ainda há professores de EF com uma abordagem mais voltada para os conceitos pedagogistas que transformam as aulas em espaços de recreio supervisionados, onde o prazer e a satisfação dos alunos constituem as principais finalidades da aula. É responsabilidade dos profissionais desta área, mudar este paradigma, priorizando uma visão sócio-crítica, onde a Escola seja reconhecida como um espaço de evolução e mudança cultural e social, e a participação na cultura do movimento seja um fator fundamental para a qualidade de vida.

Adicionalmente, foi possível perceber que ainda existem profissionais desta área que não aplicam a diferenciação de ensino nas aulas de EF. A diferenciação de ensino é uma prática pedagógica que visa atender às necessidades individuais dos estudantes, respeitando as suas particularidades e adaptando a metodologia de ensino para que todos possam aprender da melhor maneira possível. Infelizmente, muitos professores de EF acabam por adotar um modelo de ensino padrão, que não leva em consideração as diferentes habilidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos. Além disso, a falta de progressões de aprendizagem também é um problema apresentado nesta investigação. Muitas vezes, os professores não oferecem o suporte necessário para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades, podendo isto prejudicar o desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes, que podem ficar desmotivados e com baixa autoestima. É importante que os professores de EF repensem nas suas práticas pedagógicas e

procurem estratégias para incluir a diferenciação de ensino e as progressões de aprendizagem nas suas aulas. Desta forma, estarão a contribuir para o sucesso académico e pessoal de todos os alunos, garantindo que cada um consiga alcançar o seu potencial máximo e desfrutar de todos os benefícios que a prática de atividades físicas pode oferecer.

#### **4. FATORES RELACIONADOS COM O ESTATUTO E O CURRÍCULO NA DISCIPLINA DE EF**

A disciplina de EF passou a fazer parte da matriz curricular do 1.º ao 12.º ano com carácter obrigatório. O estatuto da disciplina e o seu currículo desempenham um papel fundamental na identidade e reconhecimento da disciplina da EF. O estatuto é compreendido como um conjunto de leis e regulamentações que norteiam a prática da EF nas escolas. Ele estabelece direitos e deveres dos profissionais responsáveis pela disciplina, bem como define os seus objetivos e diretrizes. O estatuto tem como objetivo principal garantir a qualificação e especialização dos professores, promover a inclusão de todos os estudantes, respeitando as suas diferenças e necessidades individuais, e assegurar a infraestrutura adequada para a prática da EF. Assim, do ponto de vista formal, o estatuto em contexto escolar determinado pelas disposições políticas acerca dos seus objetivos, meios, instrumentos e recursos (Hardman, 2014) estabelece as condições de funcionamento e cumprimento de cada disciplina associada às perceções efetivas da vida da Escola (Marshall & Hardman, 2000). Já o currículo da disciplina, por sua vez, refere-se ao conjunto de conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo educativo. Na disciplina de EF, o currículo abrange tanto aspetos teóricos, como a compreensão dos princípios filosóficos e biomecânicos do movimento humano, quanto práticos, como a participação em diferentes matérias pertencentes ao quadro de extensão da EF. Além disso, o currículo deve contemplar a reflexão crítica sobre a importância da prática de exercícios físicos para a promoção da saúde e o desenvolvimento de uma cultura corporal de movimento (Jacinto et al., 2001).

Analisar a dimensão dos fatores relacionados com o estatuto e o currículo na disciplina de EF, é fundamental para a promoção de um ensino de qualidade nesta área. Nesta investigação, verificámos o estatuto da disciplina de EF pelas questões da avaliação e sua obrigatoriedade, bem como a comparação da EF com outras disciplinas do currículo escolar, através do discurso destas jovens. Por outro lado, o currículo foi verificado através dos conteúdos programáticos abordados na disciplina de EF e ainda pelas preferências e ideias de inclusão de outras matérias,

na opinião destas raparigas.

#### 4.1.O Estatuto na disciplina de EF

A avaliação da disciplina de EF permite aos professores analisar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de ensino, para melhor atender as necessidades individuais de cada um. Além disso, a avaliação em EF é crucial para que os alunos compreendam a importância da AF na saúde física e mental. Ao desenvolver atividades que promovam a resistência cardiovascular, a força muscular, a flexibilidade e a coordenação motora, os alunos aprenderão a importância de se manterem ativos para uma vida saudável e equilibrada. Além disso, a avaliação em EF fornece aos professores, por meio de aplicação de testes de aptidão física, observação de desempenho em atividades desportivas e exercícios de grupo, avaliar a habilidade dos alunos. Por outro lado, a avaliação motiva ainda os alunos a envolverem-se ativamente nas atividades propostas, oferecendo oportunidades para adquirirem habilidades motoras, bem como compreenderem a importância da AF na promoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Várias foram as respostas dadas sobre este tema, que após análise deu origem a três tipos de resposta. Primeiramente, algumas raparigas (n=7) mencionaram que a disciplina de EF é tão importante quanto as restantes disciplinas do currículo, e por isso deveria ser avaliada da mesma forma, contabilizando o seu resultado na média final. Num segundo momento, existiram outras alunas (n=8) que sugeriram que a disciplina de EF fosse avaliada, mas de forma diferente das restantes disciplinas. E por fim, ainda houve quem referisse (n=5) que a EF era apenas uma disciplina de diversão e brincadeira e por isso as questões de avaliação deveriam ser eliminadas. Atente-se a algumas das afirmações selecionadas:

*“Eu acho que devia contar como as outras todas. Devem ter a mesma reputação.”* (Mariana, 6.º ano)

*“Eu acho que deveria contar para a média, porque na maioria das vezes pode ajudar, mas algumas situações podem não ajudar. No entanto, eu acho que deveria contar, mesmo não ajudando na nota.”* (Catarina, 6.º ano)

*“Se contasse para a média teríamos que nos esforçar mais.”* (Márcia, 6.º ano)

*“(…) que contasse muito menos que as outras, porque não é uma disciplina que eu considere que seja aquela que precisemos para o futuro. Se fosse Inglês, Matemática ou Português, (...) eu até compreendia porque nós precisamos disso, a..., para tudo. Mas agora..., há estas disciplinas como música, E.V., E.T., EF que eu não concordo muito que sejam avaliadas.”* (Inaara, 6.º ano)

*“É assim, acho que deveria contar de uma certa maneira porque é tão importante como as outras, não é diferente, nem menor, nem maior, só que é assim, a EF e essas disciplinas fazem às vezes com que nos prejudiquemos a níveis de passagem de ano.” (Carolina, 6.º ano)*

*“Eu não acho que deva ser avaliada como as outras disciplinas. Porque há gente que não tem a mesma capacidade que os outros, mas avaliada com as atitudes, pelo comportamento e pela forma como reage às coisas, pelo empenho, e não pelo se faz certo ou errado.” (Lúzia, 6.º ano)*

Através da nossa análise foi possível verificar que, apesar de existirem opiniões diferentes, a avaliação da disciplina de EF é considerada para a maioria destas alunas, como válida e correta. Contudo, algumas raparigas apesar de considerarem que a EF deva ser avaliada, não concordam que deva ser feita da mesma forma que as restantes disciplinas. Estas alunas colocam a hipótese de a disciplina ser avaliada através das atitudes, comportamentos e empenho e não pelas capacidades e habilidades motoras. É essencial que os alunos percebam que a avaliação se efetiva de maneira semelhante às restantes disciplinas do currículo escolar, tal como se encontra definido nos PNEF (Bom et. al, 1989), introduzindo ainda Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o Sucesso em EF (Jacinto et al, 2001), através da definição de critérios, garantindo desta forma a equidade nos processos de avaliação dos alunos. No seguimento desta linha, é fundamental que o conjunto de objetivos gerais e específicos que compreendem as regras de participação e qualificação dos alunos nas diferentes atividades, visando o seu desenvolvimento educativo global (Chormitz et al, 2009; McMurrer, 2007) sejam explícitos e transmitidos de forma clara aos estudantes.

Numa outra perspetiva, algumas raparigas mencionaram ainda que, embora considerem que a disciplina deva ser avaliada, a mesma prejudica a sua média na classificação final, sugerindo que deveria apenas ser contabilizada para os alunos que quisessem seguir desporto. É fundamental promover uma abordagem holística da educação, na qual todas as áreas sejam consideradas importantes e contribuam para o desenvolvimento geral dos alunos. É ainda necessário que a sociedade e as instituições de ensino reconheçam a importância da disciplina de EF e a incluam num currículo equilibrado, oferecendo a mesma importância e oportunidades de avaliação. A importância da disciplina de EF tem sido claramente demonstrada na literatura, tendo como principais finalidades, a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida (Corbin, 2002, Marques, 2010, Martins, 2015).

Embora a disciplina de EF tenha características únicas, que a diferenciam das demais disciplinas do currículo escolar, deverá ser valorizada de igual forma. A promoção de um olhar mais amplo sobre a educação e o reconhecimento da importância e desenvolvimento físico e

emocional dos estudantes, são fundamentais para alcançar um equilíbrio entre todas as disciplinas.

Tal como a importância da avaliação na disciplina, a perceção sobre a sua obrigatoriedade é outro indicador que torna possível a análise do estatuto da EF. A discussão sobre se a disciplina de EF deve ser obrigatória ou facultativa é um tema que desperta diversas opiniões e debates entre especialistas, educadores e sociedade de um modo geral. A EF, enquanto disciplina obrigatória, tem o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham acesso a conteúdos e práticas educacionais indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, independentemente do seu percurso pessoal ou do meio onde vivem. Neste sentido, a obrigatoriedade da disciplina procura proporcionar uma base educacional mínima, garantindo a igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Ao garantir a obrigatoriedade da disciplina de EF, é possível abordar temáticas como, cidadania, ética, inclusão social, prevenção do bullying, sexualidade, saúde mental, entre outros temas relevantes para a formação integral dos alunos. Isso auxilia na construção de uma sociedade mais consciente, empática e participativa.

Por outro lado, há quem argumente que a EF deve ser facultativa, entendendo que a obrigatoriedade pode gerar resistência e falta de interesse nos alunos. Esta visão considera que a disciplina de EF deve ser baseada na livre escolha, permitindo que os estudantes se dediquem às disciplinas de maior interesse e aptidão, direcionando a sua aprendizagem de acordo com os seus gostos e aspirações pessoais.

Nesta investigação, procurámos apurar a perceção destas raparigas relativamente a este tema e foram selecionadas as seguintes afirmações:

*“Temos muito trabalho em grupo e em conjunto, e dá-nos um pouco a oportunidade de aprendermos a trabalhar em sociedade. E se isso faz parte do nosso crescimento, deveria de ser obrigatório.”* (Carolina P., 9.º ano)

*“Eu acho que ela tem que ser obrigatória, porque não é a Escola que faz ela ser obrigatória, somos nós. Porque muitas pessoas talvez se não tiverem EF na Escola, estariam, pronto, hum... não muito saudáveis.”* (Lúzia., 6.º ano)

*“Não deveria de ser obrigatória, porque por exemplo, (...), nós optávamos por não ter EF e depois naqueles tempos complicados em que, temos testes de um dia para o outro, por exemplo, se não tivéssemos EF podíamos ter um bocadinho mais de tempo para estudar.”* (Inaara, 6.º ano)

*“Porque cada um tem os seus gostos e há pessoas que não gostam e não deviam de ser obrigadas a fazer.” (Vera, 6.º ano)*

A EF enquanto disciplina pertencente da matriz curricular, não obstante da sua obrigatoriedade, deve ser valorizada e promovida como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social. Da totalidade das raparigas entrevistadas (n=22), apurámos que 15 referiram que a disciplina de EF deveria ser obrigatória, independentemente de considerarem que esta poderia ou não ser avaliada. Através de algumas afirmações expressas por estas alunas, é possível verificar as razões e os motivos para que reconheçam que a disciplina de EF deve ser obrigatória na Escola, demonstrando conhecimentos sobre os benefícios e as finalidades desta disciplina. Foi ainda claramente visível que a perceção sobre a importância da EF ao longo dos anos demonstrada por estas raparigas passa, não só pelo conhecimento das diversas atividades desportivas adquiridas durante as aulas, pelas aprendizagens em grupo nomeadamente na socialização, partilha e cooperação entre os colegas, bem como as questões relativas à saúde e higiene são uma constante durante todo o desenvolvimento da disciplina durante toda a vida escolar, tendo sido outros pontos justificativos para a obrigatoriedade da EF, apurados durante o discurso destas alunas.

Por outro lado, nesta investigação três raparigas discordaram com a maioria das entrevistadas, sobre a obrigatoriedade da disciplina de EF no currículo escolar. A ideia de que a EF é apenas percebida como uma pausa no trabalho escolar e que, sem esta disciplina no currículo, seria possível a obtenção de mais tempo para estudar para outras disciplinas, percebidas como mais importantes, vai de encontro dos resultados obtidos no estudo de Gibbons & Humbert (2008). Vários investigadores (Gibbons, 2008; Enright & O’sullivan, 2010; Cothran, 2013 e Robinson, 2013) referem nos seus estudos que esta perceção poderá advir do facto de o currículo da EF não conter o que as raparigas gostam e precisam, acabando estas, por desvalorizar a importância da EF em detrimento do tempo necessário para estudar outras disciplinas. Contudo, é importante realçar que a ligação entre o rendimento académico e a disciplina de EF se encontra, cada vez mais, comprovada pela área científica como positiva, através de autores como, Álvarez-Bueno, Pesce & Caverro-Redondo (2017), Ardoy et al. (2014), Biddle & Asare (2011), Marques et al. (2018) e Howie & Pate (2012), bem como algumas organizações, California Department of Education [CDE] (2003) e NASPE & AHA (2012), uma vez que, a prática de AF auxilia em algumas variáveis pessoais como, o aumento de autoestima, da perceção de competência e imagem corporal e da orientação de objetivos.

Desta forma, os investigadores propõem a integração da disciplina de EF como parte

fundamental do currículo escolar (Zach, Shoval & Lidor, 2016).

Ao longo da nossa análise demonstrámos que o estatuto da disciplina de EF tem vindo a ser apurado, muitas vezes pela comparação da sua importância com as restantes disciplinas da matriz curricular, em vez de ser valorizada na sua totalidade. Neste sentido, nesta investigação tentámos perceber através do discurso destas jovens, qual seria a hierarquia em termos de importância que atribuiriam às disciplinas pertencentes à matriz curricular do seu ano de escolaridade. Devido às diferentes perspetivas e contextos que podem ter influenciado na definição desta hierarquia, decidiu-se apresentar os resultados divididos em três momentos. Primeiramente, através dos resultados que apresentam a disciplina de EF como a mais valorizada no currículo, seguida dos resultados que consideram a EF como das mais importantes, embora outras se destaquem primeiro, e por fim os resultados que demonstram que a disciplina é pouco valorizada por algumas raparigas, aquando da comparação com outras disciplinas.

Da totalidade da amostra (n=22), sete raparigas demonstraram a vontade de a disciplina de EF ser mais valorizada, relativamente às restantes disciplinas do programa curricular. Esta perceção foi justificada, não pelos conteúdos abordados durante a prática da disciplina, mas sim numa perspetiva de qualidade de vida, da saúde e do bem-estar. Note-se as seguintes afirmações selecionadas:

*“Eu não concordo porque para mim, a EF está em número 1, com muita diferença das outras (...) porque tal como já disse há pouco, eu gosto de EF, e acho que nos dá habilitações para várias profissões.”* (Beatriz, 6.º ano)

*“Eu concordo, acho que deveria estar em 1.º lugar, porque a fazer EF nós vamos sempre ter uma vida melhor, não se trata da profissão que escolhermos, mas sim da nossa maneira de viver”* (Vanda, 6.º ano)

Por outro lado, dez das alunas entrevistadas e a sua maioria mencionam que a disciplina de EF é importante, no entanto existem outras disciplinas mais importantes no seu currículo escolar, nomeadamente a disciplina de Português e Matemática. Note-se as seguintes expressões:

*“Porque no mundo do trabalho, para se chegar a algum lado, o essencial é o Português e a Matemática, porque são a base, e depois não sei se colocaria o Inglês ou a Educação Física em quarto lugar, porque o Inglês é importante porque basicamente o Inglês está a nível global e o mundo está cada vez mais a ser globalizado através da língua inglesa.”* (Beatriz, 9.º ano)

*“Eu colocaria em 3.º lugar depois do Português e da Matemática. Porque essas disciplinas vão para a vida toda, mas eu acho que a EF também vai.”* (Inês, 6.º ano)

Por último, obtivemos também nas entrevistas, cinco raparigas que mencionaram que colocariam a disciplina de EF nos últimos lugares de uma hierarquia de disciplinas, considerando a EF menos importante que a maioria das outras disciplinas. Note-se as seguintes declarações selecionadas:

*“Eu colocaria no final, porque para mim, acho que não é tão importante quanto as outras disciplinas”* (Vera, 6.º ano)

*“Eu acho que depende do que a pessoa quer seguir, por exemplo, em comparação com as outras disciplinas eu acho que a EF se calhar ficava para último, porque é importante, mas comparada com as outras disciplinas, não a acho tão importante.”* (Natacha, 9.º ano)

Nesta investigação foi possível apurar a existência de perspetivas diferentes para este grupo de jovens. Embora 45% destas raparigas valorize a disciplina de EF, a importância das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa são destacadas. A Matemática é fundamental para desenvolver o raciocínio lógico, habilidades de solução de problemas e pensamento crítico. Fornece ainda bases sólidas para qualquer carreira, além de ser essencial para o uso de tecnologias e para a compreensão do mundo ao seu redor. Por sua vez, a língua portuguesa, é imprescindível para a comunicação, permitindo a expressão adequada de ideias e o desenvolvimento da escrita, leitura e interpretação de textos, habilidades necessárias em todas as áreas da vida. Além destas duas disciplinas, observa-se que a disciplina de Inglês tem vindo a obter crescente destaque e valorização no ambiente escolar, sobrepondo-se mesmo à EF. A língua inglesa tem se tornado cada vez mais amplamente utilizada de maneira internacional, adquirindo relevância por meio de expressões quotidianamente utilizadas pelas pessoas, principalmente nos meios de comunicação e no mundo empresarial. Apesar de não encontrarmos na literatura dados relativos à percepção das raparigas sobre a definição de um posicionamento ao nível de importância da disciplina de EF, comparativamente às restantes disciplinas do currículo escolar, outros estudos exprimem a percepção de adultos. Os resultados demonstram que as percepções perante a disciplina de EF são mais favoráveis comparativamente ao posicionamento das disciplinas de Matemática, língua materna (Inglês) e Ciências (Fontenot, 2009; NASPE, 2003).

Por outro lado, a disciplina de EF é considerada como a mais importante do currículo



escolar para cerca de 32% destas raparigas, mencionando que a prática regular de AF traz inúmeros benefícios para a saúde e bem-estar. Este grupo de jovens justificou este facto, relatando que a EF contribui para o desenvolvimento físico dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de se movimentarem, de desenvolverem habilidades motoras e de melhorarem a coordenação e o equilíbrio. Mencionaram ainda que, a prática de exercício físico ajuda a prevenir o sedentarismo e a obesidade. Além dos aspetos físicos, a disciplina de EF também tem um impacto positivo no desenvolvimento emocional e social. Durante as aulas, os alunos aprendem a trabalhar em equipa, a respeitar as diferenças e a lidar com desafios e frustrações, o que contribui para a formação de cidadãos mais equilibrados e empáticos. Referiram ainda que este pode ser o único momento de prática de AF para muitos alunos da turma. Estes resultados vão ao encontro dos encontrados no estudo de Carreiro da Costa & Marques (2011), referindo que as aulas de EF podem ser o único momento de prática para muitos jovens adolescentes, demonstrando ainda que os níveis de AF poderão ficar muito abaixo do recomendável pela Organização Mundial de Saúde.

Ainda numa outra perspetiva, cerca de 23% deste grupo considera que a disciplina de EF é importante, embora, quando comparada com as demais disciplinas do currículo escolar, a sua importância deixa de ter significado. Muitas vezes, o facto de não nos identificarmos, neste caso, com a disciplina de EF, poderá desvirtuar a perspetiva que temos sobre o seu nível de importância. A falta de interesse, por exemplo, poderá ser motivada por vários fatores, como a dificuldade em praticar determinados exercícios, a falta de habilidade em algumas matérias específicas ou simplesmente a falta de afinidade com a AF em geral. Podemos ainda referir que, a maioria das raparigas representativas destes 23% revelaram ter uma perceção de competência e uma autoestima baixa, embora não tenhamos encontrado na literatura a existência de estudos que revelem a ligação entre estas variáveis.

Cabe ao profissional de EF, assegurar a compreensão dos alunos, relativamente à importância da disciplina de EF, como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social, na garantia da aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, e do conhecimento dos seus benefícios, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática e, por último, na promoção da formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas (Bom et al, 1989, p.6).

## 4.2.O Currículo na disciplina de EF

Os conteúdos programáticos abordados no currículo da disciplina de EF são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas, como a saúde, o desempenho físico, a socialização e cognição. Os conteúdos foram elaborados e adaptados às diferentes faixas etárias e níveis de habilidade motora, promovendo ainda a inclusão e a diversidade e respeitando as diferenças individuais de cada aluno, proporcionando oportunidades para que todos participem ativamente nas aulas de EF. Segundo várias investigações, a forma como o currículo está construído poderá ser uma barreira entre as raparigas e a disciplina de EF. Nesta investigação, tentámos perceber, através do discurso destas jovens, qual a sua perceção relativamente às suas experiências no que se refere ao currículo operacionalizado pelos seus professores de EF, nomeadamente, quais as matérias de que mais gostam de realizar durante a prática, bem como que matérias gostariam de ver incluídas no programa escolar e as que excluiriam. Repare-se nas seguintes observações selecionadas:

*“Eu acho que deveria ir mudando porque ao longo do 5.º, 6.º, 7.º e 8.º vamos tendo capacidades para fazer outras coisas e acho que estar sempre a manter as mesmas coisas, podíamos manter as mesmas coisas e aumentar o grau de dificuldade, mas também acho que deveríamos acrescentar outras coisas.”* (Alice, 9.º ano)

*“Há coisas que nós fazemos muito pouco e eu gostava de experimentar mais as áreas e há coisas que nós não fizemos e eu gostava de experimentar.”* (Beatriz, 6.º ano)

Várias perspetivas foram demonstradas por estas alunas, destacando-se principalmente a importância da mudança e evolução constante das matérias ao longo do percurso escolar. Para algumas destas alunas é relevante manter as coisas interessantes e desafiadoras, enquanto se introduzem novas experiências e aprendizagens. Cabe ao professor de EF dar a conhecer aos seus alunos a constituição do Quadro de Extensão da EF e explicar a sua composição curricular ao longo dos diferentes anos de ensino, uma vez que o currículo está desenhado para um progresso nas atividades realizadas, bem como no desenvolvimento de novas atividades ao longo do percurso escolar, após os alunos adquirirem as competências necessárias para a realização das mesmas.

Através de outras perspetivas, percebemos a vontade de explorar mais e experimentar coisas novas, tanto aquelas que já foram feitas, mas pouco exploradas, quanto aquelas que ainda não foram experimentadas. Ficou visível a abertura para novas experiências e motivação na aceitação de outras atividades no currículo escolar. Ao longo do tempo, o desenvolvimento de novas atividades desportivas tem sido uma constante e, influenciado por diferentes fatores,

como as mudanças sociais, culturais, tecnológicas e até mesmo políticas. O processo de criação e evolução de novas práticas desportivas também está diretamente ligado a novos estilos de vida saudáveis e equilibrados, na procura da qualidade de vida e promoção da saúde. A inclusão de novas atividades no currículo da disciplina de EF pode trazer benefícios aos alunos, ampliando as suas experiências e habilidades motoras e cognitivas. Por outro lado, a exclusão de algumas atividades pode ser necessária para adequar o currículo às exigências curriculares e às próprias expectativas dos estudantes. Note-se algumas observações, selecionadas:

*“Sim a natação. Eu sei que há uma atividade extracurricular de natação, mas se desse para ter mesmo uma aula de natação dentro da disciplina, era fixe.”* (Leonor, 9.º ano)

*“O futebol...É assim, eu não conseguia dizer que tirava porque sinto que é essencial estar lá, mas também pode ser por já estar habituada a que o futebol faça parte das atividades praticadas na aula. Mas, eu não consigo dizer que tirava do programa, mas se eu pudesse escolher quando queria fazer... eu não faria o futebol.”* (Leonor, 9.º ano)

Nesta investigação, tentámos perceber a opinião deste grupo de jovens sobre a inclusão e exclusão de algumas matérias do currículo da EF. A grande parte destas raparigas retirava do programa a matéria de futebol. A exclusão desta atividade pelas raparigas, prende-se com questões aliadas à forma do jogo (e.g. jogar com os pés e não com as mãos, o que torna muito mais difícil a sua aprendizagem), bem como às questões de gestão de relacionamento com o sexo oposto, colocando várias condicionantes quanto à matéria de futebol. Cabe ao profissional de EF demonstrar a importância desta matéria para o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos, arranjando formas lúdicas e dinâmicas de proporcionar uma aprendizagem mais divertida e motivadora desta matéria, principalmente no género feminino. Outra das matérias que este grupo retirava do currículo era a patinagem. O facto de algumas alunas gostarem de praticar patinagem, referem que os patins que a Escola possui não têm condições para a prática desta matéria. Deste modo, é essencial que a Escola possua condições para a realização das diversas matérias enquadradas no Quadro de Extensão da EF.

Por outro lado, algumas alunas referenciaram matérias que gostariam de ver acrescentadas ao currículo da EF ou melhorias de algumas matérias, nomeadamente, Rugby, mais acrobacias na ginástica, BTT, natação e danças alternativas como o hip-hop. Gibbons (2008) e Robinson (2013) realçaram nos seus estudos, a importância de negociar o currículo da EF com as raparigas. Esta negociação permitiu perceber que tipo de experiências negativas foram vividas pelas alunas e o que as poderia motivar na realização das aulas de EF. A partir deste conhecimento, o objetivo foi construir um currículo com mais oportunidades de prática

(Enright & O'sullivan, 2010). Em Portugal não temos conhecimento de investigações sobre a opinião dos alunos relativamente ao currículo da EF e a forma como o mesmo poderia ser ajustado aos interesses e gostos dos discentes.

A oportunidade de realizar atividades que revelam um maior interesse para os alunos e estas as considerem mais divertidas e desafiadoras, causam uma maior probabilidade de os alunos se envolverem de forma mais ativa e entusiástica nas aulas de EF. Note-se as seguintes afirmações:

*“O que eu gosto mais de fazer em Educação Física é Voleibol e, eu gosto de fazer tudo, mas se tivesse de escolher, de todas as que gosto, talvez a que goste menos seja o Badminton. Não sei porquê, acho que é daqueles desportos que é indiferente...”* (Alice, 9.º ano)

*“(...) eu gosto de dançar nas aulas de Educação Física, embora às vezes sejam extremamente fáceis, mas é engraçado, e também gosto de jogar basquetebol...”* (Beatriz, 9.º ano)

No seguimento da inclusão e exclusão das matérias no currículo da disciplina de EF, por parte deste grupo de raparigas, os investigadores tentaram perceber quais as atividades que tinham maior e menor interesse aquando da realização das aulas de EF. Foram várias as matérias referidas por estas alunas, desde matérias individuais a matérias coletivas. Em termos de preferência global, este grupo gosta mais das matérias de voleibol, atletismo e ginástica e não aprecia as matérias de futebol e badminton, bem como alguns exercícios do fitnessgram. Apesar dos exercícios de Fitnessgram não estarem incorporados como atividades físicas desportivas no quadro de extensão da EF, estando incluídos na área de aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, foram referenciados na lista das atividades que menos gostam.

Vários investigadores (Gibbons, 2008; Enright & O'sullivan, 2010; Cothran, 2013 e Robinson, 2013) observaram nos seus estudos, que o currículo da EF não contém aquilo que as raparigas precisam e gostam, acabando estas, por ver a disciplina de EF como uma pausa no trabalho escolar (Gibbons & Humbert, 2008). Estes resultados são diferentes dos encontrados nesta investigação, tendo em conta que para este grupo de raparigas, são poucas as matérias referenciadas como de pouco interesse, sendo claramente o futebol uma delas. Neste sentido, podemos afirmar que esta investigação não corrobora os estudos anteriormente realizados no que se refere ao gosto demonstrado pelas raparigas para o currículo da EF. No entanto, é importante referir que o currículo da EF em Portugal não é igual ao currículo da EF noutros países, não podendo desta forma afirmar a existência de resultados contraditórios. Ao conhecerem as preferências individuais das raparigas, os professores de EF podem adaptar as

aulas de EF e incluir uma variedade de atividades que possam atrair a atenção do sexo feminino. Além disso, considerar as preferências das raparigas relativamente a determinadas matérias, pode ajudar o professor a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor nas aulas de EF, onde todas as alunas se sintam confortáveis e encorajadas a participar. Deste modo, pode ajudar a combater os estereótipos de género relacionados às AF e a promover a igualdade de oportunidades nas aulas de EF.

Em resumo, os fatores relacionados com o estatuto e o currículo da disciplina de EF dão-nos uma visão mais abrangente e fundamental da importância da EF na formação integral dos alunos. O estatuto da disciplina de EF é valorizado pela maioria das raparigas participantes nesta investigação, referenciando que a disciplina deve ser avaliada. No entanto, quando nos referimos à forma como deve ser avaliada, as opiniões variam entre as jovens. Algumas estudantes acreditam que a avaliação da disciplina de EF deveria ser diferente, uma vez que se trata de atividades físicas e não teóricas. É importante que o professor transmita aos alunos que a EF também é uma disciplina fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, não só no aspeto físico, mas também mental e social. Logo, a avaliação da disciplina de EF deve ser encarada como tão importante quanto as demais disciplinas do currículo escolar.

Foi ainda possível apurar que, das vinte e duas alunas entrevistadas, dez consideram a disciplina de EF como relevante, destacando também a importância das disciplinas de Matemática e língua portuguesa. Por outro lado, a disciplina de EF é considerada como a mais importante do currículo escolar por cerca de sete destas raparigas, mencionando que a prática regular de AF traz inúmeros benefícios para a saúde e bem-estar. As restantes cinco raparigas entrevistadas deste grupo total (n=22), considera que a disciplina de EF é importante, embora quando comparada com as demais disciplinas, a sua importância deixe de ter significado. A falta de reconhecimento da importância da EF na sociedade, perpetua a desvalorização da saúde física e mental dos indivíduos, cabendo aos profissionais desta área a mudança deste paradigma.

Adicionalmente e no que respeita ao currículo da disciplina, acrescentar novas atividades pode contribuir para um maior envolvimento das raparigas com a disciplina, aumentando as suas experiências e aprimorando as suas habilidades motoras e cognitivas. Complementarmente, a exclusão de algumas atividades pode ser fundamental para alinhar o currículo com as exigências curriculares e as expectativas dos estudantes.

## **5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO**

Para uma melhor compreensão dos resultados qualitativos deste estudo e decorrente da análise efetuada, neste capítulo, realizamos uma discussão e interpretação dos dados obtidos, à luz dos objetivos definidos para esta parte da investigação. Desta forma, é importante ressaltar que os objetivos do estudo intensivo passam por aprofundar o conhecimento:

- I. Sobre a atitude das raparigas face à disciplina de EF e ao comportamento do professor;
- II. Sobre a perceção das raparigas relativamente ao estatuto e currículo da disciplina de EF.

No que se refere à atitude das raparigas face à disciplina de EF, foi possível concluir neste estudo que a prática de AF regular está diretamente relacionada com a satisfação das alunas em relação à disciplina de EF. Possíveis hipóteses para os resultados encontrados neste estudo, podem incluir a influência do estilo de vida ativo na perceção das alunas em relação à disciplina de EF. Mulheres que praticam regularmente atividades físicas podem apreciar mais a disciplina, uma vez que, já se encontram familiarizadas com os benefícios para a saúde e o bem-estar que a prática de exercícios pode proporcionar. As alunas que revelam ser mais ativas, demonstram uma maior consideração pela disciplina, reconhecendo-a na promoção do bem-estar tanto emocional como físico. Por outro lado, as alunas que têm uma postura mais sedentária, tendem a ter experiências menos positivas, revelando falta de conhecimento sobre os benefícios da EF, bem como revelam ainda uma perceção de competência mais baixa. A falta de motivação e de experiências positivas com professores e colegas, também influencia negativamente a sua relação com a disciplina.

É fundamental promover a prática de atividades físicas entre as raparigas, não apenas pelos benefícios para a saúde, mas também pela influência positiva que pode ter na sua relação com a disciplina de EF.

Verificou-se ainda que há uma heterogeneidade nas abordagens dos professores de EF destas jovens. Na perspetiva das raparigas, alguns professores adotam uma abordagem mais voltada para o conceito pedagógico, em que transformam as aulas em espaços de recreio supervisionados. Por outro lado, a falta de diferenciação de ensino e de progressões de aprendizagem são também identificadas como lacunas no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, a presença de um professor motivador e inspirador foi apontado como um fator

determinante para o gosto das raparigas pela disciplina de EF. Um educador que seja capaz de estimular o interesse e proporcionar uma experiência positiva no ambiente escolar, pode influenciar significativamente a percepção das alunas em relação à EF.

Assim, é importante que se promova uma cultura de AF e se sensibilize os alunos para os benefícios da prática regular de exercício físico. Além disso, é fundamental que os professores de EF adotem uma abordagem mais inclusiva e pedagógica, promovendo a diferenciação de ensino e garantindo progressões de aprendizagem que permitam o desenvolvimento integral dos estudantes. A EF não deve ser apenas uma disciplina recreativa, mas sim uma ferramenta para a promoção da saúde física, mental e emocional dos alunos.

No que se refere à percepção das raparigas relativamente ao estatuto e currículo da disciplina de EF, e face aos resultados obtidos, é possível levantar algumas hipóteses sobre a importância e relevância da disciplina de EF para as raparigas. O facto de 45% das raparigas considerarem a disciplina como relevante, destacando também a importância das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, sugere que a EF não é vista como prioritária para todas as estudantes. No entanto, é interessante notar que cerca de 32% das raparigas consideram a disciplina de EF como a mais importante do currículo escolar, defendendo os benefícios da prática regular de AF para a saúde e bem-estar. Além disso, o grupo de 23% que considera a disciplina de EF importante, mas que a coloca num patamar inferior em relação às outras disciplinas, mostra que existe uma percepção diferenciada em relação à importância da disciplina dentro do currículo escolar. Neste sentido, a inclusão de novas atividades na disciplina de EF, pode contribuir para um maior envolvimento das raparigas, aumentando as suas experiências e aprimorando as suas habilidades motoras e cognitivas. Por outro lado, a exclusão de algumas atividades menos relevantes para estas raparigas, pode ser fundamental para alinhar o currículo com as exigências curriculares e as expectativas das estudantes, garantindo assim uma formação mais completa e equilibrada.

Desta forma, é possível concluir que a disciplina de EF desempenha um papel importante no desenvolvimento das raparigas, seja na promoção da AF e da saúde, seja no desenvolvimento de competências motoras e cognitivas. É fundamental que as escolas estejam atentas às necessidades e preferências das estudantes, garantindo que a disciplina de EF seja valorizada e integrada de forma adequada no currículo escolar. A diversificação de atividades e a adequação do currículo são, portanto, elementos-chave para garantir o sucesso e a relevância da disciplina de EF para as raparigas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---



## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo apresentamos as conclusões tendo como referência os objetivos dos estudos extensivo e intensivo, respondendo à questão principal desta investigação: Como percebem as raparigas a disciplina de EF? Apresentamos ainda um conjunto de recomendações e sugestões para futuras investigações nesta área.

### 1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo consistia em perceber como é que as raparigas percebem a disciplina de EF. Através da análise dos resultados do estudo extensivo e do estudo intensivo, foi possível identificar que a perceção das raparigas em relação à EF é influenciada por diversos fatores.

**1. Atitude das raparigas face à disciplina de EF** (idade, estilo de vida, experiências e perceção de competência): os resultados revelam que as atitudes que as raparigas têm face à disciplina de EF, são influenciadas por diversos fatores. As alunas mais ativas parecem valorizar mais a disciplina de EF, reconhecendo os seus benefícios para o bem-estar emocional e físico. Por outro lado, apesar de a maioria das alunas menos ativas apresentar uma visão bastante favorável sobre a disciplina, tende a ter experiências menos positivas, mostrando um menor conhecimento sobre os benefícios da EF, bem como apresenta uma perceção de competência mais baixa. Os dados demonstram que a maioria das raparigas deste estudo, ativas e sedentárias, revela ter uma perceção favorável face à EF. No entanto, essa perceção vai diminuindo à medida que a idade avança. Esta diminuição poderá estar relacionada com uma mudança de interesses ou prioridades à medida que crescem.

Foi ainda possível perceber neste estudo, que as raparigas que mais gostam da disciplina de EF tendem a sentir-se mais competentes, o que está em linha com a literatura. Apesar das alunas que gostam da disciplina, sentirem-se mais competentes, os valores apresentados são baixos, o que pode ser resultado de diferentes expectativas ou desafios presentes no contexto escolar.

Em conclusão, os resultados sugerem que, de uma maneira geral, as alunas têm uma perceção positiva da EF, embora isso possa mudar com a idade. A relação entre gostar da disciplina e sentir-se competente pode variar de acordo com cada indivíduo e suas experiências

personais. Novos estudos podem ser necessários para investigar mais a fundo essas relações e entender melhor o impacto da disciplina de EF na vida das alunas.

**2. Perceção de importância acerca da EF (Estatuto da disciplina):** os resultados do estudo intensivo revelam uma pequena percentagem (23%) de alunas que considera a disciplina de EF como a mais importante do currículo escolar, identificando os benefícios da prática regular de AF para a saúde, bem como reconhecendo que a disciplina de EF pode ser o único momento de prática de AF para muitos dos jovens em idade escolar. Por outro lado, nesta mesma fase de investigação, 45% das raparigas, apesar de considerarem a EF como relevante no seu programa escolar, destacam outras disciplinas como as mais importantes para a sua formação académica. Estes resultados sugerem que, embora haja um reconhecimento por parte de algumas alunas sobre a importância da EF e da AF para a saúde, a maioria ainda prioriza as disciplinas mais tradicionais e académicas, como a língua materna e a Matemática, no seu currículo escolar. Dados como estes revelam uma falta de valorização da disciplina de EF como parte integral da formação dos jovens, apesar dos inúmeros benefícios reconhecidos que a prática de AF proporciona. Além disso, o facto de as aulas de EF poderem ser o único momento de prática de AF para muitas alunas, salienta a importância de se promover mais AF em ambiente escolar. Torna-se importante que as instituições de ensino, valorizem e promovam a disciplina de EF como parte essencial do currículo escolar, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades adequadas de prática, contribuindo não só para a saúde dos seus alunos, como criando um meio de desenvolvimento de habilidades físicas, sociais e emocionais, essenciais para o bem-estar geral do aluno. Além disso, é essencial rever as políticas educacionais e os currículos escolares, para que a EF seja reconhecida e valorizada como uma disciplina fundamental no processo educativo, contribuindo assim para uma formação de cidadãos ativos e saudáveis.

**3. Perceção sobre o processo de avaliação da EF:** foram observadas diferentes perceções das raparigas em relação ao processo de avaliação da disciplina de EF. Os resultados revelam que, em ambos os estudos, a maioria das raparigas concorda que a EF deva ser obrigatória na matriz curricular, o que sugere o reconhecimento da importância da prática desportiva e da atividade física para a saúde e bem-estar. No entanto, quando se trata da avaliação da disciplina concretamente, as opiniões variam entre as estudantes. Enquanto algumas defendem que a EF deve ser avaliada da mesma forma que as outras disciplinas do currículo escolar, argumentando que é tão importante quanto o conhecimento teórico adquirido noutras disciplinas, outras alunas

discordam. Estas últimas, consideram que a avaliação da EF deve ser feita de forma diferente, levando em conta as atitudes, comportamentos e empenho e não pelas capacidades e habilidades motoras. Esta diversidade de opiniões, pode ser resultado das diferentes perspectivas sobre a desvalorização da disciplina de EF pela sociedade. É imprescindível promover uma abordagem holística da educação, na qual todas as áreas sejam consideradas importantes para contribuir para o desenvolvimento geral dos alunos. Além disso, é essencial que a sociedade e as instituições de ensino, reconheçam a importância da disciplina de EF e a incluam num currículo equilibrado, proporcionando a mesma relevância e oportunidades de avaliação. A literatura tem claramente demonstrado a importância desta disciplina que visa a promoção estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida.

**4. Perceção sobre o clima motivacional de aula e o comportamento do professor de EF no processo de formação:** o perfil motivacional identificado para as raparigas deste estudo, e de acordo com os pressupostos da Teoria dos Objetivos de Realização, é claramente uma orientação para a mestria. Esta dimensão motivacional apresentou um perfil potencialmente favorável ao desenvolvimento de um interesse intrínseco pela disciplina de EF. Notavelmente, as raparigas do 12.º ano foram as que mais se encaixaram neste perfil motivacional. Foi observado ainda que a maioria das raparigas deste estudo demonstrou gostar bastante ou mesmo muito da disciplina de EF, mencionando que consideram que a disciplina deva ser obrigatória e com avaliação.

Apesar dos dados apresentados anteriormente, verificámos ainda através do discurso destas alunas, uma heterogeneidade nas abordagens pedagógicas dos professores. Segundo os relatos destas jovens, percebemos que ainda existem professores de EF com uma conceção biologistas, pedagógica e personalista, transformando as suas aulas em espaços de recreio supervisionados. É preocupante que ainda haja professores que adotam conceções ultrapassadas e limitadas, não valorizando a diversidade de habilidades e interesses dos alunos. A falta de atualização pedagógica, pode não só prejudicar o desenvolvimento integral dos alunos, como limitar as suas oportunidades de aprendizagem, e de participação ativa nas aulas de EF. Por outro lado, os resultados revelam ainda uma falta de diferenciação de ensino e de progressões na aprendizagem dos alunos, por parte do professor. Torna-se imprescindível investir em formação contínua para os professores de EF, incentivando a uma reflexão sobre as suas práticas e estimulando a procura de novos métodos de ensino, que respeitem a individualidade e que promovam a participação de todos os alunos. Durante esta investigação, foi destacado

ainda que, a presença de um professor motivador e inspirador, é um elemento crucial para as raparigas se identificarem mais com a disciplina de EF. Um educador que seja capaz de estimular o interesse e proporcionar uma experiência positiva no contexto escolar, pode ter um impacto significativo na forma como as alunas percebem esta disciplina.

**5. Perceção sobre o currículo da disciplina de EF:** várias perspetivas sobre o currículo da disciplina de EF, foram referidas pelas raparigas participantes deste estudo. Destaca-se principalmente a importância da mudança e evolução constante das matérias ao longo do percurso escolar. Para algumas raparigas, é relevante manter as coisas interessantes e desafiadoras, enquanto se introduzem novas experiências e aprendizagens. Noutras perspetivas, foi possível apurar que, a vontade de explorar mais e experimentar coisas novas, mostra a abertura para novas experiências e motivação na aceitação de outras atividades no currículo escolar. Ao reconhecer que as alunas podem ter interesses e preferências variadas, quando se trata de atividades físicas, é importante oferecer uma gama diversificada de opções para atender a essa necessidade. A criação de um quadro especial de atividades que permita que as raparigas escolham entre uma variedade de opções que melhor se adequem aos seus gostos e interesses individuais, pode ser uma excelente alternativa. A possibilidade de criar esse quadro especial, não só promove a participação ativa das raparigas na EF, mas também reconhece a importância de adaptar as atividades às suas necessidades e preferências. Além disso, proporciona uma oportunidade para as alunas explorarem novas atividades, descobrirem outros interesses e desenvolverem habilidades físicas e sociais. Neste sentido, a inclusão de novas atividades no programa da disciplina de EF, pode contribuir para um maior envolvimento das raparigas com esta disciplina, aumentando as suas experiências e aprimorando as suas habilidades motoras e cognitivas. Por outro lado, a exclusão de algumas atividades menos relevantes para este género, pode ser fundamental para alinhar o currículo com as exigências curriculares e as expectativas das raparigas, garantindo uma formação mais completa e equilibrada. Face ao exposto, oferecer uma variedade de opções e permitir que as alunas escolham as atividades que mais lhes interessam, poderá promover um ambiente mais inclusivo e estimulante durante a prática da disciplina, incentivando, desta forma, a um maior desenvolvimento integral das alunas e contribuindo para uma educação mais personalizada e adequada às necessidades individuais deste género.

Com base nos resultados apresentados, podemos concluir que o estilo de vida, a idade e a perceção de competência têm um impacto significativo na atitude das raparigas em relação

à EF. As raparigas que revelam um estilo de vida mais ativo, são as que mencionam ter uma perceção mais favorável face à disciplina de EF. Contudo, essa perceção positiva vai diminuindo com o avançar da idade. Por outro lado, os resultados sugerem ainda, que alunas que apresentam um estilo de vida ativo, revelaram ter uma perceção de competência mais baixa do que o normal, podendo este facto estar relacionado com as exigências e desafios colocados em contexto escolar. Embora as raparigas reconheçam a importância e os benefícios da disciplina de EF, considerada pela maioria como devendo ser uma disciplina obrigatória, continuam a considerar as disciplinas de língua materna e Matemática, como as mais importantes do currículo escolar. No entanto, há uma abertura para novas atividades e experiências na EF. A inclusão de novas atividades e a exclusão de outras, poderá ajudar numa maior interação deste género com a disciplina. Por outro lado, as raparigas consideram o professor de EF como um elemento fundamental para um maior relacionamento deste género com as práticas de AF. É crucial que os professores de EF sejam capazes de estimular o interesse e proporcionar experiências positivas às alunas. Além disso, é essencial investirem na sua formação contínua e refletirem sobre as suas práticas, de forma a promover uma relação mais positiva das raparigas com a disciplina. Por fim, é preocupante a existência de professores de EF com conceções ultrapassadas, que não valorizam a diversidade de habilidades e interesses dos alunos. A promoção de uma abordagem mais inclusiva, e que leve em consideração as diferentes etapas de aprendizagem de cada aluno, é fundamental para promover uma relação mais positiva das raparigas com a EF e com a prática regular de AF.

## **2. RECOMENDAÇÕES**

### **2.1. Recomendações**

Decorrendo dos principais resultados obtidos na presente investigação sinaliza-se um conjunto de sugestões que podem favorecer a prática pedagógica. Estas sugestões podem ser consideradas por Professores de EF, outros especialistas e entidades que visem a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis em crianças e jovens adolescentes, bem como podem favorecer uma maior aproximação da prática de AF e, consequentemente, da disciplina de EF com o género feminino.

Os professores de EF, outros especialistas ou entidades devem ser elementos facilitadores na promoção e desenvolvimento de ambientes favoráveis à prática de AF e na disciplina de EF, proporcionando experiências mais positivas e agradáveis na participação em diversas atividades. Será ainda necessário desmistificar algumas percepções estereotipadas de alguns adolescentes e outros intervenientes da comunidade educativa (i.e., pais, encarregados de educação, professores de outras áreas disciplinares) sobre o conceito de feminilidade na prática de atividade física (i.e., atividade física não é para raparigas, mas sim para rapazes).

Por outro lado, algumas destas medidas só serão possíveis se a Escola reforçar o Estatuto da disciplina de EF como disciplina fundamental no currículo escolar junto de todos os intervenientes e da própria comunidade educativa. Assegurar a valorização da disciplina e do seu contributo formativo é fundamental para estabelecer um princípio de equidade entre todas as áreas do currículo, justificando, através das finalidades da EF, que a AF é um fator de educação para a saúde. A Escola e os seus professores devem ainda garantir que as condições materiais e temporais sejam apropriadas para a realização da higiene pessoal dos seus alunos, após a prática de AF, na perspetiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar.

Ao nível da disciplina de EF e ao nível macro, vários investigadores (Gibbons, 2008; Enright & O'sullivan, 2010; Mercier et al, 2017) defendem que o currículo da EF não contém aquilo que as raparigas precisam e gostam, acabando estas por ver a disciplina como uma pausa no trabalho escolar (Gibbons & Humbert, 2008). Na mesma linha de investigação, Robinson (2013) realça a importância de negociar o currículo da EF com as alunas e tentar perceber os seus interesses, ajustando as questões curriculares, no sentido de aumentar as suas oportunidades de participação (Enright & O'sullivan, 2010; Knowles, et al., 2011). Em Portugal, Pereira et al., (2020) no seu estudo reforça esta consideração analisando a conceção pedagógica que esteve na base da elaboração dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) (Bom et al., 1989) e a diversidade na oferta curricular, permitindo que as raparigas percecionassem a disciplina com maior satisfação.

## **2.2. Recomendações para a Investigação**

Com base na informação apresentada, é crucial que sejam feitas algumas recomendações para melhorar a relação das raparigas com a disciplina de EF. Primeiramente, é fundamental envolver as jovens na elaboração dos PNEF, de forma a perceber quais os conteúdos que consideram mais relevantes e motivadores. Assim, poderão ser feitas adaptações

ao currículo da disciplina, que promovam a inclusão e o interesse das alunas ao longo de todo o seu percurso escolar. Além disso, é importante analisar o papel dos professores de EF no contexto educativo, nomeadamente se as suas práticas pedagógicas e abordagens vão evoluindo ao longo dos anos. Será relevante perceber se existem fatores influenciadores no modo como os alunos, em particular as raparigas, percecionam a disciplina e o professor, de forma a promover uma abordagem mais inclusiva e eficaz. Por fim, é essencial questionar se a investigação na área da EF está a focar-se nos temas e questões pertinentes e essenciais para promover a melhoria contínua desta disciplina. É fundamental que sejam realizados estudos que possam contribuir para a identificação de estratégias e intervenções que promovam a participação e o interesse das raparigas na prática de atividade física e desportiva, bem como para compreender as dinâmicas e desafios específicos que este género enfrenta neste contexto. Garantir uma investigação alinhada com as necessidades e desafios reais que se colocam a este público-alvo, pode ajudar a promover uma relação mais positiva e inclusiva deste género com a disciplina de EF.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actividad Física: Available online: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (accessed on 23 February 2018).
- Ahmed, W., A. Minnaert, G. van der Werf, and H. Kuyper, 2000. Perceived social support and early adolescents' achievement. The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Your and Adolescence* 39(1): 36-46.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior relations: A Theoretical analysis and review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and theory of planned behavior. *Journal of applied social Psychology*, 32(4), 665-683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Altmann, H. (1998). Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física. 1998. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverio-Redondo, I. (2017). The effect of physical activity interventions on children's cognition and metacognition: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(9):729-738. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.06.012>.
- Alyafei, A. & Albaker, W. (2020). Barriers and facilitators for regular physical exercise among adult females: Narrative review 2020. *Journal of Community Medicine & Public Health*, 4(2). DOI: 10.29011/2577-2228.100078
- Ames, C. (1992). Classrooms, goal structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 161-274. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- André, S., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Telli, S., Chun, S., Fernández-García, C., de Jager, T., Irnidayanti, Y., Inda-Caro, M., Lee, O., Safrina, R., Coetzee, T., & Jeon, M. (2020). Student Perceptions in Measuring Teaching Behavior Across Six Countries: A Multi-

- Group Confirmatory Factor Analysis Approach to Measurement Invariance [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00273>
- Ardoy, D. Fernández-Rodríguez, J., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. & Ortega, F. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1),52-6. <https://doi.org/10.1111/sms.12093>
- Associação Psiquiátrica Americana (2000). DSM-IV, Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (4ª ed). Artes Médicas.
- Azzarito, L. & Hill, J. (2013). Girls looking for a 'second home': bodies, difference and places of inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 351-375.
- Azzarito, L., Solmon, M. & Harrison, L. (2006). "...If I had a choice, I would..." a feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(2), 222-239. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599356>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, L., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & Group, B.P.E. a. S.P.S.I. (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>
- Bailey, R., Vasicková, J., Vlček, P., Demidoff, A., Puehse, U., Heck, S., & Scheuer, C. (2022). *An International Review of the Contributions of School-based Physical Activity, Physical Education, and School Sport to the Promotion of Health-enhancing Physical Activity*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5899571>.
- Bailey, R., Wellard, I. & Dismore, H. (2004). *Girl's participation in physical activities and sports: benefits, patterns, influences and ways forward*. World Health Organization.
- Baptista, F., Santos, D., Silva, A., Mota, J., Santos, S., Vale, S., Ferreira, J., Raimundo, A., Moreira, H. & Sardinha, L. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44(3), 466-473. DOI: 10.1249/MSS.0b013e318230e441.
- Barbosa, A., Whiting, S. Simmonds, P. et al. (2020). Physical activity and academic achievement: An umbrella review. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5972; doi:10.3390/ijerph17165972.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, K., Ward, D., Conway, T., Pratt, C., Baggett, C., Lytle, L. & Pate, R. (2008). But I Like PE: Factors Associated With

- Enjoyment of Physical Education Class in Middle School Girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1): 18-27.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599456>
- Bassett, DR., Fitzhugh, EC., Heath, GW., et al (2013). Estimated energy expenditures for school-based policies and active living. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(2), 108-113. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.10.017>
- 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 (9838), 258-271. DOI: [10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1)
- Bayo, I. (2008). A classificação da EF na média do ensino secundário para efeito de ingresso ao ensino superior – um falso enigma!. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 33, pp. 129-137.
- Bélanger, M., Casey, M., Cormier, M., Filion, A. L., Martin, G., Aubut, S., ..., Beauchamp, J. (2011). Maintenance and decline of physical activity during adolescence: Insights from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 117. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-117>
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement in S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, N. (2016). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69, 291-312.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Biddle, H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal Sports Medicine*, 45(11), 886-895. DOI: [10.1136/bjsports-2011-090185](https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185)
- Biddle, S., Atkin, A., Cavill, N. & Foster, C. (2011a). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 25-49. DOI: [10.1080/1750984X.2010.548528](https://doi.org/10.1080/1750984X.2010.548528)
- Biddle, S. & Chatzisarantis, N. (1999). *Motivation for a physically active lifestyle through physical education*. In: Auweele, Y., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. and Seiler, R. (Eds.) *Psychology for Physical Educators*. Human Kinetics. pp. 5-26.

- Biddle, S., O'Connel, S. & Braithwaite, R. (2011b). Sedentary behavior interventions in young people: A meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 937-942. DOI: [10.1136/bjsports-2011-090205](https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090205)
- Biddle, Stuart J.H., Whitehead, S. H., O'Donovan, Toni M., and Nevill, Mary E. (2005). Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: A systematic review of recent literature. *Journal of Physical Activity & Health*, 2(4), 421-432. <https://doi.org/10.1123/jpah.2.4.423>.
- Blackburn, N., Wilson, J., McMullan, I., Caserotti, P., Giné-Garriga, N., Wirth, K., Coll-Planas, L., Blancafort Alias, S., ... , Tully, M. (2020). The effectiveness and complexity of interventions targeting sedentary behaviour across the lifespan: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 53. DOI: [10.1186/s12966-020-00957-0](https://doi.org/10.1186/s12966-020-00957-0)
- Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J. Cruz, S., Pedreira, M., et al., (1989). *Programas Nacionais de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19(12), 915-929. DOI: [10.1080/026404101317108426](https://doi.org/10.1080/026404101317108426)
- Borraccino, A., Lemma, P., Iannotti, R., Zambon, A., Dalmaso, P., Lazzeri, G., ..., Cavallo, F. (2009). Socio-economic effects on meeting PA guidelines: comparisons among 32 countries. *Medicine & proceedings and consensus statement* (pp. 77-88). Human Kinetics.
- Brechwald WA, Prinstein MJ (2011). Beyond homophily: a decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1): 166-179. DOI: [10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x)
- Breen, R. (2007). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463-475. <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- British Heart Foundation (2017). *Physical activity and sedentary behavior report*. British Heart Foundation.
- Brooks, F. & Magnusson, J. (2007). Physical activity as leisure: The meaning of physical activity for the health and well-being of adolescent women. *Health Care for Women International*, 28(1), 69-87. DOI: [10.1080/07399330601003499](https://doi.org/10.1080/07399330601003499)

- Bryan, C.L. & Solmon, M.A. (2007). Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 260-278. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.3.260>
- Bull, F., Al-Ansari, S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P., Lambert, E., Leitzmann, M., Milton, K., Ortega, F., Ranasinghe, C., Stamatakis, E., Tiedemann, A., Troiano, R., Ploeg, H., Wari, V. & Willumsen, J. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Bullo, V., Bergamin, M., Gobbo, S., Sieverdes, J.C., Zaccaria, M., Neunhaeuserer, D. & Ermolao, A. (2015). The effects of pilates exercise training on physical fitness and wellbeing in the elderly: A systematic review for future exercise prescription. *Preventive Medicine* 2015, 75:1-11. DOI: [10.1016/j.ypmed.2015.03.002](https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.03.002)
- Bully, P., Jaureguizar, J., Bernaras, E. & Redondo, I. (2019). Relationship between parental socialization, emotional symptoms, and academic performance during adolescence: The Influence of parents' and teenagers' gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2231. DOI: [10.3390/ijerph16122231](https://doi.org/10.3390/ijerph16122231)
- Cairney, J., Kwan, M., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S., & Fought, B. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 26. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>
- Cale, L., Harris, J., & Duncombe, R. (2016). Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, 'same old' issues? *European Physical Education Review*, 22(4), 526-544. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15623774>
- California Department Education (2003). *California physical fitness testing 2000: Report to the governor and legislature*. Sacramento.
- Camargo, B., Goetz, E., & Barbará, A. (2005). Representação social da beleza de estudantes de moda. *Textos completos da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. pp. 3353-3362, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

- Cardinal, B, Yan, Z. & Cardinal, M. (2013). Negative Experiences un 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](https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736)
- Carmona, J. Tornero-Quñones, I. & Sierra-Robles, A. (2015). *Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class*. *Psychology of Sport and Exercise* 16(3): 70–78. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.09.010>
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física. *Edições FMH*;
- Carreiro da Costa, F. (2008). Issues in research on teaching in Physical Education. In Jan Seghers and Hans Vangrunderbeek (Eds.), *Physical Education Research. What is the Evidence?*, pp. 11-25.
- Carreiro da Costa, F. (2017). ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en Educación Física?. *Gymnasium*, 2(2), 1-12.
- Carreiro da Costa, F. (2019). Educación Física como proyecto de innovación y transformación cultural. Physical Education as a Project of Innovation and Cultural Transformation. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. 3(2), 19-32. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i2.pp19-32>
- Carreiro da Costa, F. & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyle at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. *Meyer & Meyer Sport*, 249-268.
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION REVIEW*, 7(1), 24-43. <https://doi.org/10.1177/1356336X010071005>
- Castejón, F., & Giménez, F. (2015). Teachers' perceptions of physical education content and influences on gender differences". *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4), 375-385. DOI: [10.1590/S1980-65742015000400006](https://doi.org/10.1590/S1980-65742015000400006).
- Cayuela, H., Prunier, J., Laport, M., Gippet, J., Boualit, L., Preiss, F., Laurent, A., Foletti, F. & Jacob, G. (2019). *Demography, genetic, and extinction process in a spatially structured population of lekking bird*. Biorxiv, The preprint server for biology. DOI: 10.1101/705301.

- Cecchini Estrada JA, Gonzalez-Mesa C, Mendez-Gimenez A, et al. (2011) Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema* ,23(1), 51–57.
- Centers for Disease Control and Prevention (2016). About Child & Teen BMI. [http://www.cdc.gov/healthyweight/assessing/bmi/childrens\\_bmi/about\\_childrens\\_bmi.html](http://www.cdc.gov/healthyweight/assessing/bmi/childrens_bmi/about_childrens_bmi.html) / Acesso em 5 de Julho de 2016.
- Chen, S., Liu, Y. & Schaben, J. (2017). To move and sit less: Does physical activity/fitness knowledge matter in youth? *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 1-27. DOI: [10.1123/jtpe.2016-0137](https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0137)
- Chen, S. & Gu, X. (2017). Toward active living: Comprehensive school physical activity program research and implications. *Quest*. DOI: 10.1080/00336297.2017.1365002.
- Chormitz, R., Slining, M., McGowan, J., Mitchell, E., Dawson, F. & Hacker, H. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern United States. *Journal of School Health*, 79(1), 30-37. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2008.00371.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00371.x)
- Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Christiansen, J. (2009). *Four Stages of Social Movements*. Sociology Reference Guide.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes: In: Wittrock, M., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>rd</sup> Edition, Macmillan, 255-296.
- Claro, J. & Carreiro da Costa, F. (2013). As experiências dos alunos na disciplina de Educação Física. Tese de Mestrado, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6<sup>a</sup> ed.). Londres: Routledge.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. L.S. Vygotsky.
- Cole, T. & Lobstein, T. (2012). Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. *Pediatric Obesity*, 7(4), 284-294. DOI: [10.1111/j.2047-6310.2012.00064.x](https://doi.org/10.1111/j.2047-6310.2012.00064.x)



- Coleman, L., Cox, L. & Roker, D. (2008). Girls and young women's participation in physical activity: psychological and social influences. *Health Education Research*, 23(4), 633-647. DOI: [10.1093/her/cym040](https://doi.org/10.1093/her/cym040)
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013. *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Cooper, A., Goodman, A., Page, A., Sherar, L., Esliger, D. W., van Sluijs, E., Andersen, L., Anderssen, S., Cardon, G., Davey, R., Froberg, K., Hallal, P., Janz, K., Kordas, K., Kreimler, S., Pate, R., Puder, J., Reilly, J., Salmon, J., . . . Ekelund, U. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 113. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0274-5>.
- Cotê, J., Ericsson, K. & Law, M. (2005). Tracing the Development of Athletes. Using Retrospective Interview Methods: A Proposed Interview and Validation Procedure for Reported Information. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 1-19. DOI: [10.1080/10413200590907531](https://doi.org/10.1080/10413200590907531).
- Cothran, D. (2013). "And I hope you see things that startle you": What students can teach us about physical education. *Kinesiology Review*, 2(1), 76-80. DOI: [10.1123/krij.2.1.76](https://doi.org/10.1123/krij.2.1.76)
- Corbin, C. (2002). Physical education as an agent of change. *Quest*, 54(3), 182-195. DOI: [10.1080/00336297.2002.10491773](https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491773)
- Cox, AE, Ullrich-Frensh, S. Madonia, J. et al. (2011). *Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behaviour*. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 555-562. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.001>
- Craft, L., Pfeiffer, K., & Pivarnik, J. (2003). Predictors of Physical Competence in Adolescent Girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 431-438. <https://doi.org/10.1023/A:1025986318306>
- Craggs, C., Corder, K., Van Sluijs, E. & Griffins, S. (2011). Determinants of change in physical activity in children and adolescents: *A systematic review*. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(6), 645-658. DOI: [10.1016/j.amepre.2011.02.025](https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.02.025)



- Craike, M.J., Symons, C. & Zimmerman, J. (2009). Why do young women drop out of sport and physical activity? A social ecological approach. *Annals of Leisure Research*, 12(2), 126-150. DOI:[10.1080/11745398.2009.9686816](https://doi.org/10.1080/11745398.2009.9686816)
- Cremin, L. (1988). *American education: The metropolitan experience, 1876-1980*. New York: Harper-Collins.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Crnic, K., & Lamberty, G. (1994). Reconsidering school readiness: Concetual and applied perspectives. *Early Education and Development*, 5(2), 99-105.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148.
- Cruz, A., Kim, M., & Kim, H. (2021) Physical Education Attitude of Adolescent Students in the Philippines: Importance of Curriculum and Teacher Sex and Behaviors. *Frontiers in Psychology*. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.658599](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658599).
- Dagkas, S. & Stathi, A. (2007). Exploring social and environment factors affecting adolescents' participation in physical activity. *European Physical Education Review*, 13(3), 369-384. DOI:[10.1177/1356336X07081800](https://doi.org/10.1177/1356336X07081800)
- Daley, A.J. (2002). Extra-Curricular Physical Activities and Physical Self-Perceptions in British 14-15-Year-Old Male and Female Adolescents. *European Physical Education Review*, 8(1). <http://doi.org/10.1177/1356336X020081003>.
- Daniels, L. & Kennedy, K. (2019). A three-pronged approach to helping students internalize APA style based in Self-Determination Theory. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2). DOI: <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.2.8176>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Davison, K., Schmalz, D. & Downs, D. (2010). Hop, skip...no! Explaining adolescent girls' disinclination for physical activity. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(3), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9180-x>
- De Meester, A., Maes, J., Stodden, D., Cardon, G., Goodway, J., Lenoir, M., & Haerens, L. (2016). Identifying profiles of actual and perceived motor competence among adolescents: associations with motivation, physical activity, and sports participation.

- Journal of Sports Sciences*, 34(21), 2027-2037.  
<https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1149608>
- Deci, E., & Ryan, R. (1980). Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43. <http://www.jstor.org/stable/43852807>
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Developments, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.  
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. & Ryan, R. (2012). *Motivation, Personality and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory*. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 85-107). Oxford University Press.
- Deci, E. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
- Den Uil, A., Janssen, M., Busch, V., Kat, I., & Scholte, R. (2023). The relationships between children's motor competence, physical activity, perceived motor competence, physical fitness and weight status in relation to age. *PLOS ONE*, 18(4).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278438>.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group.
- Diaconu-Gherasim, L., Tepordei, A., Mairean, C. & Rusu, A. (2019). Intelligence beliefs, goal orientations and children’s academic achievement: does the children’s gender matter?. *Educational Studies*, Vol. 45(1), 95-112. DOI:10.1080/03055698.2018.1443796.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 195-210. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00002-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00002-X)
- Dion, J., Hains, J., Vachon, P. et al., (2016). Correlates of body dissatisfaction in children. *The Journal of Pediatrics* 171: 202–207.

- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). *Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes*. *Research Papers in Education*, 26(4), 499–516. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.484866>
- Dohnt, H. & Tiggemann, M. (2006). The contribution of peer and media influences to the development of body satisfaction and self-esteem in young girls: a prospective study. *Developmental Psychology*, Vol. 42(5), 929-936. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.929>
- Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Duggan, M. (2022). Instilling positive attitudes to physical activity in childhood – challenges and opportunities for non-specialist PE teachers. *Education 3-13*, 50(1), 129-143. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833958>
- Dumith, S., Gigante, D., Domingues, M. & Kohl, H. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology* (40), 685-698.
- Dwyer, J., Allison, K., Goldenberg, E., Fein, A., Yoshida, K. & Boutilier, M. (2006). Adolescent girl's perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, Vol. 41(161), 75-89.
- Eccle, J. & Wang, M. (2015). What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science? *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 100-106. <https://doi.org/10.1177/0165025415616201>.
- Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Ennis, C. (2006). Curriculum: Forming and Reshaping the Vision of Physical Education in a High Need, Low Demand World of Schools. *Quest*, 58(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491871>
- Ennis, C. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness. *Quest*, 63, 5-18. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483659>
- Enright, E. & O'Sullivan, M. (2010). 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical education Review*, 16 (3), 203-222. <https://doi.org/10.1177/1356336X10382967>

- Erwin, H., Fedewa, A., Beighle, A. & Ahn, S. (2012). A quantitative review of physical activity, health, and learning outcomes associated with classroom-based physical activity interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 28, 14-36. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643755>
- Evangelou, E., and Digelidis, N. (2018). Students' attitudes and predispositions toward physical education in Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 18, 1624–1631. doi: 10.7752/jpes.2018.03238
- Fairclough, S. (2003). Physical Activity perceived competence and enjoying during high school physical education. *European Journal of Physical Education*, 8(1): 5-18. DOI: 10.1080/1740898030080102
- Fairclough, S. & Stratton, G. (2005). Physical activity levels in middle and high school physical education: A review. *Pediatric Exercise Science*, 17(3), 217-236. <https://doi.org/10.1123/pes.17.3.217>
- Fein, A., Plotnikoff, R., Wild, T. & Spence, J. (2004). Perceived environment and physical activity in youth. *International Journal of Behavioral Medicine*, 11(3), 135-142. DOI: 10.1207/s15327558ijbm1103\_2
- Felton, G., Saunders, R., Ward, D., Dishman, R., Dowda M. & Pate, R. (2005). Promoting Physical Activity. *Journal of School Health*, 75(2), 57-62. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.tb00011.x>
- Fischetti, F., Latino, F., Cataldi, S. & Greco, G. (2020). Gender differences in body image dissatisfaction: The role of physical education and sport. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2), 241-250. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.152.01>
- Fisette, J. (2013). 'Are you listening?': adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 18(2), 184-203. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.649724>
- Flammer, A. & Alsaker, F. (2000). Adolescent electronic media use: instead of doing what?. *International Journal of Group Tensions*, Vol. 29, 163-190. <https://doi.org/10.1023/A:1005134931370>
- Fontenot, P. (2009). *Physical Education and its importance at The Elementary Level Of Education – Parent's Perspectives*. Tese de Doutorado, California State University, Sacramento.
- Frankish, C., Milligan, C., & Reid, C. (1998). A review of relationships between active living and determinants of health. *Social Science & Medicine*, 47(3), 287-301.

[https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(98\)00055-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(98)00055-0)

- Fröberg, A., Raustorp, A., Pagels, P., Larsson, C. & Boldemann, C. . (2017). Levels of physical activity during physical education lessons in Sweden. *Acta Paediatrica*, 106(1), 135–141. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/apa.13551>
- Gabriel, B. & Archanjo de Freitas, M. (2013). Aulas mistas ou aulas separadas: qual a indicação dos documentos educacionais para a atuação docente na Educação Física escolar? *EFDDesportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, Año 18, Nº. 184.
- Garcia, J., Sirard, J., Whaley, D., Rice, D., Baker, K. & Weltman, A. (2019). The Influence of Friends and Psychosocial Factors on Physical Activity and Screen Time in Normal and Overweight Adolescents: A Mixed-Methods Analysis. *American Journal of Health Promotion*, Vol. 33(1), 97-106. <https://doi.org/10.1177/0890117118771313>
- Gherasim, L., Butnaru, S. & Mairean, C. (2012). Classroom environment, achievement goals and maths performance: gender differences. *Journal Educational Studies*, Vol. 39(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2012.663480>.
- Gibbons, S., Wharf Higgins, J., Gaul, C., & Van Gyn, G. (1999). Listening to female students in high school physical education. *Avante*, 5(2), 1- 20.
- Gibbons, S. (2008). Female Student Perceptions of Grade 5 Physical Education. *Physical and Health Education*, 74(3), 14.
- Gibbons, S. & Humbert, L. (2008). What are middle-school girls looking for in physical education?. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 167-186.
- Giota, J. & Bergh, D. (2020). Adolescent Academic, Social and Future Achievement Goal Orientations: Implications for Achievement by Gender and Parental Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 831-850. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755360>
- Gomes, L. (2018). *Percepções de professores das outras áreas disciplinares acerca da Educação Física. Barreiras e oportunidades na promoção de estilos de vida ativos*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Gomes, L., Martins, J., Ramos, M., & Carreiro da Costa, F. (2023). The Impact of Non-Physical Education Teachers’ Perceptions on the Promotion of Active and Healthy Lifestyles: A Cross-Sectional Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2026. <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/3/2026>

- Gonçalves, C. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de educação física*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Goudas, M. Dermitzaki, I. & Kolovelonis, A. (2017). Self-regulated learning and students' metacognitive feelings in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1079791>
- Gouveia, E., Ihle, A., Gouveia, B., Rodrigues, A., Marques, A., Freitas, D., ..., Lopes, H. (2019). *Students' Attitude toward physical education: Relations with physical fitness, and self-concept*. *The Physical Educator*, Vol. 76, pp. 945-963. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I4-8923>
- Graham, G., Holt/Hale, S., & Parker, P. (2020). *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. MC Graw Hill education.
- Grastén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Green, C. & Walker, J. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Greenleaf, C., Boyer, E., & Petrie, T. (2009). High School Sport Participation and Subsequent Psychological Well-Being and Physical Activity: The Mediating Influences of Body Image, Physical Competence, and Instrumentality. *Sex Roles*, 61, 714-726. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9671-z>
- Greenwood, N., Strong, V., Foley, E. & Fleshner, M. (2009). A behavior analysis of the impact of voluntary physical activity on hippocampus-dependent contextual conditioning. *Hippocampus*, 19(10), 988-1001. <https://doi.org/10.1002/hipo.20534>
- Groesz, L., Levine, M. & Murnen, S. (2002). The Effect of Experimental Presentation of Thin Media Images on Body Satisfaction: A Meta-Analytic Review. *International Journal of Eating Disorders*, 31(1), 1-16. <https://doi.org/10.1002/eat.10005>
- Gualdi-Russo, E., Rinaldo, N., & Zaccagni, L. (2022). Physical Activity and Body Image Perception in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 19(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph192013190>

- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Marsh, H., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Gutiérrez, M., & Ruiz, L. M. (2009). Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and motor skills*, 108(1), 308–326. <https://doi.org/10.2466/PMS.108.1.308-326>
- Guthold, R., Stevens, G., Riley, L., & Bull, F. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Haapala, E. (2013). Cardiorespiratory fitness and motor skills in relation to cognition and academic performance in children – A review. *Journal of Human Kinetics*, 36, 55-68. doi: 10.2478/hukin-2013-0006
- Hagger, M., Biddle, S. & John Wang, C. (2005). Physical Self-Concept in Adolescence: Generalizability of a Multidimensional, Hierarchical Model Across Gender and Grade. *Educational and Psychological Measurement*. 65(2), [Http://doi.org/10.1177/0013164404272484](http://doi.org/10.1177/0013164404272484).
- Hallal, P., Andersen, L., Bull, F., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Hallinan, M., Williams, R. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociol. Educa.*, 63(2): 122-132. <https://doi.org/10.2307/2112858>
- Hardman, K. (2008). Physical Education in schools: a Global Perspective. *International Kinesiology*, 40(1), 5-28.
- Hardman, K. (2014). Word-Wide Survey of School Physical Education: Final Report. Unesco.
- Harter, S. (1978a). Effectance Motivation Reconsidered: Toward a Developmental Model. *Human Development*, 21(1), 34-64. <http://www.jstor.org/stable/26764380>
- Harter, S. (1978b). Pleasure derived from optimal challenge and the effects of extrinsic rewards on children's difficulty choices. *Child Development*, 49(3), 788-799. <https://doi.org/10.2307/1128249>



- Hastie, P.A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157-171. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.157>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/978020388733>.
- Haywood, K. (1991). The role of Physical Education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 151-156. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608705>
- HBSC (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. 2016. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1). Accessed March 2021.
- Hidding, L. M., Altenburg, T. M., Mokkink, L. B., Terwee, C. B. & Chinapaw, M. J. M. (2016). Systematic Review of Childhood Sedentary Behavior Questionnaires: What do We Know and What is Next? *Sports Medicine*, 47(4), 677–699. doi:10.1007/s40279-016-0610-1.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2 ed.). Lisboa: Sílabo.
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G., & Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education'; an analysis of girls' experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648–662. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- Howie, E., & Pate, R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160-169. <http://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>.
- Hung, T., Chiang, V., Dawson, A. & Lee, R. (2014). Understanding of Factors that Enable Health Promoters in Implementing Health-Promoting Schools: A Systematic Review and Narrative Synthesis of Qualitative Evidence. *PLoS ONE*, 9(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0108284>
- Hünük, D. & Demirhan, G. (2010). Turkish adolescents' attitudes toward physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 324-332. <https://doi.org/10.2466/06.07.11.13.PMS.111.5.324>



- Jaakkola, T., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J., Hakonen, H., & Stodden, D. F. (2019). Motor competence, perceived physical competence, physical fitness, and physical activity within Finnish children. *Scand J Med Sci Sports*, 29(7), 1013-1021. <https://doi.org/10.1111/sms.13412>
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Documento de apoio à organização curricular e programas de Educação Física*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Jacinto, E., Marques, L., Almeida, C. & Carvalho, M. (2015). A igualdade de género no desporto. Comité Olímpico de Portugal, Estrelas de papel, Lda, Lisboa;
- Jago, R., Davis, L., McNeill, J., Sebire, S., Haase, A., Powell, J. & Cooper, A. (2011). Adolescent girls' and parents' views on recruiting and retaining girls into an after-school dance intervention: implications for extra-curricular physical activity provision. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(91). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-91>
- Jamner, M., Spruijt-Metz, D., Bassin, S. & Cooper, D. (2004). A Controlled Evaluation of a School-based Intervention to Promote Physical Activity Among Sedentary Adolescent Females: Project FAB. *Journal of Adolescent Health*, 34(4), 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.06.003>
- Javaid, Q. & Ajmal, A. (2019). The impact of body language on self-esteem in adolescents. *Clinical and Counselling Psychology Review*, 1(1), 44-54. <https://doi.org/10.32350/ccpr.11.04>
- Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Body Dissatisfaction, Perceptions of Competence, and Lesson Content in Physical Education. *Journal of School Health*, 88(8), 576-582. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/josh.12644>
- Khan, S., Uddin, R., Mandic, S. & Khan, A. (2020). Parental and Peer Support are Associated with Physical Activity in Adolescents: Evidence from 74 Countries. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4435. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124435>.
- King, A. & King, D. (2010). Physical Activity for an Aging Population. *Public health reviews*, 32(2): 401-426. <https://doi.org/10.1007/BF03391609>
- Kirk, D. (2018). Physical education-as-health promotion: recent developments and future issues. *Education and Health*, 36(3), 70-75.

- Klomsten, A., Marsh, H. & Skaalvik, E. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: a study of gender differences. *Sex Roles*, 52, 625–36. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3730-x>
- Knowles, A., Niven, A. & Fawkner, S. (2011). A qualitative examination of factors related to the decrease in physical activity behavior in adolescent girls during the transition from primary to secondary school. *Journal of Physical Activity and Health, Human Kinetics*, 8(8), 1084-1091. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.8.1084>
- Koca, C. & Demirhan, G. (2004). An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation. *Perceptual and Motor Skills*, 98(3), 754-758. <https://doi.org/10.2466/pms.98.3.754-758>
- Laird, J., Lew, S., DeBell, M., & Chapman, C. (2006). *Dropout rates in the United States: 2002 and 2003 (NCES 2006-062)*. National Center for Education Statistics.
- Laird, Y., Fawkner, S., Kelly, P., McNamee, L. & Niven, A. (2016). The role of social support on physical activity behaviour in adolescent girls: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(79). <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0405-7>
- Lazarevic, D., Orlic, A., Lazarevic, B., & Janic, S. (2015). Attitudes of early adolescent age students towards physical education. *Academic Journal*, 69(2), pp. 88. DOI: 10.5937/fizkul15020881.
- Leal, J. & Carreiro da Costa, F. (1998). A atitude dos alunos face à educação física e a alguns comportamentos de ensino do professor. *Boletim SPEF*, 15/16, 113-125.
- Lee, A. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3), 262–277. <https://doi.org/10.1123/jtpe.16.3.262>
- Lee, J., Hoornbeek, J., Oh, N. & Hallam, J. (2019). Can students be motivated to exercise through physical education class learning strategies? A multilevel analysis. *Health Behavior and Policy Review*, 6(3), 264-275. <https://doi.org/10.14485/HBPR.6.3.6>
- Lewis, K. (2014). Pupils' and teachers' experiences of school-based physical education: a qualitative study. *BMJ Open*, 4(9), 1-7. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-005277>
- Lima, R., Benites, L., Goncalves, F. & Resende, R. (2018). A educação física na escola: atitudes dos alunos em função da idade e do sexo. *Boletim SPEF*, 41
- Livesley, W. & Bromley, D. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. John Wiley & Sons.

- Lobstein, T. & Frelut ML. (2003). Prevalence of overweight among children in Europe. *Obesity Reviews*, 4(4), 195-200. <https://doi.org/10.1046/j.1467-789X.2003.00116.x>
- Lonsdale, C., Sabiston, C., Raedeke, T., Ha, A., & Sum, R. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48(1), 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.09.013>
- Lopes, J. & Santos Silva, H. (2010). O professor faz a diferença. *Lídel – edições técnicas, lda*.
- Lubans, D., Foster, C. & Biddle, S. (2008). A review of mediators of behavior in interventions to promote physical activity among children and adolescents. *Preventive Medicine*, 47(5), 463-470. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.07.011>
- Luke, M. & Sinclair, G. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 11(1), 31-46. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.1.31>
- Lynch, S., & Curtner-Smith, M. (2019). 'You have to find your slant, your groove:' one physical education teacher's efforts to employ transformative pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 359-372. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592146>
- Lyu, M. & Gill, D. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247-260. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545105>
- Marshall, J. & Hardman, K. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/1356336X000063001>
- Marjanovic, M., Comoutos, N. & Papaionnau, A. (2019). The relationships between perceived motivational climate, achievement goals and self-talk in physical education: Testing the mediating role of achievement goals and self-talk. *Motivation and Emotion*, 43, 592-609. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09760-2>
- Marôco, J. (2011). Análise Estatística com o SPSS Statistics 5ª Edição. ReportNumber.
- Marques, A. (2010). *A escola a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: estudo de um caso*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

- Marques, A., Diniz, J., Carreiro da Costa, F., Contramestre, J., & Piéron, M. (2009). “Percepção de saúde, competência e imagem corporal dos alunos que frequentam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal”. *Boletim SPEF*, 34, pp. 51-63.
- Marques, A., Ferro, N. & Carreiro da Costa, F. (2011). Análise comparativa da intensidade das aulas de Educação Física de 45 vs 90 minutos. *Gymnasium – Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, V. 2, n. 1
- Marques, A., Martins, J., Diniz, J. & Carreiro da Costa, F. (2014). Age-group differences in perception of competence, goal orientation, attitudes, and practice of physical activity of girls who attend military schools. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Desporte*, 91(1), 37-50.
- Marques, A., Martins, J. & Santos, F. (2012). *Educação Física: Uma disciplina, diferentes perspectivas. Implicações práticas. Boletim SPEF*, nº 36, pp. 63-72.
- Marques, A., Santos, D., Hillman, C., et al. (2018). How does academic achievement relate to cardiorespiratory fitness, self-reported physical activity and objectively reported physical activity: a systematic review in children and adolescents aged 6-18 years. *British Journal of Sports Medicine*, 52(16):1039. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-097361>
- Marttinen, R., Fredrick, R., & Silverman, S. (2018). Changes in student attitude toward physical education across a unit of instruction. *Journal of Physical Education and Sport* 18(1), 62-70. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.01008>
- Martinez-Baena, A., Mayorga-Veja, D. & Viciano, J. (2016). Motivation toward physical education and its relationship with the health-related physical fitness in secondary education students. *Nutrición Hospitalaria*, 33(4), 948-953. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.397>
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos*. Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.
- Martins, J., Marques, A., Diniz, J. & Carreiro da Costa, F. (2010). Caracterização do estilo de vida de alunos do Ensino Básico com níveis de rendimento escolar diferenciados. *Boletim SPEF*, n. 35, pp. 87-98, 2010.
- Marttinen, R., Fredrick III, R. & Silverman, S. (2018). Changes in student attitude toward physical education across a unit of instruction. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), Art 8, pp. 62 – 70. DOI:10.7752/jpes.2018.01008

- Maxqda. Qualitative Data Analysis Software. Disponível em: [Http://www.maxqda.com/](http://www.maxqda.com/)  
Acesso em 29 de Janeiro de 2016.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCabe, M. & Ricciardelli, L. (2003). Sociocultural Influences on Body Image and Body Changes Among Adolescent Boys and Girls. *The Journal of Social Psychology*, 143(1), 5-26. <https://doi.org/10.1080/00224540309598428>
- McKenzie, T. & Lounsbery, M. (2013). *Physical education teacher effectiveness in a public health context*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 419-430. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844025>
- McMurrer, J. (2007). *Choices, Changes, and Challenges Curriculum and instruction in the NCLB Era*. Center on Education Policy.
- Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A. & Rozga, K. (2017). *Three-year study of students' attitudes toward physical education: grades 4–8*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 88(3), 307–315. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1339862>.
- Merleu-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia da Percepção*. Routledge, London
- Mesquita, S. (2020). “As dimensões do trabalho do “bom professor” nas concepções dos jovens no Ensino Médio”. *Cadernos de Pesquisa*, V. 27, nº1, jan/mar, 2020. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n1p15-39>
- Mills, M., Riddle, S., McGregor, G., & Howell, A. (2022). Towards an understanding of curricular justice and democratic schooling. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1977262>
- Mitchell, F., Gray, S. & Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works ...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837433>
- Morgan, C., Beighle, A & Pangrazi, R. (2007). What are the contributory and compensatory relationships between physical education and physical activity in children? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 407-412. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599440>

- Morrison, K., Cairney, J., Eisenmann, J., Pfeiffer, K. & Gould, D. (2018). Associations of Body Mass Index, Motor Performance, and Perceived Athletic Competence with Physical Activity in Normal Weight and Overweight Children. *Journal of Obesity*, Article ID 3598321. <https://doi.org/10.1155/2018/3598321>
- Mosallanezhad, Z., Sotoudeh, G., Jutengren, G., Salavati, M., Harms-Ringdahl, K., Wilmar, L. & Frandin, K. (2017). *A structural equation model of the relation between socioeconomic status, physical activity level, independence and health status in older Iranian people*. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 70, 123-129. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.01.004>
- Mota, J., Gomes, H., Almeida, M., Ribeiro, J., Carvalho, J. & Santos M. (2007). Active versus passive transportation to school – differences in screen time, socio-economic position and perceived environmental characteristics in adolescent girls. *Annals of Human Biology*, May-June 2007, 34(3), 273-282. <https://doi.org/10.1080/03014460701308615>
- Mota, J. Ribeiro, J. & Santos, P. (2009). Obese girls differences in neighbourhood perceptions, screen time and socioeconomic status according to level of physical activity. *Health Education Research*, 24(1), 98-104. <https://doi.org/10.1093/her/cyn001>.
- Muñoz-Galiano, I., Connor, J., Gómez-Ruano, M. & Torres-Luque, G. (2020). Influence of the parental educational level on physical activity in schoolchildren. *Sustainability*, 12(9), 3920. <https://doi.org/10.3390/su12093920>
- Na, J. (2015). Parent's Perceptions of their Children's Experiences in Physical Education and Youth Sport. *The Physical Educator*, 72(1), 139-167.
- NASPE (2003). *Parents' view of children's health and fitness: A summary of results*. Reston, VA: AAHPERD.
- NASPE. (2012). *Shape of the nation: Status of physical education in the USA*. Reston, VA.
- NASPE, & AHA (2012). *Shape of the nation report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Navarro-Patón, R., Lago-Ballesteros, J., Basanta-Camiño, S. & Arufe-Giraldez, V. (2019). Relation between motivation and enjoyment in physical education classes in children from 10 to 12 years old. *Journal of Human Sport and Exercise* 14(3), 527-537. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.143.04>

- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117-133. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1342789>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nobre, G. & Valentini, N. (2019). Self-perception of competence: concept, changes in childhood, and gender and age-group differences. *Journal of Physical Education*, 30. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3008>
- Nogueira, C. (2001). A análise do discurso. Em L. Almeida e E. Fernandes (Edts), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação*. Braga: CEEP.
- Novaes, J., & Vilhena, J. (2003). De cinderela à moura torta: sobre a relação mulher, beleza e feiúra. *Revista Interações*, 8(15), 9-36.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- O'Donovan, T., & Kirk, D. (2008). Reconcetualizing student motivation in physical education: An examination of what resources are valued by pre-adolescent girls in contemporary society. *European Physical Education Review*, 14(1), 71-91. <https://doi.org/10.1177/1356336x07085710>
- Okely, A., Cotton, W., Luban, D., Morgan, P., Puglisi, L., Miller, J., Wright, J., Batterham, M., Peralta, L. & Perry, J. (2011). A school-based intervention to promote physical activity among adolescent girls: Rationale, design and baseline data from the Girls in Sport group randomized controlled trial. *BMC Public Health*. 11, 658 (2011). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-658>
- Orlic, A., Mijatovic, J. & Lazarevic, D. (2018). Sociodemographic and psychological characteristics of students as predictors of their attitude toward physical education. *Physical Culture*, 72(2), 161–170. Doi: 10.5937/fizkul1802161O
- O'Sullivan, M. & MacPhail, A. (Eds). (2010). *Young people's voice in physical education and youth sport*. Oxon: Routledge.



- Papaioannou, A., Zoubanos, N., Krommidas, C. & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.). *Advances in Motivation in sport and exercise* (3<sup>rd</sup> ed., pp- 59-90). *Human Kinetics*.
- Parasuraman, A. (1986). *Marketing Research*. Toronto: *Addison-Wesley Publishing company*.
- Parish, L.E. & Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivational climate in perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 74(2), 173-182. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609079>
- Pate, R., Ward, D., O'Neill, J. & Dowda, M. (2007). Enrollment in physical education is associated with overall physical activity in adolescent girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(4), 265-270.
- Patterson, D. & Collins, J. (2012). Middle school girls' perceptions of their physical education classes and teachers. *Medicina Sportiva*, 16 (1), 12-16. Doi: 10.5604/17342260.987843
- Patrick, H., Ryan A. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pearson, N., Braithwaite, R., & Biddle, S. (2015). The Effectiveness of Interventions to Increase Physical Activity Among Adolescent Girls: A Meta-analysis. *Academic Pediatrics*, 15(1), 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.08.009>
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology* 98(3), 583-97.
- Peralta, M., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Sarmento, H. & Marques, A. (2015). A relação entre a educação física e o rendimento académico dos adolescentes: Uma revisão sistemática. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(2), 129-137. <https://doi.org/10.34628/rqg1-rz73>.
- Pereira, P., Santos, F. & Marinho, D. (2020). *Examining Portuguese high school students' attitudes toward physical education*. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.604556>
- Peykari, N., Eftekhari, M. B., Tehrani, F. R., Afzali, H. M., Hejazi, F., Atoofi, M. K., Qorbani, M., Asayesh, H., & Djalalinia, S. (2015). Promoting Physical Activity Participation



- among Adolescents: The Barriers and the Suggestions. *International journal of preventive medicine*, 6(12). <https://doi.org/10.4103/2008-7802.151820>
- Phillips, S., Martinen, R., Mercier, K. & Gibbone, A. (2020). Middle School Students' Perceptions of Physical Education: A Qualitative Look. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 30-38. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0085>
- Phillips, S. & Silverman, S. (2005). Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 461-473. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0022>
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Edinburgh University Press.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-desportivas*. Barcelona : INDE Publicaciones.
- Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M., & Cloes, M. (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37(1), 31-41. <https://hdl.handle.net/2268/30344>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramey, S. & Ramey, C. (1994). The transition to school: Why the first few years matter for a lifetime. *Phi Delta Kappan*, 76(3), 194-198.
- Ramos, Y. & González, M. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 100-114.
- Rezende, L., Lopes, M., Rey-Lopez, J., Matsuda, V. & Luiz, O. (2014). Sedentary behavior and health outcomes: an overview of systematic reviews, *PLoS One*, 9(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105620>.
- Ricciardelli, L. & McCabe, M. (2003). *A longitudinal analysis of the role of biopsychosocial factors in predicting body change strategies among adolescent boys*. *Sex Roles* 48, 349–359. <https://doi.org/10.1023/A:1022942614727>
- Riegle-Crumb, C., Farkas, G. & Muller, C. (2006) The Role of Gender and Friendship in Advanced Course Taking. *Sociology of Education*, 79(3). <https://doi.org/10.1177/003804070607900302>
- Roberts, G., Treasure, D. & Conroy, D. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.). *Handbook of sport psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 3-30). John Wiley & Sons, Inc.

- Robinson, D. (2013). Getting girls in the game: Action research in the gymnasium. *Canadian Journal of Action Research*, 14(3), 3-28. <https://doi.org/10.33524/cjar.v14i3.98>
- Robinson, J. & Lubienski, S. (2011). The development of gender achievement in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*. 48(2), 68-302. <https://doi.org/10.3102/0002831210372249>
- Rocha, L., Comédias, J., Mira, J. & Guimarães, M. (2011). Metas de Aprendizagem de Educação Física. Ensino Secundário. Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://cnapef.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/ensinosecunde3a1rio-metasaprendizagem-educac3a7c3a3o-fc3adsica.pdf>
- Rodriguez, D. & Audrain-MCGovern, J. (2005). Physical activity, global physical self-concept, and adolescent smoking. *Annals of Behavioral Medicine: A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 30(3), 251-259. [https://doi.org/10.1207/s15324796abm3003\\_9](https://doi.org/10.1207/s15324796abm3003_9)
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Santos, B., Silvério, C., Martins, J. & Carreiro da Costa, F. (2017). Educação Física e Comportamentos do Professor: A percepção dos alunos segundo a idade. *Gymnasium*. 2 (2).
- Santos, I. & Matthiesen, S. (2012). Orientação sexual e educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. *Revista da Educação Física/UEM*, 23(2), 205-215. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i2.14266>
- Salli, J. & Hovell, M. (1990). Determinants of exercise behavior. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18(1), 307-330. doi:10.1249/00003677-199001000-00014.
- Sallis, J., Conway, T., Prochaska, J., Mckenzie, T., Marshall S. & Brown, M. (2001). The Association of School Environments with youth Physical Activity. *American Journal of Public Health*, 91(4), 618-620. doi: 10.2105/ajph.91.4.618
- Sallis, J. & Mckenzie, T. (1991). Physical Education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701>

- Sallis, J., Prochaska, J. & Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32 (5), 963-975. doi: 10.1097/00005768-200005000-00014.
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I. & Elliot, A. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), 795-814. <https://doi.org/10.1037/dev0000898>
- Schilder, P. (1999). *The Image and Appearance of the Human Body*. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315010410>
- Schofield, L., Mummery, K., Schofield, G. & Hopkins, W. (2007). The association of objectively determined physical activity behavior among adolescent female friends. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(2): 9-15. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599398>
- Schwimmer, J. (2005). Preventing childhood obesity: Health in the balance. *Environmental Health Perspectives*, 113(10), A706. <https://doi.org/10.1289/ehp.113-a706a>
- Scrabís-Fletcher, K., Rasmussen, J. & Silverman, S. (2016). The relationship of practice, attitude, and perception of competence in middle school physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 35(3), 241–250. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0129>
- Seabra, A., Mendonça, D., Thomis, M., Anjos, L. & Maia, J. (2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(4). <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000400002>
- Secchi, K., Camargo, B. & Bertolo, R. (2009). Percepção da Imagem Corporal e Representações Sociais do Corpo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), pp. 229-236. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000200011>
- Shapka, J., & Keating, D. (2003). Effects of a girls-only curriculum during adolescence: Performance, persistence, and engagement in mathematics and science. *American Educational Research Journal*, 40(4), 929–960. <https://doi.org/10.3102/00028312040004929>
- Sheehy, D. (2006). Parent's Perceptions of Their Child's 5<sup>th</sup> Grade Physical Education Program. *Physical Educator*, 63(1), 30-37.

- Shim, S., Ryan, A. & Anderson, C., (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictor and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 655-71.
- Sibley, B. & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256. <https://doi.org/10.1123/pes.15.3.243>
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. & Van Der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education (2<sup>nd</sup> Edition)*. United States of America: Human Kinetics.
- Siegel, I. (2010) "Does body weight dissatisfaction change with age? A cross-sectional analysis of American women". *The New School Psychology Bulletin*, 7(1).
- Silverman, S. (2005). Thinking long term: Physical education's role in movement and mobility. *Quest*, 57(1), 138-147. <https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491847>
- Silverman, S. (2017). Attitude research in physical education: a review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 303-312. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0085>
- Simons, J. & MacLean, J. (2018). Physical education teachers' perceptions of factors that inhibit and facilitate the enactment of curriculum change in high-stakes exam climate. *Sport, Education and Society*, 23(2), 186-202. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1155444>
- Simons-Morton B., Chen R. (2006). Overtime relationships between early adolescent and peer substance use. *Addict Behaviors*, 31(7): 1211-1223. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2005.09.006>
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J., Van Mechelen, W. & Chinapaw, M. (2012). Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>
- Skrede, T., Steene-Johannessen, S., Anderssen, S., Resaland, G. & Ekelund, U. (2018). The prospective association between objectively measured sedentary time, moderate-to-vigorous physical activity and cardiometabolic risk factors in youth: a systematic review and meta-analysis. *Pediatric Obesity/Obesity Comorbidity*, 20(1), 55-74. <https://doi.org/10.1111/obr.12758>

- Slater, A. & Tiggemann, M. (2010). Uncool to do sport: A focus group study of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 619-626. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.07.006>
- Slingerland, M., Haerens, L. Cardon, G., et al. (2014). Differences in perceived competence and physical activity during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 20(1),20–35. <https://doi.org/10.1177/1356336X134960>
- Solmon, M. (2015). Optimizing the role of physical education in promoting physical activity: a social-ecological approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329–337. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1091712>
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J. & Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(2), 120–133. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0198>
- 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(3), 368-383. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01047.x>
- Stalsberg, R. & Pederson, A. (2018). Are Differences in Physical Activity across Socioeconomic Groups Associated with Choice of Physical Activity Variables to Report?. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 922; <https://doi.org/10.3390/ijerph15050922>.
- Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. (2007). Self-determination and motivation in physical education. In M. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (99. 71-85). Human Kinetics. DOI:10.5040/9781718206632.ch-004
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2023). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>.

- Starc, G. & Strel, J. (2012). Influence of the quality implementation of a physical education curriculum on the physical development and physical fitness of children. *BMC Public Health*, 12(61). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-61>
- Stelzer, J., Ernest, J., Fenster, M., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of high school students from four countries – Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171 -178.
- Steinmayr, R., Bipp, T. & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 196-200. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.026>
- Sterdt, E., Liersch, S. & Walter, U. (2014). Correlates of physical activity of children and adolescents: A systematic review of reviews. *Health Education Journal*. 73(1):72-89. <https://doi.org/10.1177/0017896912469578>
- Stolz, S., & Kirk, D. (2015). David Kirk on physical education and sport pedagogy: in dialogue with Steven Stolz (part 1). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/18377122.2014.997862>
- Subramaniam, R. & Mercier, K. (2017). Attitudes Matter in Physical Education. *International Journal of Physical Education*, 54(4), 22-30. doi.org/10.5771/2747-6073-2017-4
- Subramaniam, P. & Silveman, S. (2000). *The development and validation of an instrument to assess student attitudes toward physical education*. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 4(1), 29–43. [https://doi.org/10.1207/S15327841Mpee0401\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327841Mpee0401_4)
- Subramaniam, P. & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.003>
- Tannehill, D., Romar, J., 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 Physical Education*, 13(4), 406-420. <https://doi.org/10.1123/jtpe.13.4.406>
- Tavares, M. C. G. C. (2003). *Imagem corporal: conceito e desenvolvimento*. São Paulo: Manole.
- Taveras, E., Rifas-Shiman, S., Field, A., Frazier, A., Colditz, G. & Gillman, M. (2004). The Influence of Wanting to look Like Media Figures on Adolescent Physical Activity.

- Journal of Adolescent Health*, 30(2), 41-50.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.09.005>
- Taylor, I. (2017). Reciprocal effects of motivation in physical education and self-reported physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 131-138.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.01.003>
- Taylor, B., Pressley, M. & Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools: trends across recent studies*. Education Resources Information Center.
- Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: A review. *Obesity Facts*, 2(3), 187-195. <https://doi.org/10.1159/000222244>
- Telama, R. & Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(9), 1617–1622. DOI: [10.1097/00005768-200009000-00015](https://doi.org/10.1097/00005768-200009000-00015)
- Tela, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., ..., Raitakiri, O. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 955-962. DOI: [10.1249/MSS.0000000000000181](https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000181)
- Telford, R., Olive, L., Cochrane, T., & Davey, R. (2016). Why Are Girls Less Physically Active than Boys? Findings from the LOOK Longitudinal Study. *PLOS ONE*, 11(3), e0150041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150041>.
- Telli, S. (2016). Students' perceptions of teachers' interpersonal behaviour across four different school subjects: control is good but affiliation is better. *Teachers and Teaching*, 22(6), 729-744. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158961>
- Terjestam, Y., Joupper, J. & Johansson, C. (2010). Effects of scheduled qigong exercise on pupils' well-being, self-image, distress, and stress. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 16(9), 939-944. <https://doi.org/10.1089/acm.2009.0405>
- Thomas, A. & Gullich, A. (2019). Childhood practice and play as determinants of adolescent intrinsic and extrinsic motivation among elite youth athletes. *European Journal of Sport Science*, 19(8), 1120–1129. <https://doi.org/10.1080/17461391.2019.1597170>
- Timken, G., McNamee, J., & Coste, S. (2019). 'It doesn't seem like PE and I love it': Adolescent girls' views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review*, 25(1), 109-124.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X17706382>



- Tomaz, S., Prioreschi, A., Watson, E., McVeigh, J., Rae, D., Jones, R. & Draper, C. (2019). Body Mass Index, Physical Activity, Sedentary Behavior, Sleep, and Gross Motor Skill Proficiency in Preschool Children From a Low-to Middle – Income Urban Setting. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(7), 525-532. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0133>
- Treschman, P., Stylianou, M., & Brooks, C. (2024). A scoping review of feedback in physical education: Concetualisations and the role of teachers and students. *European Physical Education Review*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1356336X241230829>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J., Cangas, A., Lopez-Liria, R. & Alvarez, J. (2019). Influence of Physical Education Teachers on motivation, embarrassment and the intention of being physically active during adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2295. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132295>
- Trigueros, R., Mínguez, L., González-Bernal, J., Jahouh, M., Soto-Camara, R. & Aguilar-Parra, J. (2019). Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. *Nutrients*, 11(11), 2594. <https://doi.org/10.3390/nu11112594>
- Trilk, J., Pate, R., Pfeiffer, K., Dowda, M., Addy, C., Ribisl, K., Neumark-Sztainer, D. & Lytle, L. (2012). A Cluster Analysis of Physical Activity and Sedentary Behavior Patterns in Middle School Girls. *Journal of Adolescent Health* 51(3), 292-298. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.12.021>
- Trost, S. (2004). School physical education in the post-report era: an analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 318-337. Doi: 10.1123/jtpe.23.4.318
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35, 89-105. <https://doi.org/10.2165/00007256-200535020-00001>
- Trudeau, F., & Shephard, R. J., (2008). Physical education, school physical activity, school sports, and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Uddin, R., Salmon, J., Islam, S. M. S., & Khan, A. (2020). Physical education class participation is associated with physical activity among adolescents in 65 countries. *Scientific Reports*, 10(1), 22128. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-79100-9>



- Uijtdewilligen, L., Nauta, J., Singh, A., Van Mechelen, W., Twisk, J., Van der Horst, K., & Chinapaw, C. (2011). Determinants of physical activity and sedentary behavior in young people: a review and quality synthesis of prospective studies. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 896-905. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090197>
- Ulusik, V & Soyer, F. (2017). Examination of secondary school students' attitudes towards physical education and quality of school life. *Acta Kinesiologica*, 11(2), 88-97.
- UNESCO (2015). *Quality Physical Education: Guidelines for Policy-Makers*. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2015). *Quality Physical Education (QPE)* (ISBN 978-92-3-100059-1). <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/231101E.pdf>
- UNESCO (2021). *Quality physical Education policy project: Analysis of process, content and impact*. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2022). *Special Eurobarometer 525 - Sport and Physical Activity*. <https://www.europa.eu/eurobarometer>
- US Centers for Disease Control and Prevention (2013). *Comprehensive School Physical Activity Programs: A Guide for Schools*. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services.
- Yan, M., Viladrich, C. & Cruz, J. (2019). Measuring motivation in physical education among Chinese and Spanish adolescents: comparing the psychometric properties of perceived locus of causality scale. *Journal of Sport Psychology*, 28(2), 87-96.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yungblut, H., Schinke, R. & McGannon, K. (2012). Views of Adolescent Female Youth on Physical Activity During Early Adolescence. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 39-50.
- Vallerand, R. & Lalande, D. (2011). The MPIC model: the perspective of the Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45–51. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545366>
- Vandergrift, J., & Greene, A. (1992). Rethinking parent involvement. *Educational Leadership*, 50(1), 57-59.

- Van Der Horst, K., Paw, M., Twisk, J., & Van Mechelen, W. (2007) A Brief Review on Correlates of Physical Activity and Sedentariness in Youth. *Medicine & Science Sports Exercise*, 39 (8), 1241–1250. DOI: [10.1249/mss.0b013e318059bf35](https://doi.org/10.1249/mss.0b013e318059bf35)
- Van, Mechelen W., Twisk, J., Post, G., Snel, J. & Kemper, H. (2000). Physical activity for Young people: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9), 1610-1616. DOI: [10.1097/00005768-200009000-00014](https://doi.org/10.1097/00005768-200009000-00014)
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vet, E., Ridder, D. & Wit, J. (2011). *Environmental correlates of physical activity and dietary behaviours among young people: a systematic review of reviews*. *Obesity Prevention*, 12(5), 130-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2010.00784.x>
- Wallhead, T. & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56(3), 285-301. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491827>
- Wang, J., Lie, W., Chatzisarantis, N., & Li, C. (2010). Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture modeling analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32(3), 324-338. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.3.324>
- Wang, J., Pereira, B. & Mota, J. (2005). Young people, physical activity and physical fitness: A case study of Chinese and Portuguese children. In K. Hylton, J. Long & Flintoff (Eds.), *Evaluating sport and active leisure for young people*, 88, 157-174 <https://hdl.handle.net/1822/7236>
- Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Little, T.D. & Lopez, S.J. (2017). Introduction to the Self-Determination Construct. In: Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Little, T.D. & Lopez, S.J. (Eds) *Development of Self-Determination Through the Life-Course*, 3-16. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_1)
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4): 616-622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Wilkinson, C. & Schneck, H. (2003). The effects of a school physical education and health web site on parental knowledge of program. *The Physical Educator*, 60(3), 162-168.

- Whitehead, S. & Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2), 243-262. <https://doi.org/10.1177/1356336x08090708>
- Wittberg, R., Cottrell, A., Davis, L. & Northup, L. (2010). Aerobic fitness thresholds associated with fifth grade academic achievement. *American Journal of Health Education*, 41(5), 284-291. <https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599155>
- Wittrock, M.C. (1986). *Students' thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 297-314). New York: Macmillan.
- World Health Organization (2010). World Health Organization Global recommendations on physical activity for health. Geneva.
- World Health Organization (2020). World Health Organization Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization, 2020.
- World Health Organization (2022). *Global status report on physical activity 2022*. . <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo>
- World Health Organization & UNESCO (2021). *Making every school a health-promoting school: implementation guidance*.
- Yli-Piipari S, Kiuru N, Jaakkola T, et al. (2011) The role of peer groups in male and female adolescents' task values and physical activity. *Psychological Reports*, 108(1), 75–93. <https://doi.org/10.2466/05.10.11.17.PR0.108.1.75-93>
- Yungblut, H., Schinke, R. & McGannon, K. (2012). Views of adolescent female youth on physical activity during early adolescence. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 39-50.
- Zach, S., Shoval, E. & Lidor, R. (2016). Physical education and academic achievement – literature review 1997-2015. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 703-721. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1234649>
- Zalech, M. (2021). Student perception of PE teachers and its effect on their participation in PE classes and sports: a new perspective on teacher competencies. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(2), 1106-1111. DOI: [10.7752/jpes.2021.s2139](https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s2139)
- Zeng, H., Hipscher, M. & Leung, R. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social*, 7(4), 529-537. <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.529.537>

## APÊNDICES

---



## APÊNDICES

### 1. APÊNDICE 1 – Caracterização geral das instalações do Agrupamento 1

A Escola do 2.º/3.º ciclo é a sede deste Agrupamento e é composta por diversos espaços de recreio, mas também destinados à prática da disciplina de EF. Esta Escola contém um pavilhão multidesportivo geralmente dividido em dois espaços, sendo um de maiores dimensões e outro com menores dimensões que na maioria das vezes é utilizado para a realização de atividade gímnica, uma vez que o material se encontra arrumado junto de uma das laterais. A Escola dispõe ainda de mais 3 campos exteriores junto ao pavilhão e mais 1 campo exterior com bancadas, junto à entrada da Escola. Nos diferentes campos exteriores torna-se possível realizar a maioria das matérias, sendo que um dos campos apenas está destinado a algumas das matérias dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), tal como atletismo, patinagem e futebol reduzido.

Em termos de recursos materiais, esta Escola contém, para além do espaço já referido com o material da ginástica, uma sala de material didática em número suficiente para o cumprimento do currículo.

Existem ainda dois balneários, um masculino e outro feminino, de dimensões reduzidas, mas com espaço suficiente para a utilização de duas a três turmas em simultâneo.

No que se refere à Escola do ensino secundário, esta é uma Escola de maiores dimensões, contando com três espaços interiores. Um dos espaços encontra-se totalmente equipado com aparelhos gímnica, como trave, paralelas, entre outros, e os restantes com qualidade para a prática do currículo da EF, excluindo a sala de ginástica, própria para apenas esta matéria. Existem ainda 2 espaços exteriores, sendo que um dos campos de futebol e outro montado para a prática do voleibol, são apenas para uso nos recreios, não estando incluídos na prática da disciplina de EF. O Agrupamento possui ainda uma sala para a realização de aulas teóricas. Esta Escola dispõe de materiais em número suficiente e com qualidade para a realização de boas práticas na disciplina.

Relativamente aos balneários, os mesmos também são de pequenas dimensões, embora permitam a utilização de duas a três turmas em simultâneo de forma segura.

## **2. APÊNDICE 2 – Caracterização geral das instalações do Agrupamento 2**

A maioria das Escolas do Agrupamento dispõe de instalações e equipamentos adequados à função educativa. Nas Escolas do ensino básico, as principais insuficiências referem-se à inexistência de espaços de recreio adequados e, em 2 Escolas do 1.º ciclo, de espaços destinados à prática de EF. No que se refere à Escola do 2/3.º ciclo, a Escola conta para a prática desta disciplina com, 1 pavilhão com o mínimo de dimensões permitidas, onde apenas poderá funcionar uma turma de cada vez, e ainda com 2 campos exteriores, sendo um dedicado exclusivamente à prática do Voleibol e um campo de futebol onde poderão ser realizados os Jogos Desportivos Coletivos, expressos no Quadro de Extensão da Educação Física. Os recursos materiais apresentados pela Escola encontram-se adequados para a realização da maioria das matérias e com qualidade para a sua prática.

A Escola Secundária é a sede deste Agrupamento, revelando melhores recursos espaciais e materiais. Esta Escola conta para a prática da disciplina de EF com 3 espaços interiores, 4 espaços exteriores e 2 paredes de escalada. Os espaços interiores são constituídos por 1 pavilhão de grandes dimensões, sendo possível dividir o campo em 3 partes iguais. Contem ainda um espaço interior com mesas de ténis de mesa e um espaço dedicado à ginástica ou às lutas. Ainda no espaço interior, existe uma sala dedicada à ginástica acrobática e/ou aparelhos, bem como poderá ser realizada também para a dança. Possuem ainda no espaço interior um gabinete para os professores de EF, uma sala teórica com computadores e uma arrecadação com todo o material para a prática da disciplina. Na parte exterior, esta Escola apresenta 1 campo exterior com grandes dimensões, 1 campo exterior dedicado à prática do basquetebol e mais 2 campos, também de pequenas dimensões, onde é possível realizar várias matérias. No espaço exterior contam ainda com um gabinete para os professores de EF e uma sala de material para os espaços exteriores.

Na sua totalidade esta Escola apresenta 6 balneários, sendo 4 interiores e 2 exteriores, 3 para o género masculino e 3 para o género feminino.

Foi ainda possível confirmar que nos mesmos 90 minutos de aula, poderão estar a trabalhar 6 turmas em simultâneo, considerando deste modo, que esta Escola apresenta as condições necessárias para a prática da EF.

### 3. APÊNDICE 3 – Apresentação do questionário

## UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

### FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

#### Questionário aos alunos 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.

**Obrigado** por preencheres este questionário e por participares nesta investigação.

Ano de Escolaridade: 6.º Ano

Sexo

Masculino ☐

Feminino ☐

Data de Nascimento

\_\_\_\_ (dia) \_\_\_\_ (mês) \_\_\_\_ (ano)

Peso

\_\_\_\_ (kg)

Altura

\_\_\_\_ (m)



1. Existem muitas formas diferentes de ocupar os tempos livres. Queremos descobrir as atividades que te parecem mais importantes e aquelas em que participas realmente. Percorre a lista abaixo e assinala nos pequenos quadrados a **importância** que atribuis a cada atividade, e o **tempo** que dedicas a cada uma delas.

| Atividades                                                                                                              | Importância              |                          |                          |                          | Tempo por dia            |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                                                         | Sem<br>Importância       |                          |                          | Muito<br>Importante      | Não<br>Faço              | 0 a<br>30<br>min         | 30 min<br>a 1h           | Mais<br>de 1h            |
| 1. Ouvir música                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tocar um instrumento ou cantar                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ver televisão ou vídeo                                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Trabalhar para ganhar algum dinheiro                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Falar com amigos                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Passar tempo com o meu companheiro ou companheira                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Jogar às cartas ou jogos de vídeo                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ler (livros, revistas ou banda desenhada)                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Praticar desporto, dirigido por um treinador ou entrar em competições desportivas                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Assistir a acontecimentos desportivos                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Fazer os trabalhos de casa ou trabalhos suplementares para a escola                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ir dançar à noite                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Participar em atividades do tipo “Arte e Expressão” (fotografia, bricolage, costura, etc.)                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ficar sozinho (relaxar, ficar a pensar)                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Passear ou ver montras                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Ir ao cinema, a concertos ou ao teatro                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Realizar um trabalho benévolo – um trabalho social                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Ajudar na lida da casa                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Participar em atividades de clubes, associações ou movimentos juvenis (atenção: é diferente de um clube desportivo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Visitar pessoas conhecidas                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Praticar um desporto não dirigido por um treinador                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. a) Fora das horas de aulas, realizas atividades físicas/desportivas **sem ser** em clubes ou associações, como por exemplo: passear, correr, andar de bicicleta, nadar, jogar futebol na rua, jogar basquetebol no parque, jogar voleibol no jardim ou na praia, etc? (**Considera apenas as atividades que praticas com uma duração superior a 20 minutos**).

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. Menos de uma vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 3. Uma vez por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 4. 2 a 3 vezes por semana      | <input type="checkbox"/> |
| 5. 4 a 6 vezes por semana      | <input type="checkbox"/> |
| 6. Todos os dias               | <input type="checkbox"/> |

b) Se praticas habitualmente alguma destas atividades físicas/desportivas qual é essa atividade?

R: \_\_\_\_\_

3. a) Praticas alguma atividade física/desportiva **num clube ou coletividade fora da Escola**, sob orientação de um professor, treinador, monitor, instrutor, etc?

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. Menos de uma vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 3. Uma vez por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 4. 2 a 3 vezes por semana      | <input type="checkbox"/> |
| 5. 4 a 6 vezes por semana      | <input type="checkbox"/> |
| 6. Todos os dias               | <input type="checkbox"/> |

b) Se praticas alguma atividade indica qual é, ou quais são essas atividades.

R: \_\_\_\_\_

4. a) Participas nas atividades do Desporto Escolar?

- |        |                                                   |
|--------|---------------------------------------------------|
| 1. Sim | <input type="checkbox"/> Qual a modalidade? _____ |
| 2. Não | <input type="checkbox"/>                          |

b) Se sim, quantas vezes por semana treinas?

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Menos de uma vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 2. Uma vez por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 3. 2 vezes por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 4. 3 vezes por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 5. 4 vezes por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 6. 5 vezes por semana          | <input type="checkbox"/> |

5. Se praticas regularmente atividades físicas/desportivas, quanto tempo dedicas por semana à prática dessas atividades (**no clube, no desporto escolar ou nos tempos livres**), a ponto de ficares **cansado e a transpirar**?

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Aproximadamente 30 minutos  | <input type="checkbox"/> |
| 2. Aproximadamente 1 hora      | <input type="checkbox"/> |
| 3. Aproximadamente 2 a 3 horas | <input type="checkbox"/> |
| 4. Aproximadamente 4 a 6 horas | <input type="checkbox"/> |
| 5. 7 horas ou mais             | <input type="checkbox"/> |

6. Compara-te com os/as colegas da tua idade. Escolhe o quadrado que pareça representar melhor, na escola, o que achas que és. Por exemplo, se tens o cabelo mais claro do que escuro coloca a cruz assim:

|                                               |                          |                          |                          |                          |                          |                                               |
|-----------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------|
| Cabelo claro                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Cabelo escuro                                 |
| 1. Tenho boas qualidades atléticas            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não tenho boas qualidades atléticas           |
| 2. Sou ligeiro/a e elegante                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou de movimentos desajeitados                |
| 3. Sou ágil                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou descoordenado(a)                          |
| 4. Estou em forma                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Canso-me facilmente                           |
| 5. Sou rápido(a)                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou lento(a)                                  |
| 6. Sou forte                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou fraco(a)                                  |
| 7. Sou valente                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou medroso(a)                                |
| 8. Sou muito alto                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou muito baixo(a)                            |
| 9. Estou muito magro(a)                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Estou demasiado gordo(a)                      |
| 10. Estou satisfeito(a) com a minha aparência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não estou satisfeito(a) com a minha aparência |

**7.** O que pensas da Escola?

- |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. Não gosto nada     | <input type="checkbox"/> |
| 2. Não gosto lá muito | <input type="checkbox"/> |
| 3. É-me indiferente   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gosto bastante     | <input type="checkbox"/> |
| 5. Gosto mesmo muito  | <input type="checkbox"/> |

**8.** O que pensas sobre as aulas de Educação Física?

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| 1. Não gosto nada      | <input type="checkbox"/> |
| 2. Não gosto lá muito  | <input type="checkbox"/> |
| 3. São-me indiferentes | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gosto bastante      | <input type="checkbox"/> |
| 5. Gosto mesmo muito   | <input type="checkbox"/> |

**9.** Consideras que a disciplina de Educação Física deve (Escolhe a afirmação com a qual estás mais de acordo).

- |                                                                      |                          |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Ser obrigatória e os alunos avaliados como nas outras disciplinas | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ser obrigatória mas sem que os alunos sejam avaliados             | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ser opcional                                                      | <input type="checkbox"/> |
| 4. Não deve existir                                                  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Não tenho opinião sobre o assunto                                 | <input type="checkbox"/> |

**10.** Vamos agora questionar-te sobre o que sentes **quando realizas as atividades e tens êxito durante a aula de Educação Física**. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

“Discordo completamente” corresponde ao valor mínimo de (1)  
“Concordo completamente” corresponde ao valor máximo de (5).

|                                                                                                          | Discordo                 |                          |                          | Concordo                 |                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>Na aula de Educação Física...</i>                                                                     | Completamente            |                          |                          | Completamente            |                          |
|                                                                                                          | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1. Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**11.** Agora pretendemos saber a tua **opinião** relativamente a alguns aspectos 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.

|                                                                                                       | Discordo                 |                          |                          | Concordo                 |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>Na aula de Educação Física...</i>                                                                  | Completamente            |                          |                          | Completament<br>e        |                          |
|                                                                                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1. Costumo-me divertir nas aulas de Educação Física                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Gosto da disciplina de Educação Física                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de Educação Física            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. A Educação Física é das minhas disciplinas preferidas                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Comparativamente às outras disciplinas, a EF é das menos importantes para a minha formação global | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**12.** Seguidamente pretendemos saber o que pensas sobre alguns fatores relacionados com o teu **professor(a) de Educação Física**, nas aulas deste ano. Indica, por favor, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

|                                                                                                                                      | Concordo                 |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                                                                      | Discordo                 |                          |                          |                          |                          |
|                                                                                                                                      | Completamente            |                          |                          | Completamente            |                          |
|                                                                                                                                      | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <b>O meu professor de Educação Física...</b>                                                                                         |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1. Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros veem as minhas capacidades atléticas                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios e os jogos  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Faz com que eu evite exercícios e jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Insiste que os erros nos exercícios e nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 13.** De seguida é apresentada a lista das diferentes disciplinas. **Sabemos que todas são importantes na tua educação.** Coloca-as, segundo a tua perspectiva, por ordem de importância, sendo o 1 a mais importante e o 9 a menos importante.

|                                  |                          |
|----------------------------------|--------------------------|
| Português                        | <input type="checkbox"/> |
| Inglês                           | <input type="checkbox"/> |
| História e Geografia de Portugal | <input type="checkbox"/> |
| Matemática                       | <input type="checkbox"/> |
| Ciências Naturais                | <input type="checkbox"/> |
| Educação Física                  | <input type="checkbox"/> |
| Educação Musical                 | <input type="checkbox"/> |
| Educação Visual                  | <input type="checkbox"/> |
| Educação Tecnológica             | <input type="checkbox"/> |

- 14.** Quando estás com os teus amigos, praticas alguma atividade física/desportiva (nos tempos livres, desporto escolar, férias, horas livres na escola, etc)?

|                                        |                          |
|----------------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                               | <input type="checkbox"/> |
| 2. Algumas vezes                       | <input type="checkbox"/> |
| 3. Normalmente                         | <input type="checkbox"/> |
| 4. Muitas vezes                        | <input type="checkbox"/> |
| 5. Sempre que estou com os meus amigos | <input type="checkbox"/> |

- 15.** 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 minutos | <input type="checkbox"/> | Leve                | <input type="checkbox"/> |
| 2 vezes            | <input type="checkbox"/> | 20 – 30 minutos     | <input type="checkbox"/> | Moderada            | <input type="checkbox"/> |
| 3 vezes            | <input type="checkbox"/> | 30 – 45 minutos     | <input type="checkbox"/> | Moderada a vigorosa | <input type="checkbox"/> |
| 4 vezes            | <input type="checkbox"/> | 45 – 60 minutos     | <input type="checkbox"/> | Vigorosa            | <input type="checkbox"/> |
| 5 vezes            | <input type="checkbox"/> | 60 – 90 minutos     | <input type="checkbox"/> |                     |                          |
| 6 vezes            | <input type="checkbox"/> | 90 – 120 minutos    | <input type="checkbox"/> |                     |                          |
| Todos os dias      | <input type="checkbox"/> | Mais de 120 minutos | <input type="checkbox"/> |                     |                          |

**16.** Se praticas atividades físicas/desportivas, quem foi a pessoa, ou pessoas, **que mais te influenciaram a começares?**

1. Nunca senti nenhuma influência, comecei porque quis ☐
2. Os meus pais ☐
3. O(s) Professor(es) de Educação Física ☐
4. Os meus amigos ☐
5. O meu namorado(a) ☐
6. O médico – recomendação médica ☐
7. As publicidades que promovem o desporto e a atividade física ☐
8. Outra ☐

**17.** Qual a profissão atual do teu pai ou da pessoa, do género masculino, responsável por ti?

R: \_\_\_\_\_

**18.** Qual a profissão atual da tua mãe ou da pessoa, do género feminino, responsável por ti?

R: \_\_\_\_\_

**19.** Os teus pais, ou pessoas responsáveis por ti, praticam desporto?

**O pai, ou pessoa responsável por ti, do género masculino**

1. Nunca ☐
2. Uma vez de tempos em tempos ou unicamente durante as férias ☐
3. Pelo menos uma vez por semana durante todo o ano ☐
4. Não sei ☐

**A mãe, ou pessoa responsável por ti, do género feminino**

1. Nunca ☐
2. Uma vez de tempos em tempos ou unicamente durante as férias ☐
3. Pelo menos uma vez por semana durante todo o ano ☐
4. Não sei ☐

**Obrigado pela tua colaboração.**

# UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

### Questionário aos alunos 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.

**Obrigado** por preencheres este questionário e por participares nesta investigação.

Ano de Escolaridade: 9.º Ano

Sexo

Masculino ☐

Feminino ☐

Data de Nascimento

\_\_\_\_ (dia) \_\_\_\_ (mês) \_\_\_\_ (ano)

Peso

\_\_\_\_ (kg)

Altura

\_\_\_\_ (m)

1. Existem muitas formas diferentes de ocupar os tempos livres. Queremos descobrir as atividades que te parecem mais importantes e aquelas em que participas realmente. Percorre a lista abaixo e assinala nos pequenos quadrados a **importância** que atribuis a cada atividade, e o **tempo** que dedicas a cada uma delas.

| Atividades                                                                                                              | Importância              |                          |                          |                          | Tempo por dia            |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                                                         | Sem<br>Importância       |                          |                          | Muito<br>Importante      | Não<br>Faço              | 0 a 30<br>min            | 30 min a<br>1h           | Mais<br>de 1h            |
| 1. Ouvir música                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tocar um instrumento ou cantar                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ver televisão ou vídeo                                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Trabalhar para ganhar algum dinheiro                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Falar com amigos                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Passar tempo com o meu companheiro ou companheira                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Jogar às cartas ou jogos de vídeo                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ler (livros, revistas ou banda desenhada)                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Praticar desporto, dirigido por um treinador ou entrar em competições desportivas                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Assistir a acontecimentos desportivos                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Fazer os trabalhos de casa ou trabalhos suplementares para a escola                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ir dançar à noite                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Participar em atividades do tipo “Arte e Expressão” (fotografia, bricolage, costura, etc.)                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ficar sozinho (relaxar, ficar a pensar)                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Passear ou ver montras                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Ir ao cinema, a concertos ou ao teatro                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Realizar um trabalho benévolo – um trabalho social                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Ajudar na lida da casa                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Participar em atividades de clubes, associações ou movimentos juvenis (atenção: é diferente de um clube desportivo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Visitar pessoas conhecidas                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Praticar um desporto não dirigido por um treinador                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. a) Fora das horas de aulas, realizas atividades físicas/desportivas **sem ser** em clubes ou associações, como por exemplo: passear, correr, andar de bicicleta, nadar, jogar futebol na rua, jogar basquetebol no parque, jogar voleibol no jardim ou na praia, etc? (**Considera apenas as atividades que praticas com uma duração superior a 20 minutos**).

1. Nunca ☐
2. Menos de uma vez por semana ☐



- 3. Uma vez por semana ☐
- 4. 2 a 3 vezes por semana ☐
- 5. 4 a 6 vezes por semana ☐
- 6. Todos os dias ☐

b) Se praticas habitualmente alguma destas atividades físicas/desportivas qual é essa atividade?

R: \_\_\_\_\_

3. a) Praticas alguma atividade física/desportiva **num clube ou coletividade fora da Escola**, sob orientação de um professor, treinador, monitor, instrutor, etc?

- 1. Nunca ☐
- 2. Menos de uma vez por semana ☐
- 3. Uma vez por semana ☐
- 4. 2 a 3 vezes por semana ☐
- 5. 4 a 6 vezes por semana ☐
- 6. Todos os dias ☐

b) Se praticas alguma atividade indica qual é, ou quais são essas atividades.

R: \_\_\_\_\_

4. a) Participas nas atividades do Desporto Escolar?

- 1. Sim ☐ Qual a modalidade? \_\_\_\_\_
- 2. Não ☐

b) Se sim, quantas vezes por semana treinas?

- 1. Menos de uma vez por semana ☐
- 2. Uma vez por semana ☐
- 3. 2 vezes por semana ☐
- 4. 3 vezes por semana ☐
- 5. 4 vezes por semana ☐
- 6. 5 vezes por semana ☐

5. Se praticas regularmente atividades físicas/desportivas, quanto tempo dedicas por semana à prática dessas atividades (**no clube, no desporto escolar ou nos tempos livres**), a ponto de ficares **cansado e a transpirar**?

- 1. Aproximadamente 30 minutos ☐

2. Aproximadamente 1 hora ☐
3. Aproximadamente 2 a 3 horas ☐
4. Aproximadamente 4 a 6 horas ☐
5. 7 horas ou mais ☐

6. Compara-te com os/as colegas da tua idade. Escolhe o quadrado que pareça representar melhor, na escola, o que achas que és. Por exemplo, se tens o cabelo mais claro do que escuro coloca a cruz assim:

|                                               |                          |                                     |                          |                          |                          |                                               |
|-----------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------|
| Cabelo claro                                  | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Cabelo escuro                                 |
| 1. Tenho boas qualidades atléticas            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não tenho boas qualidades atléticas           |
| 2. Sou ligeiro/a e elegante                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou de movimentos desajeitados                |
| 3. Sou ágil                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou descoordenado(a)                          |
| 4. Estou em forma                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Canso-me facilmente                           |
| 5. Sou rápido(a)                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou lento(a)                                  |
| 6. Sou forte                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou fraco(a)                                  |
| 7. Sou valente                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou medroso(a)                                |
| 8. Sou muito alto                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou muito baixo(a)                            |
| 9. Estou muito magro(a)                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Estou demasiado gordo(a)                      |
| 10. Estou satisfeito(a) com a minha aparência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não estou satisfeito(a) com a minha aparência |

7. O que pensas da Escola?

1. Não gosto nada ☐
2. Não gosto lá muito ☐
3. É-me indiferente ☐
4. Gosto bastante ☐
5. Gosto mesmo muito ☐

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

1. Não gosto nada ☐
2. Não gosto lá muito ☐
3. São-me indiferentes ☐
4. Gosto bastante ☐
5. Gosto mesmo muito ☐

9. Consideras que a disciplina de Educação Física deve **(Escolhe a afirmação com a qual estás mais de acordo)**.

- |                                                                      |                          |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Ser obrigatória e os alunos avaliados como nas outras disciplinas | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ser obrigatória mas sem que os alunos sejam avaliados             | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ser opcional                                                      | <input type="checkbox"/> |
| 4. Não deve existir                                                  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Não tenho opinião sobre o assunto                                 | <input type="checkbox"/> |

10. Vamos agora questionar-te sobre o que sentes **quando realizas as atividades e tens êxito durante a aula de Educação Física**. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

“Discordo completamente” corresponde ao valor mínimo de (1)

“Concordo completamente” corresponde ao valor máximo de (5).

| Na aula de Educação Física...                                                                            | Discordo                 |                          |                          |                          | Concordo                 |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
|                                                                                                          | Completamente            |                          |                          |                          | Completamente            |  |
|                                                                                                          | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |  |
| 1. Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 2. Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 3. Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 4. Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 5. Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 6. Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 7. Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 8. É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 9. Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 10. Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 11. Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 12. Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 13. Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 14. Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |
| 15. Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |  |

11. Agora pretendemos saber a tua **opinião** relativamente a alguns aspectos 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.

### *Na aula de Educação Física...*

Discordo  
Completamente

1 2 3 4 5

Concordo  
Completamente

1. Costumo-me divertir nas aulas de Educação Física ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. Gosto da disciplina de Educação Física ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5. Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de Educação Física ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6. A Educação Física é das minhas disciplinas preferidas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7. Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8. A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9. Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10. Comparativamente às outras disciplinas, a EF é das menos importantes para a minha formação global ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**12.** Seguidamente pretendemos saber o que pensas sobre alguns fatores relacionados com o teu **professor(a) de Educação Física**, nas aulas deste ano. Indica, por favor, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

### *O meu professor de Educação Física...*

Discordo  
Completamente

1 2 3 4 5

Concordo  
Completamente

1. Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
3. Deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros veem as minhas capacidades atléticas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4. Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5. Deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios e os jogos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6. Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7. Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8. Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9. Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10. Faz com que eu evite exercícios e jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
11. Insiste que os erros nos exercícios e nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
12. Assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**13.** De seguida é apresentada a lista das diferentes disciplinas. **Sabemos que todas são importantes na tua educação.** Coloca-as, segundo a tua perspectiva, por ordem de importância, sendo o 1 a mais importante e o 10 a menos importante.

Português ☐

Inglês ☐

|                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| Francês / Espanhol | <input type="checkbox"/> |
| História           | <input type="checkbox"/> |
| Geografia          | <input type="checkbox"/> |
| Matemática         | <input type="checkbox"/> |
| Físico-química     | <input type="checkbox"/> |
| Ciências Naturais  | <input type="checkbox"/> |
| Educação Física    | <input type="checkbox"/> |
| Educação Visual    | <input type="checkbox"/> |

**14.** Quando estás com os teus amigos, praticas alguma atividade física/desportiva (nos tempos livres, desporto escolar, férias, horas livres na escola, etc)?

- |                                        |                          |
|----------------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                               | <input type="checkbox"/> |
| 2. Algumas vezes                       | <input type="checkbox"/> |
| 3. Normalmente                         | <input type="checkbox"/> |
| 4. Muitas vezes                        | <input type="checkbox"/> |
| 5. Sempre que estou com os meus amigos | <input type="checkbox"/> |

**15.** 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 minutos | <input type="checkbox"/> | Leve                | <input type="checkbox"/> |
| 2 vezes            | <input type="checkbox"/> | 20 – 30 minutos     | <input type="checkbox"/> | Moderada            | <input type="checkbox"/> |
| 3 vezes            | <input type="checkbox"/> | 30 – 45 minutos     | <input type="checkbox"/> | Moderada a vigorosa | <input type="checkbox"/> |
| 4 vezes            | <input type="checkbox"/> | 45 – 60 minutos     | <input type="checkbox"/> | Vigorosa            | <input type="checkbox"/> |
| 5 vezes            | <input type="checkbox"/> | 60 – 90 minutos     | <input type="checkbox"/> |                     |                          |
| 6 vezes            | <input type="checkbox"/> | 90 – 120 minutos    | <input type="checkbox"/> |                     |                          |
| Todos os dias      | <input type="checkbox"/> | Mais de 120 minutos | <input type="checkbox"/> |                     |                          |

**16.** Se praticas atividades físicas/desportivas, quem foi a pessoa, ou pessoas, **que mais te influenciaram a começares?**

- |                                                                 |                          |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca senti nenhuma influência, comecei porque quis          | <input type="checkbox"/> |
| 2. Os meus pais                                                 | <input type="checkbox"/> |
| 3. O(s) Professor(es) de Educação Física                        | <input type="checkbox"/> |
| 4. Os meus amigos                                               | <input type="checkbox"/> |
| 5. O meu namorado(a)                                            | <input type="checkbox"/> |
| 6. O médico – recomendação médica                               | <input type="checkbox"/> |
| 7. As publicidades que promovem o desporto e a atividade física | <input type="checkbox"/> |
| 8. Outra                                                        | <input type="checkbox"/> |

**17.** Qual a profissão atual do teu pai ou da pessoa, do género masculino, responsável por ti?

R: \_\_\_\_\_

**18.** Qual a profissão atual da tua mãe ou da pessoa, do género feminino, responsável por ti?

**R:** \_\_\_\_\_

**19.** Os teus pais, ou pessoas responsáveis por ti, praticam desporto?

**O pai, ou pessoa responsável por ti, do género masculino**

- |                                                                |                          |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                                                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. Uma vez de tempos em tempos ou unicamente durante as férias | <input type="checkbox"/> |
| 3. Pelo menos uma vez por semana durante todo o ano            | <input type="checkbox"/> |
| 4. Não sei                                                     | <input type="checkbox"/> |

**A mãe, ou pessoa responsável por ti, do género feminino**

- |                                                                |                          |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                                                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. Uma vez de tempos em tempos ou unicamente durante as férias | <input type="checkbox"/> |
| 3. Pelo menos uma vez por semana durante todo o ano            | <input type="checkbox"/> |
| 4. Não sei                                                     | <input type="checkbox"/> |

# UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

### Questionário aos alunos 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.

**Obrigado** por preencheres este questionário e por participares nesta investigação.

Ano de Escolaridade: 12.º Ano

Sexo

Masculino ☐

Feminino ☐

Data de Nascimento

\_\_\_\_\_ (dia) \_\_\_\_\_ (mês) \_\_\_\_\_ (ano)

Peso

\_\_\_\_\_ (kg)

Altura

\_\_\_\_\_ (m)

1. Existem muitas formas diferentes de ocupar os tempos livres. Queremos descobrir as atividades que te parecem mais importantes e aquelas em que participas realmente. Percorre a lista abaixo e assinala nos pequenos quadrados a **importância** que atribuis a cada atividade, e o **tempo** que dedicas a cada uma delas.

| Atividades                                                                                                              | Importância              |                          |                          |                          | Tempo por dia            |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                                                         | Sem<br>Importância       |                          |                          | Muito<br>Importante      | Não<br>Faço              | 0 a 30<br>min            | 30 min a<br>1h           | Mais<br>de 1h            |
| 1. Ouvir música                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tocar um instrumento ou cantar                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ver televisão ou vídeo                                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Trabalhar para ganhar algum dinheiro                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Falar com amigos                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Passar tempo com o meu companheiro ou companheira                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Jogar às cartas ou jogos de vídeo                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ler (livros, revistas ou banda desenhada)                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Praticar desporto, dirigido por um treinador ou entrar em competições desportivas                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Assistir a acontecimentos desportivos                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Fazer os trabalhos de casa ou trabalhos suplementares para a escola                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Ir dançar à noite                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Participar em atividades do tipo “Arte e Expressão” (fotografia, bricolage, costura, etc.)                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ficar sozinho (relaxar, ficar a pensar)                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Passear ou ver montras                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Ir ao cinema, a concertos ou ao teatro                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Realizar um trabalho benévolo – um trabalho social                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Ajudar na lida da casa                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Participar em atividades de clubes, associações ou movimentos juvenis (atenção: é diferente de um clube desportivo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Visitar pessoas conhecidas                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Praticar um desporto não dirigido por um treinador                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. a) Fora das horas de aulas, realizas atividades físicas/desportivas **sem ser** em clubes ou associações, como por exemplo: passear, correr, andar de bicicleta, nadar, jogar futebol na rua, jogar basquetebol no parque, jogar voleibol no jardim ou na praia, etc? (**Considera apenas as atividades que praticas com uma duração superior a 20 minutos**).

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. Menos de uma vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 3. Uma vez por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 4. 2 a 3 vezes por semana      | <input type="checkbox"/> |
| 5. 4 a 6 vezes por semana      | <input type="checkbox"/> |
| 6. Todos os dias               | <input type="checkbox"/> |



b) Se praticas habitualmente alguma destas atividades físicas/desportivas qual é essa atividade?

**R:**

---

3. a) Praticas alguma atividade física/desportiva **num clube ou coletividade fora da Escola**, sob orientação de um professor, treinador, monitor, instrutor, etc?

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. Menos de uma vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 3. Uma vez por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 4. 2 a 3 vezes por semana      | <input type="checkbox"/> |
| 5. 4 a 6 vezes por semana      | <input type="checkbox"/> |
| 6. Todos os dias               | <input type="checkbox"/> |

b) Se praticas alguma atividade indica qual é, ou quais são essas atividades.

**R:** \_\_\_\_\_

4. a) Participas nas atividades do Desporto Escolar?

- |        |                          |                          |
|--------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Sim | <input type="checkbox"/> | Qual a modalidade? _____ |
| 2. Não | <input type="checkbox"/> |                          |

b) Se sim, quantas vezes por semana treinas?

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Menos de uma vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 2. Uma vez por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 3. 2 vezes por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 4. 3 vezes por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 5. 4 vezes por semana          | <input type="checkbox"/> |
| 6. 5 vezes por semana          | <input type="checkbox"/> |

5. Se praticas regularmente atividades físicas/desportivas, quanto tempo dedicas por semana à prática dessas atividades (**no clube, no desporto escolar ou nos tempos livres**), a ponto de ficares **cansado e a transpirar**?

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| 1. Aproximadamente 30 minutos  | <input type="checkbox"/> |
| 2. Aproximadamente 1 hora      | <input type="checkbox"/> |
| 3. Aproximadamente 2 a 3 horas | <input type="checkbox"/> |
| 4. Aproximadamente 4 a 6 horas | <input type="checkbox"/> |

5. 7 horas ou mais ☐

6. Compara-te com os/as colegas da tua idade. Escolhe o quadrado que pareça representar melhor, na escola, o que achas que és. Por exemplo, se tens o cabelo mais claro do que escuro coloca a cruz assim:

|                                               |                          |                                     |                          |                          |                          |                                               |
|-----------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------|
| Cabelo claro                                  | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Cabelo escuro                                 |
| 1. Tenho boas qualidades atléticas            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não tenho boas qualidades atléticas           |
| 2. Sou ligeiro/a e elegante                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou de movimentos desajeitados                |
| 3. Sou ágil                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou descoordenado(a)                          |
| 4. Estou em forma                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Canso-me facilmente                           |
| 5. Sou rápido(a)                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou lento(a)                                  |
| 6. Sou forte                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou fraco(a)                                  |
| 7. Sou valente                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou medroso(a)                                |
| 8. Sou muito alto                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Sou muito baixo(a)                            |
| 9. Estou muito magro(a)                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Estou demasiado gordo(a)                      |
| 10. Estou satisfeito(a) com a minha aparência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não estou satisfeito(a) com a minha aparência |

7. O que pensas da Escola?

- |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. Não gosto nada     | <input type="checkbox"/> |
| 2. Não gosto lá muito | <input type="checkbox"/> |
| 3. É-me indiferente   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gosto bastante     | <input type="checkbox"/> |
| 5. Gosto mesmo muito  | <input type="checkbox"/> |

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

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| 1. Não gosto nada      | <input type="checkbox"/> |
| 2. Não gosto lá muito  | <input type="checkbox"/> |
| 3. São-me indiferentes | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gosto bastante      | <input type="checkbox"/> |
| 5. Gosto mesmo muito   | <input type="checkbox"/> |

9. Consideras que a disciplina de Educação Física deve **(Escolhe a afirmação com a qual estás mais de acordo)**.

- |                                                                      |                          |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Ser obrigatória e os alunos avaliados como nas outras disciplinas | <input type="checkbox"/> |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------|

- |                                                          |                          |
|----------------------------------------------------------|--------------------------|
| 2. Ser obrigatória mas sem que os alunos sejam avaliados | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ser opcional                                          | <input type="checkbox"/> |
| 4. Não deve existir                                      | <input type="checkbox"/> |
| 5. Não tenho opinião sobre o assunto                     | <input type="checkbox"/> |

**10.** Vamos agora questionar-te sobre o que sentes **quando realizas as atividades e tens êxito durante a aula de Educação Física**. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

“Discordo completamente” corresponde ao valor mínimo de (1)

“Concordo completamente” corresponde ao valor máximo de (5).

| <i>Na aula de Educação Física...</i>                                                                     | Discordo                 |                          | Concordo                 |                          |                          |                          |                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                                                                                                          | Completamente            |                          | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| 1. Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**11.** Agora pretendemos saber a tua **opinião** relativamente a alguns aspectos 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.

### *Na aula de Educação Física...*

Discordo  
Completamente

1 2 3 4 5

Concordo  
Completamente

- |                                                                                                       |                          |                          |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Costumo-me divertir nas aulas de Educação Física                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Gosto da disciplina de Educação Física                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de Educação Física            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. A Educação Física é das minhas disciplinas preferidas                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Comparativamente às outras disciplinas, a EF é das menos importantes para a minha formação global | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**12.** Seguidamente pretendemos saber o que pensas sobre alguns fatores relacionados com o teu **professor(a) de Educação Física**, nas aulas deste ano. Indica, por favor, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

### *O meu professor de Educação Física...*

Discordo  
Completamente

1 2 3 4 5

Concordo  
Completamente

- |                                                                                                                                      |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros veem as minhas capacidades atléticas                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios e os jogos  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Faz com que eu evite exercícios e jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Insiste que os erros nos exercícios e nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**13.** De seguida é apresentada a lista das diferentes disciplinas. **Sabemos que todas são importantes na tua educação.** Coloca-as, segundo a tua perspectiva, por ordem de importância, sendo o 1 a mais importante e o 9 a menos importante.

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Português       | <input type="checkbox"/> |
| Educação Física | <input type="checkbox"/> |
| Física          | <input type="checkbox"/> |

|                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| Química                | <input type="checkbox"/> |
| Biologia               | <input type="checkbox"/> |
| Inglês                 | <input type="checkbox"/> |
| Psicologia             | <input type="checkbox"/> |
| Ciências Políticas     | <input type="checkbox"/> |
| Geografia              | <input type="checkbox"/> |
| Economia               | <input type="checkbox"/> |
| Direito                | <input type="checkbox"/> |
| Desenho                | <input type="checkbox"/> |
| Oficinas de Arte       | <input type="checkbox"/> |
| Oficinas de Multimídia | <input type="checkbox"/> |

**14.** Quando estás com os teus amigos, praticas alguma atividade física/desportiva (nos tempos livres, desporto escolar, férias, horas livres na escola, etc)?

- |                                        |                          |
|----------------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca                               | <input type="checkbox"/> |
| 2. Algumas vezes                       | <input type="checkbox"/> |
| 3. Normalmente                         | <input type="checkbox"/> |
| 4. Muitas vezes                        | <input type="checkbox"/> |
| 5. Sempre que estou com os meus amigos | <input type="checkbox"/> |

**15.** 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 minutos | <input type="checkbox"/> | Leve                | <input type="checkbox"/> |
| 2 vezes            | <input type="checkbox"/> | 20 – 30 minutos     | <input type="checkbox"/> | Moderada            | <input type="checkbox"/> |
| 3 vezes            | <input type="checkbox"/> | 30 – 45 minutos     | <input type="checkbox"/> | Moderada a vigorosa | <input type="checkbox"/> |
| 4 vezes            | <input type="checkbox"/> | 45 – 60 minutos     | <input type="checkbox"/> | Vigorosa            | <input type="checkbox"/> |
| 5 vezes            | <input type="checkbox"/> | 60 – 90 minutos     | <input type="checkbox"/> |                     |                          |
| 6 vezes            | <input type="checkbox"/> | 90 – 120 minutos    | <input type="checkbox"/> |                     |                          |
| Todos os dias      | <input type="checkbox"/> | Mais de 120 minutos | <input type="checkbox"/> |                     |                          |

**16.** Se praticas atividades físicas/desportivas, quem foi a pessoa, ou pessoas, **que mais te influenciaram a começares?**

- |                                                        |                          |
|--------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca senti nenhuma influência, comecei porque quis | <input type="checkbox"/> |
| 2. Os meus pais                                        | <input type="checkbox"/> |
| 3. O(s) Professor(es) de Educação Física               | <input type="checkbox"/> |
| 4. Os meus amigos                                      | <input type="checkbox"/> |
| 5. O meu namorado(a)                                   | <input type="checkbox"/> |
| 6. O médico – recomendação médica                      | <input type="checkbox"/> |

7. As publicidades que promovem o desporto e a atividade física ☐
8. Outra ☐

17. Qual a profissão atual do teu pai ou da pessoa, do género masculino, responsável por ti?

R: \_\_\_\_\_

18. Qual a profissão atual da tua mãe ou da pessoa, do género feminino, responsável por ti?

R: \_\_\_\_\_

19. Os teus pais, ou pessoas responsáveis por ti, praticam desporto?

**O pai, ou pessoa responsável por ti, do género masculino**

1. Nunca ☐
2. Uma vez de tempos em tempos ou unicamente durante as férias ☐
3. Pelo menos uma vez por semana durante todo o ano ☐
4. Não sei ☐

**A mãe, ou pessoa responsável por ti, do género feminino**

1. Nunca ☐
2. Uma vez de tempos em tempos ou unicamente durante as férias ☐
3. Pelo menos uma vez por semana durante todo o ano ☐
4. Não sei ☐

**Obrigado pela tua colaboração.**

#### 4. APÊNDICE 4 – Pedido de autorização aos Pais e 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 Percepção 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 percepções 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

*Joana Claro  
João Paulo Cruz*

Os investigadores responsáveis

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, N.º \_\_\_\_, turma \_\_\_\_, aceito/não aceito (riscar o que não interessa) que eu e o meu educando, participemos no estudo “A Percepção dos alunos e dos Pais sobre a Disciplina de Educação Física”.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## 5. APÊNDICE 5 – Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados



Processo N.º 14367/2014 | 1

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: Pioneiros da Aviação Portuguesa e Leal da Câmara, 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.



## 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 expreso 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 f), 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

personais 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 Protecção de Dados, autoriza-se o tratamento de dados *supra* referido, consignando-se o seguinte:

**Responsável pelo tratamento:** Francisco Carreiro da Costa;

**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 percepções sobre a mesma; voz;
- Dos encarregados de educação: idade; habilitação académica; profissão; situação profissional; questões sobre a prática de atividade física e percepções 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 percepções 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)

## 6. APÊNDICE 6 – Análise das Componentes Principais e Rotação Varimax

| Variância total explicada |                      |                |              |                                                |                |              |                                               |                |              |
|---------------------------|----------------------|----------------|--------------|------------------------------------------------|----------------|--------------|-----------------------------------------------|----------------|--------------|
| Componente                | Autovalores iniciais |                |              | Somos de extração de carregamentos ao quadrado |                |              | Somos de rotação de carregamentos ao quadrado |                |              |
|                           | Total                | % de variância | % cumulativa | Total                                          | % de variância | % cumulativa | Total                                         | % de variância | % cumulativa |
| 1                         | 3,402                | 28,347         | 28,347       | 3,402                                          | 28,347         | 28,347       | 2,595                                         | 21,626         | 21,626       |
| 2                         | 2,665                | 22,205         | 50,551       | 2,665                                          | 22,205         | 50,551       | 2,515                                         | 20,959         | 42,585       |
| 3                         | 1,324                | 11,030         | 61,581       | 1,324                                          | 11,030         | 61,581       | 2,280                                         | 18,997         | 61,581       |
| 4                         | 0,814                | 6,780          | 68,362       |                                                |                |              |                                               |                |              |
| 5                         | 0,711                | 5,923          | 74,285       |                                                |                |              |                                               |                |              |
| 6                         | 0,644                | 5,367          | 79,652       |                                                |                |              |                                               |                |              |
| 7                         | 0,599                | 4,994          | 84,645       |                                                |                |              |                                               |                |              |
| 8                         | 0,589                | 4,908          | 89,554       |                                                |                |              |                                               |                |              |
| 9                         | 0,430                | 3,587          | 93,141       |                                                |                |              |                                               |                |              |
| 10                        | 0,350                | 2,916          | 96,057       |                                                |                |              |                                               |                |              |
| 11                        | 0,261                | 2,179          | 98,236       |                                                |                |              |                                               |                |              |
| 12                        | 0,212                | 1,764          | 100,000      |                                                |                |              |                                               |                |              |

Método de Extração: análise de Componente Principal.

| Matriz de componente rotativa <sup>a</sup>                                                                                        |            |        |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------|--------|
|                                                                                                                                   | Componente |        |        |
|                                                                                                                                   | 1          | 2      | 3      |
| Quer que pareçamos mais capazes que os outros em todos os exercícios                                                              | 0,828      | 0,167  | 0,080  |
| Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos                             | 0,822      | 0,165  | -0,002 |
| Insiste que devemos lutar para provocar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos                            | 0,786      | 0,107  | 0,111  |
| Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros                                                                              | 0,734      | 0,051  | 0,015  |
| Deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios e os jogos  | 0,069      | 0,883  | -0,167 |
| Deixa-me frequentemente preocupado como a forma como os outros veem as minhas capacidades atléticas                               | 0,077      | 0,850  | -0,118 |
| Faz com que eu tenha medo da avaliação e com que procure proteger-me dela                                                         | 0,187      | 0,703  | -0,021 |
| Faz com que eu evite exercícios e jogos, nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos                     | 0,147      | 0,610  | -0,197 |
| Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e nos exercícios                                          | 0,010      | -0,228 | 0,822  |
| Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas                                                | 0,035      | -0,024 | 0,769  |
| Insiste que os erros nos exercícios e nos jogos, ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades | 0,074      | -0,085 | 0,707  |
| Assegura-se que eu sei realizar um exercício, antes de avançar para a aprendizagem de outro                                       | 0,059      | -0,133 | 0,642  |

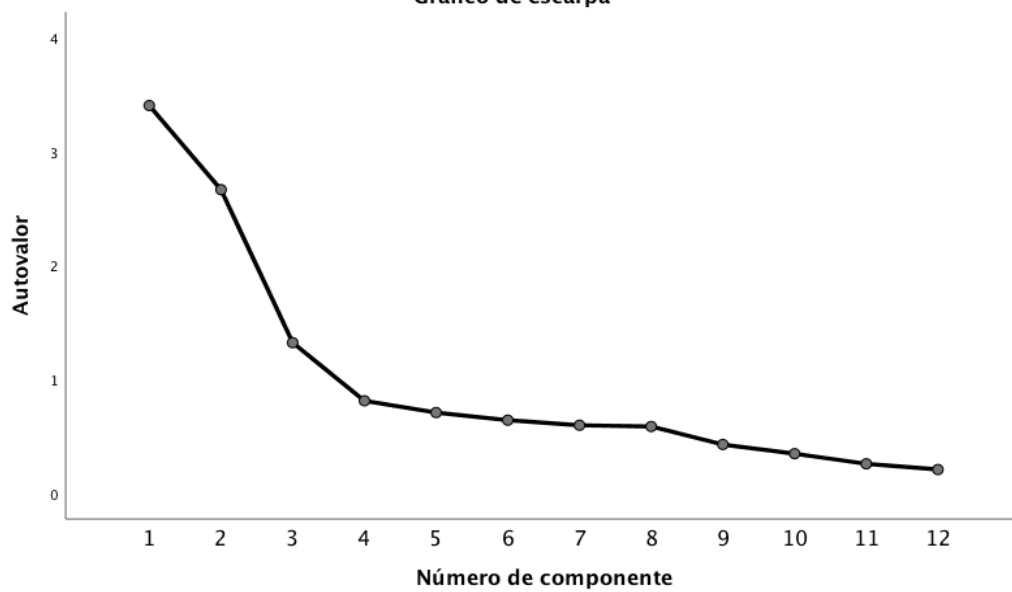
Método de Extração: análise de Componente Principal.  
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

## 7. APÊNDICE 7 – Teste KMO and Screen Plot - ACP

**Teste de KMO e Bartlett**

|                                                       |          |
|-------------------------------------------------------|----------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem. | 0,760    |
| Teste de esfericidade de Bartlett Aprox. Qui-quadrado | 1508,071 |
| gl                                                    | 66       |
| Sig.                                                  | 0,000    |

**Gráfico de escarpa**



## 8. APÊNDICE 8 – Análise de Clusters

| Stage | Cluster | Coefficients | Dif Coefficients |
|-------|---------|--------------|------------------|
| 353   | 1       | 783,290      | -                |
| 352   | 2       | 512,232      | 271,057          |
| 351   | 3       | 395,478      | 116,754          |
| 350   | 4       | 304,407      | 91,071           |
| 349   | 5       | 269,310      | 35,097           |
| 348   | 6       | 235,212      | 34,098           |
| 347   | 7       | 204,401      | 30,811           |
| 346   | 8       | 175,632      | 28,769           |
| 345   | 9       | 162,434      | 13,198           |
| 344   | 10      | 150,021      | 12,413           |

|     |    |         |        |
|-----|----|---------|--------|
| 343 | 11 | 138,425 | 11,596 |
| 342 | 12 | 127,653 | 10,772 |
| 341 | 13 | 120,125 | 7,528  |
| 340 | 14 | 112,794 | 7,330  |
| 339 | 15 | 106,751 | 6,043  |
| 338 | 16 | 101,436 | 5,315  |
| 337 | 17 | 96,312  | 5,123  |
| 336 | 18 | 91,521  | 4,791  |
| 335 | 19 | 86,943  | 4,578  |
| 334 | 20 | 83,117  | 3,826  |
| 333 | 21 | 79,372  | 3,745  |
| 332 | 22 | 75,759  | 3,613  |
| 331 | 23 | 72,604  | 3,155  |
| 330 | 24 | 69,793  | 2,811  |
| 329 | 25 | 67,138  | 2,656  |
| 328 | 26 | 64,778  | 2,360  |
| 327 | 27 | 62,601  | 2,176  |
| 326 | 28 | 60,522  | 2,079  |
| 325 | 29 | 58,455  | 2,068  |
| 324 | 30 | 56,394  | 2,061  |

|                |       | Clima motivacional<br>para Performance-<br>Evitamento |                  | Clima motivacional<br>para a Performance-<br>Aproximação |                  | Clima motivacional<br>para a Mestria |                  |
|----------------|-------|-------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------|------------------|--------------------------------------|------------------|
|                |       | Média                                                 | Desvio<br>Padrão | Média                                                    | Desvio<br>Padrão | Média                                | Desvio<br>Padrão |
| Ward<br>Method | 1     | 3,24                                                  | ,81              | 1,45                                                     | ,50              | 4,30                                 | ,61              |
|                | 2     | 3,22                                                  | ,74              | 3,05                                                     | ,69              | 3,39                                 | ,67              |
|                | 3     | 1,43                                                  | ,44              | 1,13                                                     | ,26              | 4,15                                 | ,67              |
|                | Total | 2,69                                                  | 1,09             | 1,54                                                     | ,73              | 4,15                                 | ,69              |

## 9. APÊNDICE 9 – Guião da Entrevista

# Focus group Interview

### **Objetivo do Estudo**

Perceber como é que a percepção das raparigas do Ensino Básico e Secundário, sobre a disciplina de E.F. é construída.

### **Metodologia Quantitativa**

- Conhecer a importância que as raparigas atribuem à disciplina de E.F.;
- Compreender as atitudes que as raparigas têm face à E.F.;
- Como é que as raparigas experienciam o currículo da E.F.;
- Conhecer a percepção das raparigas relativamente ao Professor de E.F.;

### **Metodologia Qualitativa**

- Analisar as experiências vividas pelas raparigas, durante a disciplina de E.F.;
- Compreender como é que as atitudes e percepções das raparigas estão relacionadas com o estilo de vida, com o estatuto sócio económico e ainda com as características psicológicas, percepção de competência e auto imagem e orientação para os objetivos.

### **Procedimentos**

Informar os participantes sobre:

- Objetivo do estudo e sua justificação;
- Duração e procedimento da entrevista;
- O anonimato e confidencialidade dos participantes;
- Gravação áudio da entrevista

### **Notas Auxiliares**

#### **Objetivo**

- O que pensam as raparigas sobre a E.F.

#### **Metodologia Quantitativa**

- Respostas dadas no questionário

#### **Metodologia Qualitativa**

- Respostas dadas na entrevista a partir do que responderam no questionário

#### **Procedimentos**

Deve ser explicado cada um dos tópicos:

- Objetivo explicado no início;
- A entrevista terá a duração de mais ou menos 90 a 120 minutos e serão colocadas algumas perguntas. Não existe o certo ou o errado, e nem todas têm a mesma opinião sobre o assunto. Sendo importante que todas respondam com sinceridade e sem medos.
- Não será revelado o vosso nome, nem ninguém saberá quem respondeu o quê. O que se passou dentro desta sala, ficará nesta sala.
- A entrevista será gravada, apenas para que posteriormente possa ser transcrita em papel.

## **Tópicos de Introdução**

- Relacionamento entre as raparigas presentes;
- Gosto pela Escola e pela disciplina de E.F.

## **Tópicos de Aprofundamento**

- Importância da E.F.

Experiência no que se refere ao currículo;

Professor na interação pedagógica;

Imagem na E.F.;

Partilha de experiências vividas.

## **Tópicos de Encerramento**

- Balanço final;
- Principais ideias tiradas da discussão;
- Informação extra que possam querer partilhar com o grupo.

## **Notas Auxiliares**

### **Tópicos de Introdução**

- Se se conhecem, falam ou é só de vista; Se já jogaram umas contra as outras nos Inter-turmas, etc
- Tentar sem aprofundar introduzir a conversa no tema, para que posteriormente se possa ser mais específico.

### **Tópicos de Aprofundamento**

- 1)
  - Obrigatória/Facultativa;
  - Avaliação na média final;
  - Ranking da E.F.;
  - Tempo dedicado à E.F.
- 2)
  - Matérias que gostam / não gostam;
  - O que tiravam e o que acrescentavam;
  - Partilha de experiências vividas.
- 3)
  - Comportamento do professor na aula;
  - Diferenças entre géneros;
  - Seleção dos grupos (superficial);
  - Feedback (superficial);
  - Forma de leccionar (superficial);
  - Partilha de experiências vividas.
- 4)
  - Como é que elas se veem na E.F. (auto imagem e percepção de competência)

### **Tópicos de Encerramento**

- Tentar perceber se foi positivo e importante;
- Tentar perceber, para elas, quais os pontos fortes mencionados, em toda a entrevista;
- Esperar que possam surgir relatos de experiências parecidas com o tema em questão.



## **10. APÊNDICE 10 – Caracterização das alunas entrevistadas**

### **Alunas entrevistadas 6.º ano – Escola 1**

#### ***Carolina Silva***

- Tem bastante interesse em ouvir música e falar com os seus amigos, mas também gosta de ficar sozinha e relaxar. Praticar desporto e ler qualquer tipo de revista ou livro, são tarefas que na sua perceção são pouco importantes na vida quotidiana;
- Inativa, não praticando qualquer tipo de AF, nem participando no DE;
- Perceção de competência e autoimagem na média, preocupando-se em melhorar as suas capacidades e vontade de aprender tarefas novas;
- Não gosta muito da Escola, mas gosta bastante de Educação Física, apesar de achar que deveria ser obrigatória, mas sem que os alunos fossem avaliados. Coloca a EF num ranking de disciplinas em 4º lugar, mas considera a disciplina tão importante quanto as outras;
- Considera que o professor de EF ajuda no melhoramento das capacidades físicas, e que não incentiva à competição entre alunos;
- O pai faz parte do grupo profissional dos vendedores, e apenas pratica AF durante as férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, nunca praticando qualquer tipo de AF.

#### ***Vanda Cozma***

- Tem bastante interesse em ouvir música, ver televisão ou ler, mas também gosta de praticar desportos, fazer atividades de arte e expressão e ainda ajudar nas lidas da casa. Falar com os amigos é uma das tarefas que não realiza, por na sua perceção ser pouco importante na vida quotidiana;
- Pessoa ativa, que realiza caminhadas e pratica patinagem artística como modalidade. No entanto, não participa no DE;
- Perceção de competência e autoimagem encontra-se acima da média, preocupando-se em desenvolver as suas capacidades e tem a intenção de se aplicar sempre, para aprender novas habilidades;

- Gosta bastante da Escola e adora a disciplina de Educação Física, apesar de achar que deveria ser obrigatória, mas sem que os alunos fossem avaliados. Coloca a EF num ranking de disciplinas em 4º lugar, mas considera a disciplina quase igual às outras disciplinas a nível de importância;
- Considera que o professor de EF encoraja os alunos a serem melhores que os outros, fazendo com que exista o medo de ser avaliado. Por outro lado, não permite o avanço na aprendizagem, enquanto não souber realizar o exercício anterior;
- O pai faz parte do grupo profissional dos trabalhadores qualificados da construção, e apenas pratica AF durante as férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos trabalhos de serviços pessoais, praticando AF pelo menos uma vez por semana;

### ***Inaara Ahmad***

- Tem bastante interesse em falar e conviver com os amigos, ler uma revista ou livro, mas também gosta de ajudar nas lidas da casa. As atividades que despertam menos interesse, são de Artes e Expressões;
- Pessoa ativa, que corre e realiza caminhadas. Como modalidade desportiva, pratica Natação. No entanto, não participa no DE;
- Perceção de competência e autoimagem média baixa, preocupando-se com o que os outros pensam sobre as suas qualidades atléticas. Contudo, aprender novas atividades e sentir-se satisfeita por ser a única a realizar bem o exercício, são também pontos mencionados pela aluna;
- A Escola e a disciplina de Educação Física são indiferentes para esta aluna, referindo mesmo que a EF deveria ser opcional. Num ranking de disciplinas, a EF foi colocada na 6ª posição, sendo considerada uma disciplina de menor importância, relativamente às restantes;
- Considera que o professor de EF não permite o avanço na aprendizagem, enquanto não souber realizar o exercício anterior, ficando satisfeito quando melhora as minhas capacidades físicas;
- O pai faz parte do grupo profissional dos Vendedores, praticando AF apenas durante as férias;

- A mãe encontra-se no grupo profissional dos trabalhos de serviços pessoais, praticando AF apenas durante as férias.

### ***Vera Azevedo***

- Tem bastante interesse em falar e conviver com os amigos, mas também acha importante ajudar nas lidas da casa. As restantes atividades encontram-se na média;
- Pessoa ativa, que corre e realiza caminhadas. Não pratica nenhuma modalidade desportiva, mas participa no DE, na categoria de Badminton;
- Perceção de competência e autoimagem média baixa. Contudo, aprender novas atividades e a vontade de melhor em cada exercício, são algumas das suas ambições;
- Gosta bastante da Escola, mas a disciplina de Educação Física é indiferente para esta aluna, referindo mesmo que a EF deveria ser opcional. Num ranking de disciplinas, a EF foi colocada na 7<sup>a</sup> posição, sendo considerada uma disciplina de menor importância, relativamente às restantes;
- Considera que o professor de EF não permite o avanço na aprendizagem, enquanto não souber realizar o exercício anterior. Ensina como pode melhorar as suas capacidades e fica satisfeito quando melhora;
- O pai é reformado e pratica AF apenas durante as férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos trabalhos de serviços pessoais, praticando AF uma vez por semana.

### ***Tatiana Lucas***

- Tem bastante interesse em passar tempo com o seu companheiro e praticar desporto não dirigido por um treinador. As atividades de Arte e Expresso, são as que suscitam menor interesse;
- Pessoa ativa, que dedica pelo menos 1x por semana, o seu tempo a andar de bicicleta. Pratica ainda Ginástica como modalidade desportiva. Não participa no DE.
- Perceção de competência e autoimagem alta. Sentindo-se satisfeita quando faz melhor que os colegas, ou mesmo quando é a única que consegue fazer o exercício. Não fica preocupado com qualquer incapacidade ou física ou com o que os colegas podem dizer dela;

- Gosta bastante da Escola e muito da disciplina de Educação Física, referindo que a EF deve ser obrigatória e avaliada com as restantes disciplinas. Colocando a disciplinas em 1.º lugar, num ranking de disciplinas;
- Considera que o professor de EF não permite o avanço na aprendizagem, enquanto não souber realizar o exercício anterior. Ensina como pode melhorar as suas capacidades e fica satisfeito quando melhora;
- O pai pertence ao grupo profissional dos vendedores e pratica AF apenas durante as férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional de Técnicos e profissionais de nível intermédio de saúde, praticando AF apenas durante as férias.

### ***Beatriz Pereira***

- Tem bastante interesse em falar com os seus amigos, praticar desporto e ler. Passear e ver montras, não são do interesse desta aluna;
- Pessoa ativa, que corre quase todos os dias. Pratica a modalidade desportiva de Ténis e não participa no DE.
- Perceção de competência e autoimagem super alta. Com vontade de aprender coisas novas, e esforçar-se por melhorar naquilo que tem mais dificuldades. Não se preocupada por não conseguir fazer, ou pelo que os seus colegas dizem sobre ela;
- Gosta bastante da Escola e muito da disciplina de Educação Física, referindo que a EF deve ser obrigatória e avaliada com as restantes disciplinas. Colocando a disciplinas em 1.º lugar, num ranking de disciplinas;
- Considera que o professor de EF não permite o avanço na aprendizagem, enquanto não souber realizar o exercício anterior. Ensina como pode melhorar as suas capacidades e fica satisfeito quando melhora;
- O pai pertence ao grupo profissional dos professores e pratica AF pelo menos uma vez por semana;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Professores. A aluna não sabe se a mãe pratica ou não AF.

### ***Mariana Oliveira***

- Tem bastante interesse em falar com os seus amigos, praticar desporto e assistir a eventos desportivos. Contudo, não tem qualquer interesse em ver televisão ou vídeos.
- Pessoa ativa, que realiza caminhadas, anda de bicicleta e patins. Não pratica nenhuma modalidade desportiva, mas participa no DE, na modalidade de Badminton.
- Perceção de competência e autoimagem encontra-se na média, apenas com vontade de aprender coisas novas;
- Gosta bastante da Escola e a disciplina de Educação Física é-lhe indiferente. Colocando-a como obrigatória, mas sem avaliação, ficando em 6.º lugar, num ranking de disciplinas;
- Considera que o professor de EF nem sempre mostra a sua satisfação quando melhoram as suas capacidades físicas, bem como algumas vezes passam para exercícios mais difíceis sem conseguirem realizar os mais fáceis;
- O pai pertence ao grupo profissional do pessoal dos serviços de proteção e segurança, praticando AF pelo menos uma vez por semana;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos trabalhadores de serviços pessoais. Realizando AF apenas durante o período de férias.

### ***Inês Costa***

- Tem interesse em praticar desporto e ajudar nas lidas da casa. Já jogar às cartas ou jogos de vídeo, são atividades de pouco interesse;
- Pessoa pouco ativa, apenas realização natação, 1x por semana, por ordens médicas. Não pratica nenhuma modalidade desportiva e não participa no DE;
- Perceção de competência e autoimagem encontra-se na média, apenas com vontade de se esforçar nos exercícios mais difíceis, pois é uma maneira de melhorar as suas capacidades;
- Gosta bastante da Escola e muito da disciplina de Educação Física. Colocando-a como obrigatória e com avaliação, tal como as restantes disciplinas. No ranking de disciplinas, a EF é colocada em 2.º lugar;
- Considera que o professor de EF encoraja os alunos a quererem ser melhores e mais capazes que os outros, no entanto insiste que os erros nos exercícios, ajudam a identificar os pontos a melhorar;

- O pai pertence ao grupo profissional dos vendedores, praticando AF apenas durante o período de férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos vendedores. Realizando AF apenas durante o período de férias.

### **Alunas entrevistadas 9.º ano – Agrupamento Escola 1**

#### ***Beatriz Frasco***

- Tem bastante interesse em ouvir música e falar com os seus amigos, mas também gosta de ler e praticar desporto. As artes e expressões, bem como tocar um instrumento, são atividades que despertam menor interesse;
- Ativa, realizando AF fora da Escola, mas também participa no DE nas modalidades de Basquetebol e Voleibol e ainda pratica Dança como modalidade desportiva;
- Perceção de competência e autoimagem média alta, preocupando-se em melhorar as suas capacidades e vontade de aprender tarefas novas;
- Gosta bastante da Escola e gosta muito de Educação Física, afirmando que esta deveria ser obrigatória e avaliada como as outras disciplinas. Colocando a EF em 3.º lugar, num ranking de disciplinas;
- Considera que o professor de EF ajuda no melhoramento das capacidades físicas, embora por vezes coloque alguma pressão nas questões da avaliação;
- O pai faz parte do grupo profissional dos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, e apenas pratica AF durante as férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, praticando AF pelo menos uma vez por semana.

#### ***Daniela Matos***

- Tem bastante interesse em ouvir música e falar com os seus amigos, mas também gosta de ler e praticar desporto. Jogar às cartas ou jogos de vídeo, são as atividades que despertam menor interesse;
- Ativa, praticando bicicleta, e corrida fora do ambiente escolar, mas também participa no DE na modalidade de Badminton. Não pratica qualquer modalidade desportiva;

- Percepção de competência e autoimagem média baixa, considerando-se um pouco descoordenado e medroso. Não se sente satisfeito quando realiza as atividades melhor que os outros ou quando é o único a conseguir realizá-las. No entanto gosta de aprender novas atividades independentemente do grau de dificuldade das mesmas;
- Gosta bastante da Escola e da Educação Física, afirmando que esta deveria ser obrigatória e avaliada como as outras disciplinas. Num ranking de disciplinas a aluna coloca a EF em 2.º lugar;
- Considera que o professor de EF fica satisfeito quando melhoram as suas capacidades físicas, assegurando que os erros nos exercícios ajudam a identificar os pontos fracos de modo a melhorar as capacidades;
- O pai é reformado e nunca pratica AF;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos, praticando AF pelo menos uma vez por semana.

### ***Patricia Fernandes***

- Tem bastante interesse em ouvir música, ler e praticar desporto. Jogar às cartas ou jogos de vídeo, ver televisão ou tocar um instrumento são as atividades que despertam menor interesse;
- Ativa, realizando corrida fora do ambiente escolar, mas também participa no DE nas modalidades de Basquetebol e Voleibol. Praticando Basquetebol também como modalidade desportiva;
- Percepção de competência e autoimagem baixa, considerando-se demasiado gorda, não se encontra satisfeita com a sua aparência, considerando-se descoordenada. No entanto gosta de aprender novas atividades independentemente do grau de dificuldade das mesmas, contudo fica preocupado por poder parecer incapaz de realizar a atividade;
- Escola é indiferente para este aluno, mas gosta bastante de Educação Física, afirmando que esta deveria ser obrigatória e avaliada como as outras disciplinas. Contudo, num ranking de disciplinas a aluna coloca a EF em 9.º lugar, numa escala de 10 disciplinas;
- Considera que o professor de EF fica satisfeito quando melhoram as suas capacidades físicas, no entanto faz com que evite os exercícios ou jogos onde a aluna possa receber comentários negativos;

- O pai faz parte do grupo profissional de Trabalhadores qualificados da construção e similares, praticando AF uma vez de tempos em tempos ou durante as férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos, praticando igualmente AF de tempos em tempos.

### ***Natasha Almeida***

- Tem bastante interesse em ouvir música, ler e relaxar sozinho para ter tempo de pensar. Jogar às cartas ou jogos de vídeo, praticar desporto, participar em atividades de arte e expressão, são as atividades que despertam menor interesse;
- Inativa, não praticando qualquer atividade fora da Escola, não participa no DE, nem realiza nenhuma modalidade desportiva;
- Perceção de competência e autoimagem média baixa, considerando-se fraco, com más qualidades atléticas e não se encontra satisfeito com a sua aparência. Costuma evitar exercícios para que não gozem com ele, mas sente-se realizado quando é o único a conseguir realizar a tarefa;
- Escola e a disciplina de Educação Física são indiferentes para este aluno. Afirmando que a EF deveria ser obrigatória, mas sem que os alunos fossem avaliados. Num ranking de disciplinas o aluno coloca a EF em último lugar (10º);
- Considera que o professor de EF fica satisfeito quando melhoram as suas capacidades físicas, assegurando que os erros nos exercícios ajudam a identificar os pontos fracos de modo a melhorar as capacidades;
- O pai faz parte do grupo profissional dos trabalhadores de limpeza. O aluno não tem conhecimento sobre a prática de AF do pai;
- A mãe encontra-se no grupo profissional do Pessoal de apoio direto a clientes, praticando AF de tempos em tempos ou unicamente em férias;

### ***Daniela Fernandes***

- Tem bastante interesse nas mais variadíssimas atividades, sendo que ver televisão, jogar às cartas ou jogos de vídeo são as atividades de menor interesse;



- Ativa, fora do ambiente escolar realiza corrida 2x por semana, mas também participa no DE na modalidade de Voleibol;
- Perceção de competência e autoimagem média, considerando-se demasiado gordo, e por isso acha que se cansa facilmente. Por outro lado, considera-se uma pessoa ágil, e valente, com boas qualidades atléticas. Gosta de aprender novas atividades, esforçando-se para desenvolver as suas capacidades físicas;
- Gosta bastante da Escola e da Educação Física, afirmando que esta deveria ser obrigatória e avaliada como as outras disciplinas. No entanto, num ranking de disciplinas coloca a EF em 7.º lugar;
- Considera que o professor de EF fica satisfeito quando melhoram as suas capacidades físicas, encorajando os alunos a avançar na aprendizagem. No entanto insiste que devem lutar para provarem que são melhores que os outros;
- O pai faz parte do grupo profissional de Operadores de dados, e serviços financeiros relacionados com o registo. Nunca pratica AF;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Vendedores, praticando AF pelo menos uma vez por semana.

### *Alice Courela*

- Tem bastante interesse em ouvir música, conversar com os amigos e praticar desporto. Já jogar às cartas ou jogos de vídeo são as atividades de menor interesse;
- Ativa, realizando corrida e anda de bicicleta fora do ambiente escolar, mas também participa no DE na modalidade de Voleibol. Pratica ainda Surf como modalidades desportivas;
- Perceção de competência e autoimagem média alta, considerando-se elegante e com boas qualidades atléticas. No entanto, não se encontra satisfeito com a sua aparência. Gosta de aprender novas atividades, ficando satisfeito quando é o único capaz de realizar o exercício;
- Gosta bastante da Escola e gosta mesmo muito da Educação Física, afirmando que esta deveria ser obrigatória e avaliada como as outras disciplinas. Colocando a EF num ranking de disciplinas em 2.º lugar;
- Considera que o professor de EF fica satisfeito quando melhoram as suas capacidades físicas, encorajando os alunos a avançar na aprendizagem;

- O pai faz parte do grupo profissional de saúde. Praticando AF de tempos em tempos ou unicamente nas férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos. Praticando AF de tempos em tempos ou unicamente nas férias

### **Alunas entrevistadas 6.º ano – Agrupamento Escola 2**

#### ***Lúzia Bento***

- Tem bastante interesse em estar com os amigos e ouvir música. Praticar desporto e ler um livro também são tarefas que considera importantes na sua vida quotidiana. Já as atividades de vídeo jogo, causa pouco interesse nesta jovem;
- Ativa, realizando atividades física fora da escola, como correr, andar de bicicleta ou jogar com os amigos, pelo menos 3x por semana. Não pratica qualquer tipo de AF formal, nem atividades do DE;
- Perceção de competência e autoimagem é média alta, preocupando-se em melhorar as suas capacidades, consciente de que à medida que cresce vai tendo outro desenvolvimento corporal;
- Gosta muito da Escola, mas também gosta bastante de Educação Física. Apesar de achar que a EF deveria ser obrigatória, considera que os alunos deveriam ser avaliados de forma distinta relativamente às restantes disciplinas. Coloca a EF num ranking de disciplinas em 3.º lugar, embora considere a disciplina tão importante quanto o Português e a Matemática;
- Considera que o professor de EF ajuda no melhoramento das capacidades físicas, e que não faz distinção entre os géneros;
- O pai faz parte do grupo profissional dos vendedores, e apenas pratica AF durante as férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, nunca praticando qualquer tipo de AF.

### ***Catarina Guerreiro***

- Tem bastante interesse em realizar atividades físicas e mas também ouvir música e estar com os amigos na rua. Jogos de tabuleiro, são as atividades que menos despertam interesse;
- Ativa, realizando a modalidade de Karaté como desporto federado e Natação no DE, não praticando mais atividades durante o seu tempo livre;
- Perceção de competência e autoimagem é média alta, preocupando-se em melhorar as suas capacidades, consciente de que à medida que cresce vai tendo outro desenvolvimento corporal;
- Gosta da Escola e bastante da disciplina de Educação Física. Apesar de achar que a EF deveria ser obrigatória, considera que os alunos deveriam ser avaliados de forma distinta relativamente às restantes disciplinas. Coloca a EF num ranking de disciplinas em 3.º lugar, embora considere a disciplina tão importante quanto o Português e a Matemática;
- Considera que o professor de EF faz distinção entre homens e mulheres, criando na sua maioria grupos desequilibrados, com maior prevalência para quem domina as atividades;
- O pai faz parte do grupo profissional dos trabalhadores de serviços pessoais, realizando AF 3x por semana;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Técnicos e profissionais de nível intermédio, realizando AF quando consegue.

### ***Márcia Rego***

- Tem bastante interesse em ver televisão e estar ao computador. Às vezes gosta de ir passear aos fins-de-semana. Revelam pouco interesse em tocar um instrumento ou cantar;
- Inativa, não praticando qualquer atividade física formal ou informal;
- Perceção de competência e autoimagem baixa, considerando simplesmente que não consegue realizar as tarefas propostas;
- Não gosta lá muito da Escola, mas gosta da disciplina de Educação Física. Apesar de ser inativa, considera que a EF deveria ser obrigatória justificando-a pelas questões relacionadas com a saúde. Considera ainda que, os alunos deveriam ser avaliados pois só assim se iria esforçar e tentar melhor na disciplina. Coloca a EF num ranking de

disciplinas em 3.º lugar, embora considere a disciplina tão importante quanto o Português e a Matemática;

- Considera que o professor de EF não realiza diferenciação de ensino, incentiva mais os alunos que revelam maiores habilidades, principalmente os rapazes e ainda deixa que a turma é que faça os grupos para a realização dos exercícios, ficando na sua maioria completamente desequilibrados;
- O pai faz parte do grupo profissional dos vendedores. Realizando AF apenas durante o período de férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional do Pessoal Administrativo, praticando AF pelo menos uma vez por semana durante todo o ano.

### ***Laura Krueziu***

- Tem bastante interesse em ouvir música e passar tempo sozinha. Jogar às cartas ou jogos de tabuleiro são as atividades que menos interesse despertam para esta jovem;
- Inativa, não praticando qualquer atividade física formal ou informal fora da escola, embora pratique futsal no DE;
- Perceção de competência e autoimagem baixa, não se sentindo confortável em trocar de roupa junto de outras raparigas. Para além disso, considera que não consegue realizar uma série de atividades, não conseguindo justificar porquê;
- Gosta da Escola e também da disciplina de Educação Física. Considera que a EF deveria ser obrigatória e avaliada, justificando-a pelas questões relacionadas com a saúde e com o comportamento dos alunos. Coloca a EF num ranking de disciplinas em 3.º lugar, embora considere a disciplina tão importante quanto o Português e a Matemática;
- Considera que o professor de EF dá prevalência aos rapazes, considerando que eles têm mais valor, uma vez que conseguem realizar praticamente todas as modalidades. Refere ainda que, na selecção dos grupos, o professor escolhe sempre um rapaz para definir os grupos. Esta aluna menciona ainda que, um bom professor deve ser preocupado com todas as questões dos alunos;
- O pai faz parte do grupo profissional dos Técnicos e profissionais de nível intermédio. Realizando AF apenas quando consegue;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Protecção e segurança, não realizando qualquer AF.

## **Alunas entrevistadas 9.º ano – Escola 2**

### ***Carolina Pardal***

- Tem bastante interesse em ouvir música e tocar um instrumento, falar com os seus amigos, realizar os trabalhos de casa e relaxar e ficar sozinho são outras das suas tarefas preferidas. Praticar desporto, ler e participar em atividades do tipo “Arte e Expressão”, são tarefas que na sua perceção são pouco importantes na vida quotidiana;
- Inativa, não praticando qualquer tipo de AF e não participa no DE;
- Perceção de competência e autoimagem na média, preocupando-se em melhorar as suas capacidades e vontade de aprender tarefas novas;
- Gosta bastante da Escola e da disciplina de Educação Física. Coloca a disciplina de EF como obrigatória e com avaliação igual às restantes disciplinas, e num ranking coloca a EF em 3.º lugar;
- Considera que o professor de EF fica satisfeito com o melhoramento das capacidades, no entanto encoraja os alunos a serem melhores que os outros;
- O pai faz parte do grupo profissional dos Técnicos e profissionais de nível intermédio, e apenas pratica AF durante as férias;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, nunca praticando qualquer tipo de AF.

### ***Ana Rita Ferreira***

- Tem bastante interesse em falar com os seus amigos, realizar atividades do tipo “Arte e Expressão”, bem como relaxar e ficar sozinho são outras das suas tarefas preferidas. Praticar desporto dirigido por um treinador ou entrar em competições desportivas, são tarefas que na sua perceção não têm importância na vida quotidiana nem realiza;
- Pouco ativa, apenas realizando corrida 2 a 3 vezes por semana;
- Perceção de competência baixa e autoimagem na média, manifestando que não tem boas qualidades atléticas, no entanto mostra que é importante aprender coisas novas, ficando com vontade de tentar fazer mais e melhor;

- A Escola e da disciplina de Educação Física são indiferentes para esta aluna. Coloca a disciplina de EF como obrigatória e com avaliação igual às restantes disciplinas, e num ranking coloca a EF em 9.º lugar;
- Considera que o professor de EF insiste que devem lutar para provar que são melhores que os outros, no entanto fica satisfeito com o melhoramento das capacidades físicas do aluno;
- O pai faz parte do grupo profissional dos Técnicos e profissionais de nível intermédio, e nunca pratica AF;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, nunca praticando qualquer tipo de AF.

### ***Leonor Cruz***

- Tem bastante interesse em jogar às cartas ou jogos de vídeo e ler livros ou revistas. Assistir a acontecimentos desportivos são mencionados como sem importância;
- Ativa, realizando caminhadas 2 a 3 vezes por semana e participando na modalidade desportiva de Badminton num clube ou numa coletividade fora da Escola;
- Perceção de competência e autoimagem para esta aluna é baixa, manifestando que não tem boas qualidades atléticas, que está demasiado gorda e que não se encontra satisfeito com a sua aparência. Contudo, gosta de se esforçar nos exercícios difíceis, mencionado que é uma maneira de desenvolver as suas capacidades;
- A Escola é considerada como indiferente e não gosta lá muito da disciplina de Educação Física. Coloca a disciplina de EF como obrigatória, mas considera que não deveria existir avaliação. Esta aluna coloca a disciplina de EF, num ranking de disciplinas, em último lugar (10º lugar);
- Considera que o professor de EF ensina como pode melhorar as capacidades físicas, no entanto o professor faz muita comparação entre os alunos, incentivando-os a mostrarem que são melhores que os outros;
- O pai faz parte do grupo profissional do Pessoal Administrativo, praticando AF pelo menos uma vez por semana durante todo o ano;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e segurança. A aluna refere que não sabe sobre os tempos de AF praticados pela mãe.

## ***Carolina Ferreira***

- Tem bastante interesse em ouvir música e falar com os amigos. Já jogar às cartas ou jogos de vídeo, assistir a acontecimentos desportivos e participar em atividade do tipo “Arte e Expressão”, são as atividades mencionadas como sem importância;
- Inativa, não realizando qualquer AF, sem ser nas aulas de EF;
- Perceção de competência e autoimagem baixa, manifestando que não tem boas qualidades atléticas, que é desajeitada nos movimentos, lento e medroso.
- Não gosta lá muito da Escola nem da disciplina de EF. Coloca a disciplina de EF como obrigatória, mas considera que não deveria existir avaliação. Esta aluna coloca a disciplina de EF, num ranking de disciplinas, em último lugar (10º lugar);
- Considera que o professor de EF assegura que não avança na aprendizagem sem conseguir realizar o exercício anterior. Contudo, encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros;
- O pai faz parte do grupo profissional dos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, praticando AF pelo menos uma vez por semana durante todo o ano;
- A mãe encontra-se no grupo profissional dos Técnicos e profissionais de nível intermédio, praticando AF pelo menos uma vez por semana durante todo o ano.

## **11. APÊNDICE 11 – Transcrição das Entrevistas**

### **Entrevista 6.º ano – Escola 1**

**Entrevistador** – Boa tarde a todas, o meu nome é Joana, podem tratar-me por Joana, não precisam de me tratar por professora, estamos num ambiente mais descontraído. Não sei se se conhecessem umas às outras...

**Grupo** – Sim, algumas.

**Entrevistador** – Sim?! Só da Escola? Pronto, o que é que eu quero que vocês façam, é muito simples, é apenas o que fizeram aqui (papel). Dizerem o vosso nome, se gostam ou não de E.F., se fazem ou não atividade física fora da Escola e se fazem o quê, e se praticam ou não Desporto Escolar, só isso. Está bem? Vamos começar? Então vá...

**Inês** – O meu nome é Inês, gosto de E.F., não faço nenhuma atividade física fora da Escola e não faço Desporto Escolar.

**Entrevistador** – OK.

**Carolina** – Sou a Carolina, gosto de E.F., não faço Desporto Escolar e não praticou atividades físicas fora da Escola.

**Entrevistador** – Muito bem.

**Tatiana** – Sou a Tatiana, faço ginástica fora da Escola, gosto de E.F. e não pratico Desporto escolar.

**Entrevistador** – Boa.

**Inaara** – Ahnn, sou a Inaara, não gosto de E.F., faço desporto fora da Escola e não faço Desporto Escolar.

**Entrevistador** – Boa.

**Beatriz** – Sou a Beatriz, gosto muito de E.F., pratico ténis fora da Escola e Desporto Escolar não.

Entrevistador – OK.

**Vanda** – Eu sou a Vanda, gosto de E.F., pratico Patinagem Artística e... não pratico Desporto Escolar.

**Entrevistador** – Boa.

**Vera** – Eu sou a Vera, gosto de E.F., não pratico atividades físicas fora da Escola e pratico Desporto Escolar.

**Entrevistador** – Boa.

**Mariana** – Eu sou a Mariana, gosto de E.F., não faço atividades fora da Escola e não faço Desporto Escolar.

Entrevistador – Muito bem. Então como já disse eu sou a Joana, obviamente não faço Desporto Escolar, porque já não ando na Escola não é?

*(risos)*

**Entrevistador** – Sempre pratiquei desporto, fiz ginástica e faço basket desde os 12 anos, também há algumas coisas que eu não gosto na E.F., mas há outras que gosto, pronto, é só para vos deixar um bocadinho mais à vontade.

**Entrevistador** – Pronto, vocês responderam nos vossos questionários um bocadinho sobre vários temas, sobre a importância da disciplina, sobre o professor, sobre se era importante ou não na Escola, em que lugar é que a colocariam com outras disciplinas, é muito isto que a gente vai aqui tentar falar um bocadinho. Está bem? Sim? Ok.

**Entrevistador** – Então quem é que quer começar a falar?

*(silêncio)*



**Entrevistador** – Então vamos começar ali pela Mariana. Pode ser?

**Mariana** – (*Sim com a cabeça*)

**Entrevistador** – Mariana, então explica-nos lá porque é que tu gostas de E.F.?

**Mariana** – Porque gosto de fazer muitos jogos, gosto de correr, humm..., pois várias coisas dessas.

**Entrevistador** – Humm... Muito bem.

**Vera** – Gosto de correr e gosto de fazer desportos coletivos.

**Entrevistador** – Qualquer um?

**Vera** – (*Sim com a cabeça*)

Entrevistador – Sim?!

**Vanda** – Também gosto de correr, gosto de ginástica acrobática, ahm..., eu gosto praticamente de tudo.

**Entrevistador** – OK.

**Beatriz** – Eu gosto de E.F. porque como elas eu também gosto de correr, gosto de participar em várias atividades desportivas, porque também gosto muito de desporto e tudo o que se inclui na disciplina.

**Entrevistador** – Boa.

(*Risos*)

**Inaara** – Então, não gosto de correr, gosto mais ou menos de saltar à corda, ahm..., basket não se fala...

**Entrevistador** – Ok.

**Inaara** – Ténis mais ou menos, a não ser que se queira levar com uma raquete na cabeça, ahm..., pronto nos desportos eu sou assim um bocado, ahm..., esquece, não gosto, não tenho jeito.

**Entrevistador** – Mas aí (no papel) diz que fazes fora da Escola. O que é que fazes fora da Escola?

**Inaara** – Natação

**Entrevistador** – Só natação?

**Inaara** – Só natação...

Entrevistador – É a única coisa que gostas?

**Inaara** – Não. Ahm... é por questões de saúde que eu faço natação.

Entrevistador – Por causa das costas?

**Inaara** – Não...

Entrevistador – Está bem. Ok. Mais alguma coisa que queiras dizer?

**Inaara** – E... gosto de ginástica acrobática.

Entrevistador – Vá lá gosta de ginástica.

(*Risos*)

**Entrevistador** – Tatiana

**Tatiana** – Eu gosto de correr, gosto principalmente da parte da ginástica e gosto de jogar alguns jogos comuns, com a turma toda.

**Entrevistador** – Ok. Carolina

**Carolina** – Ahm... Gosto de E.F. porque.... hum... acho que é uma forma saudável de nos mantermos saudáveis e em forma, e ao mesmo tempo estarmos em conjunto, porque no fim as atividades algumas até são coletivas e pronto, gosto de correr e gosto de melhorar a nível de respiração e flexibilidade e isso tudo.

**Entrevistador** – Então tu achas que é importante mas não fazes nada fora da Escola.

**Carolina** – Não.

**Entrevistador** – Nem correr, nem aos fins-de-semana, bicicleta...

**Carolina** – Não porque... ahm... não porque eu, eu gostava de fazer muitas coisas e pronto ainda não decidi bem o que eu queria fazer.

**Entrevistador** – Ok. Boa. Inês

**Inês** – Tal como todas eu também gosto de correr...

Entrevista – Engraçado, todas gostam de correr... eu jogo basket e não gosto de correr.

(*Risos*)

**Inês** – Eu amo basket, ahm..., e gosto de E.F. porque..., sempre gostei desde de pequenina.

**Entrevistador** – Ok. Então, agora uma pergunta para todas, acham que a disciplina devia ser obrigatória ou não?

**Grupo** – Sim. Sim. Não. Talvez.

**Entrevistador** – Inaara, porque não?

**Inaara** – Porque....

Entrevistador – Podes não gostar e achar que ela é importante.

**Inaara** – Epah eu não digo que ela não seja importante, mas..., não deveria ser obrigatória, porque por exemplo, no tempo, imagina nós optávamos por não ter E.F. e depois naqueles tempos complicados em que, temos testes de um dia para o outro, por exemplo, tivemos teste na terça e na quarta temos outro, se não tivéssemos E.F. podias ter um bocadinho mais de tempo para estudar. É assim, eu considero que a E.F. é importante para nos mantermos saudáveis, mas acho que não deveria ser considerada uma disciplina importante e que conte para a nossa nota.

**Entrevistador** – Quem é que concorda com isto? Porquê?

**Vera** – Porque cada um tem os seus gostos e há pessoas que não gostam e não deviam de ser obrigadas a fazer.

**Entrevistador** – Então vamos lá ver, alguém gosta de História aqui?

*(Várias reações)*

**Entrevistador** – Beatriz, não gostas!!?

**Beatriz** – Mais ou menos.

**Entrevistador** – E achas que devia de ser obrigatório?

**Beatriz** – Sim, talvez.

**Entrevistador** – Porquê?

**Beatriz** – Porque acho que é importante para conhecermos a História de onde vivemos.

**Entrevistador** – Exatamente. Então o que é que eu quero dizer com isto, se calhar às vezes as pessoas não gostam de fazer e não devem ser obrigadas, mas se calhar é importante elas fazerem. Tal como é importante conhecermos a História e nem toda a gente gosta de História, certo? Ou Matemática, ou... Inglês, não é? Pronto, e agora quem é que acha que deve ser obrigatória?

**Grupo** – O quê?

**Entrevistador** – A E.F. Quem é que quer falar porquê?

**Inês** – Porque faz bem à saúde, porque..., prontos como disse ela, nem todos têm os mesmos, os mesmo gostos uns que os outros, mas..., eu acho que devia de ser importante porque...

**Entrevistador** – Estou-te a ouvir Inês

**Inês** – Ah.. e pronto é importante e se não fizermos E.F. pode, podemos, hum... hum...

**Entrevistador** – Alguém quer ajudar a Inês?

**Tatiana** – Podemos ficar obesos...

**Entrevistador** – Não é só obesos, ....

**Tatiana** – Sim podemos ter doenças de saúde.

**Entrevistador** – Quem é que quer acrescentar alguma coisa?

**Beatriz** – Sim, eu posso tentar. É tudo o que ela disse, só que, por exemplo, eu acho que devia ser obrigatório porque eu gosto muito, se calhar se eu não gostasse, só achava importante, como a Inaara. É só isso que queria acrescentar.

**Entrevistador** – Diz...

**Carolina** – Hum... Eu acho que também, porque é assim, hum... por exemplo na fase adulta em qualquer coisa que nós precisemos temos a flexibilidade e a maneira de agir, pronto, para nos desenrascar do que aconteça no dia-a-dia.

**Entrevistador** – Boa. Alguém concorda com isto?

(Grupo reage por gestos)

**Entrevistador** – Diz Inaara.

**Inaara** – Eu concordo com o que ela está a dizer e acho que é uma boa razão para justificar o facto de a E.F. ser uma disciplina importante, hum... eu sei que é importante tanto a nível do corpo, da respiração, só que, é aquela coisa, depois parece que..., por exemplo, nas notas, vou dizer o meu caso que foi o que aconteceu no ano passado. Hum... podia ter passado muito bem sem nenhuma negativa, se não fosse a E.F. Porque é assim, isso apesar de tudo pode, não ser uma disciplinas mais importantes, mas vai sempre contar. E isso pode estragar um bocado a minha reputação académica.

**Entrevistador** – Quem é que ia falar também? Havia alguém com o dedo no ar.

**Carolina** – Eu concordo com o que ela disse, e sim acaba por estragar, e às vezes..., por exemplo, eu no meu caso, só tenho nega a música, mas por exemplo se eu tivesse nega a música e a Educação Visual, por exemplo, e se eu tivesse negativa a E.F. já chumbaria, por três negas. E pronto, eu acho que essas disciplinas, não deviam ter lá grande importância. Elas são importantes, mas... a nível de notas, não....

**Entrevistador** – Então acham que não devia contar para a média, é isso?

(Opiniões do grupo lançadas para o ar – Sim e Não)

**Entrevistador** – Então, parece que temos aqui opiniões diferentes.

**Vanda** – Eu acho que é uma disciplina como todas as outras.

**Beatriz** – Eu também acho que é muito importante, como todas as outras. Já ouvi várias pessoas a dizer que..., música, E.V. e E.F. não são tão importantes como as outras, mas eu acho que são na mesma importantes.

**Tatiana** – Eu também acho.

**Entrevistador** – Porquê?

**Tatiana** – Porque essas disciplinas têm que ser avaliadas como as outras.

**Entrevistador** – Achas que têm o mesmo peso?

(Maioria grupo responde Sim)

**Entrevistador** – A Vera não concorda. Porquê?

**Vera** – Porque a E.F. é uma forma de brincarmos e de nos divertirmos, apesar de também haver avaliações.

**Entrevistador** – OK! Mariana, qual é a tua opinião, diz-me lá.

**Mariana** – Que devia ser contada como as outras todas. Devem ter a mesma reputação.

**Entrevistador** – Boa. Inaara, queres dizer alguma coisa sobre este assunto, ou acrescentar algum comentário? Não?

**Entrevistador** – Então, vocês quando preencheram o questionário tinham uma pergunta, que era colocar a E.F. com as outras disciplinas em ordem de importância, lembram-se? Tinham de ordenar as disciplinas por ordem de importância. Pronto, então, acham que quem não acha a disciplina importante coloca-a no final ou no início?

(Várias respostas do grupo foram dadas)

**Inaara** – No meio. Não é bem no final, mas também não é bem no meio, é quase no final. Porque existem outras disciplinas que eu também não concordo muito que sejam... pronto, que deviam contar para a nota. Mas pronto.

Entrevistador – Então em que posição é que colocarias?

**Inaara** – Este ano tenho 9 disciplinas, por isso, para aí na 7ª posição.

Entrevistador – Portanto, achas que para além da E.F. ainda há disciplinas menos importantes?

**Inaara** – Acho que sim.

Entrevistador – OK! Quem é que concorda com isto? Diz Carolina.

**Carolina** – Eu. No entanto, eu punha na 6ª posição, porque é assim, as disciplinas que é de texto e as mais importantes, digamos assim, que é aquelas que nos dão habilitações, dependem da profissão é claro, mas as que nos dão habilitações para a maior parte das coisas, hum..., são Ciências, História, pronto e têm lugar de 5, E.V. , E.T. e música e essas coisas, dessas, a E.F. é a mais importante.

**Entrevistador** – OK! Quem é que concorda com isto? (silêncio) Inaara? Queres acrescentar mais alguma coisa?

**Inaara** – Não.

Entrevistador – Então, as outras não concordam, porquê que não concordam?

(Silêncio)

**Entrevistador** – Diz Beatriz.

**Beatriz** – Eu não concordo porque para mim, a E.F. está em número 1, com muita diferença das outras, hum... porque tal como já disse à pouco, eu gosto de E.F., as outras disciplinas..., tal como tu disseste, dão-nos habilitações para várias profissões, mas eu acho que esta também.

**Entrevistador** – Em que é que achas que ela deverá ajudar?

**Beatriz** – Poderá ajudar em todas as profissões que envolvem desporto, não sei.

**Entrevistador** – Quem é que concorda com a Beatriz?

**Vanda** – Sim

**Entrevistador** – Vanda não é?

**Vanda** – Sim.

**Vanda** – Eu concordo com a Bia.

**Entrevistador** – Porquê? Tu colocarias em que posição?

**Vanda** – Na 1ª.

**Entrevistador** – Também?

**Vanda** – Porque eu acho que fazer E.F. é saudável, e também nos pode ajudar naquelas profissões do futuro.

**Entrevistador** – Engraçado, porque a informação que eu tenho aqui é que no questionário puseste em 9.º.

**Vanda** – Ai pus?! Ai já não me lembro.

**Entrevistador** – Ou trocaste a ordem, ....

**Vanda** – Não, eu acho que pus em 1.º

**Entrevistador** – Então deves ter posto ao contrário. Porque é a informação que eu tenho aqui.

**Vanda** – Então o que é que eu coloquei em 1.º?

**Entrevistador** – Não sei, só tenho informação sobre a disciplina de E.F. Mais, concordas? Relembra-me o teu nome, Vera não é? Concordas com quem?

**Vera** – Talvez com a Inaara.

**Entrevistador** – Então, colocarias no final?

**Vera** – Sim.

**Entrevistador** – porquê?

**Vera** – Porque para mim acho que não é tão importante quanto as outras.

**Entrevistador** – Achas o Português, a Matemática, as Ciências, Histórias, mais importantes?

**Vera** – *(Respondeu que sim com a cabeça)*

**Entrevistador** – E tu mariana?

**Mariana** – A mesma coisa.

**Entrevistador** – Também concordas com elas? Achas que a E.F. deveria estar no final.

**Mariana** – Não. No meio.

**Entrevistador** – No meio. Portanto há disciplinas mais importantes, mas também há disciplinas menos importantes, é isso?

**Mariana** – *(Respondeu que sim com a cabeça)*

**Entrevistador** – Quem é que quer acrescentar? Inês.

**Inês** – Eu colocaria em 3.º depois de Português e Matemática.

**Entrevistador** – porquê?

**Inês** – Porque, essas vão para a vida toda, mas E.F. acho que também vai, e pronto colocaria em 3.º. A última mesmo eu colocaria Inglês. Eu sei que Inglês, pronto, eu sei que precisamos muito de Inglês, mas..., odeio Inglês.

**Entrevistador** – Ok! Diz Inaara.

**Inaara** – Por um lado eu concordo com elas, porque é verdade que nós podemos utilizar a E.F. se, por exemplo, na E.F. nós aprendemos a ter, vá saúde de uma forma divertida, ou seja, nós estamos a cuidar de nós, e se para os nossos empregos, se calhar vai nos ajudar em termos, pronto, no nosso pensamento, e se calhar ficamos mais descontraídos, mais à vontade, porque se calhar a E.F. é uma forma de nós, nos divertirmos, de nós nos relaxarmos, mas, epah eu não considero a E.F. muito importante. Sinceramente, eu aceito a resposta delas e sei que por um lado até é verdade, porque se nós, por exemplo, se nós fizermos E.F. e desporto, ao fim e ao cabo que é o que a E.F. é, nós vamos sempre ter uma vida melhor, não se trata da profissão que escolhermos, mas sim da nossa maneira de viver. Mas, assim quanto a..., à reputação académica, acho que não vale muito a pena, pronto.

**Entrevistador** – Então achas que ela é importante para a tua vida, mas não achas que ela é importante na escola.

**Inaara** – Sim.

**Entrevistador** – Então quando é que achas que deveria de ser importante?

*(Silêncio)*

**Entrevistador** – Fora da escola?

**Inaara** – Não estou a dizer isso, estou apenas a dizer que não devia ser avaliada como as outras disciplinas.

**Entrevistador** – Ah ok! Achas que ela deveria ser dada na escola mas que não deveria de ser avaliada.

**Inaara** – Sim.

**Entrevistador** – Ou se fosse, não da mesmo forma como são as outras.

**Inaara** – Sim. E que contasse muito menos que as outras, porque não é uma disciplina que eu considere que seja aquela que precisemos para o futuro. Se fosse Inglês, Matemática ou Português, epah eu até compreendia porque nós precisamos disso, a..., para tudo. Mas agora..., há estas disciplinas como música, E.V., E.T., E.F. que eu não concordo muito que sejam avaliadas.

**Entrevistador** – Ok, obrigada. Carolina

**Carolina** – É assim, pronto eu gosto de E.F. até porque a Professora me incentiva e pronto, mas, e é assim, acho que deveria contar de uma certa maneira porque é tão importante como as outras, não é diferente, nem menor, nem maior, só que é assim, a E.F. e essas disciplinas fazem às vezes com que nos prejudiquemos a níveis de passagem de ano, pronto como eu já disse. Só que, é assim, é tão...

**Entrevistador** – podes dizer à vontade, não tem nenhum problema. Nós queremos saber a verdade, aquilo que tu sentes. Está bem?

**Carolina** – Sim. É assim, eu acho que, agora, é assim, eu acho que mas agora, nestas idades de 11 e 12 anos é importante porque estamos numa fase de mudar o corpo e isso, é importante mantermo-nos em forma e saudáveis, e pronto. E até nem, essa coisa de académicas não sei quê, ah a reputação académica, pronto eu acho que por enquanto não faz diferença a E.F. até é bom para fazermos E.F. agora, porque se calhar daqui a uns anos, se calhar essa reputação académica, com a E.F. já não vale muito a pena, por isso é melhor agora do que daqui a uns anos.

**Entrevistador** – Ok. Vera, ias dizer alguma coisa?

**Vera** – Não.

**Entrevistador** – Não levantaste o dedo também? Não? Ok! Então acham que, mesmo a disciplina estando na escola deveria ter um tempo diferente? Menos tempo, mais tempo, ou acham que o tempo que têm é ideal?

**Beatriz** – Eu gostava de ter mais tempo.

**Entrevistador** – Não é só gostávamos, é se é realmente importante.

**Beatriz** – Eu acho que é importante, por exemplo, nós só temos 45 minutos ou 60 minutos, oh 90 minutos, e acho que quando se gosta de uma coisa passa a correr, logo parece que se quer mais tempo. Eu gostava de ter um pouco mais de tempo, talvez, às vezes ficamos a meio, e depois na outra aula, às vezes já não temos tempo, acho que podíamos acabar, várias etapas se tivéssemos mais tempo de aula.



**Carolina** – Eu acho que é, nós devíamos de ter, pelo mais uma aula de 45 min, ah, porque, na minha turma temos uma aula de 45 min e uma aula de 90, eu acho que devia haver ali mais uma de 45 para fazer com que seja dois blocos, e também porque é assim, nós temos 5 dias da semana que praticamente todos os dias temos Matemática e Português, acho que E.F. sendo tão importante como as outras, acho que devia ter os mesmos tempos que as outras, não digo todos os dias mas mais uma aula ou duas. Acho que fazia bem.

**Entrevistador** – Ok.

**Inaara** – Eu acho que, o ideal é ter 45 min todos os dias, porque é assim, nós apesar de tudo precisamos de nos manter em forma, e não é uma ou duas vezes por semana, que vamos conseguir isso, e pronto, eu acho que, apesar de não gostar muito da disciplina, acho que se nós fizéssemos todos os dias um bocadinho de exercício, por menos tempo que fosse, ia acabar por compensar.

**Entrevistador** – Ok. Portanto, achas que ela não é importante, achas que faz bem à saúde para manter em forma, achas que não deve ser avaliada...

**Inaara** – Também.

**Entrevistador** – Mas achas que ela deve existir todos os dias na escola. É isso? É só para ver se eu percebo, não estou a criticar nem nada, é isso?

**Inaara** – É isso.

Entrevistador – Inês

**Inês** – Eu concordo com a Carolina, eu queria mais aulas de E.F., porque como também já disse, eu gosto muito de E.F. e acho que também como as outras disciplinas, devíamos de ter mais uma aula de 45 min, não fazia mal a ninguém, e como nós já quase todas dissemos, a E.F. é igual ou parecida às outras disciplinas, podia ter mais uma aula como as outras, como Português, Matemática.

**Entrevistador** – Ok. Toda a gente concorda? Sim? Vera, não me parece.

**Vera** – Eu concordo mais com a Inaara. Acho que devemos de ter todos os dias E.F. e não ter um dia em que temos 90 min, que para alguns é demais e podemos ficar um pouco cansados, também.

**Entrevistador** – Ok. Vanda, qual é a tua opinião?

**Vanda** – Eu também concordo com a Inaara, eu acho que todos os dias um bocadinho de E.F. não fazia mal, 45 min por dia, porque depois também acabava por compensar, não?

**Tatiana** – Eu concordo com a Inaara, que além de fazermos todos os dias, não haver um dia e uma das aulas ser de 90.

**Entrevistador** – Então acham que devia haver mais aulas de 45 e menos tempo. Acham que 90 minutos é muito tempo.

(Grupo)

**Inês** – Eu não, quando são as aulas de 90 eu viro-me para a stora e digo, “*stora já acabou?*”, eu curto bué e parece que o tempo passa bué rápido.

**Entrevistador** – As meninas que não acham tão importante, mesmo assim achavam que devia existir mais vezes, durante a semana, é isso? Sim? Ok.

**Entrevistador** – Então, vamos lá falar agora, mais dentro sobre as aulas em si. O que é que vocês gostam de fazer mais nas aulas? Vanda.

**Vanda** – Ginástica acrobática.

**Entrevistador** – bom, ok. Porquê?

**Vanda** – Eu acho giro.

**Entrevistador** – Ma não fazes ginástica?

**Vanda** – Não.

**Entrevistador** – Achas divertido fazer? Só? E o que é que menos gostas?

**Vanda** – hum... Não sei.

**Entrevistador** – Inaara

**Inaara** – Ok, então também gosto de muito de ginástica acrobática e a coisa que eu mais detesto, mas detesto mesmo, é jogar futebol.

**Entrevistador** – Porquê?

**Inaara** – É muita confusão, eu não percebo o jogo em si, não percebo, não gosto, e para mim é um monte de pessoas irracionais a correr atrás de uma bola. É o que para mim o futebol é.

**Entrevistador** – Alguém quer concordar ou discordar? Carolina.

**Carolina** – Concordo com a Inaara porque é exatamente o que a minha turma diz, quando os rapazes vão jogar à bola e quando não, porque os rapazes preferem jogar à bola do que conviver com as colegas. E é isso que, quando nós estamos muito chateadas com eles, por eles não tipo, brincarem connosco, nós dizemos isso, que eles parecem um monte de sei lá o quê, a correr atrás de uma bola e aquilo não faz sentido nenhum.

**Entrevistador** – Beatriz.

**Beatriz** – eu, discordo com a Inaara e com a Carolina, porque eu gosto de E.F., acho que, não sei gosto muito de fazer tudo, às vezes há desportos que eu não conheço, ou há pronto, coisas que nós fazemos lá que eu não conheço e gosto de experimentar e acabo por gostar. E eu não tenho coisa que goste menos, eu gosto mesmo de tudo.

**Entrevistador** – Ok. Carolina

**Carolina** – Eu à bocado estava a concordar só com a Inaara em relação ao futebol, mas eu até gosto de jogar à bola. A coisa que eu detesto, hum, é talvez a parte de fazer, os abdominais, basicamente a flexibilidade, pronto às vezes dói muito. Quando nós não estamos num bom dia para nos exercitarmos mais, acaba por doer mais. E é assim, eu gosto muito de jogar futebol por acaso, mas, hum, eu acabo sempre por levar um bolada é inevitável, e por isso acontece sempre que quando eu levo uma bolada penso que eu nunca mais vou jogar futebol, mas depois acabo sempre por jogar, porque gosto.

**Entrevistador** – Ok. Obrigada. Deste lado, comentários. Mariana... o que é que gostas o que é que não gostas.

**Mariana** – Gosto de futebol, gosto de fazer jogos coletivos.

**Entrevistador** – Qualquer um?

**Mariana** – Sim. Mas, não gosto de fazer flexibilidade, algumas coisas de flexibilidade.

**Entrevistador** – Ok. O que é que mais gostas de fazer nos jogos?

**Mariana** – Basquetebol e Volei.

**Entrevistador** – Ok. Vera.

**Vera** – Eu, também gosto de desportos coletivos, todos menos futebol.

**Entrevistador** – Porquê? Achas que é só para os rapazes ou porque não gostas mesmo de fazer.

**Vera** – Porque não gosto mesmo.

**Entrevistador** – E o que é que gostas mais?

**Vera** – Talvez de Voleibol.

**Entrevistador** – Ok.

**Vanda** – Eu já disse.

**Entrevistador** – Pois, então falta a Tatiana.

**Tatiana** – Hum.... Eu em Educação Física gosto mais de fazer a parte da ginástica, da flexibilidade, e o que eu não gosto é de badminton, eu não gosto. Eu sou um desastre com o, pronto...

**Entrevistador** – Com o volante

**Tatiana** – Sim com o volante.

**Entrevistador** – Inês

**Inês** – Eu gosto na educação gosto de, gosto da parte de flexibilidade e não gosto quando estamos a fazer, por exemplo, cambalhotas, pinos, por exemplo temos um esquema e depois temos corda, eu odeio saltar à corda. E o que mais gosto de fazer é basquetebol e volei.

**Entrevistador** – Ok. Muito Bem. Então se tivesse que acrescentar alguma coisa, algum desporto às vossas aulas, o que é que acrescentariam?

**Beatriz** – Como assim, acrescentar um desporto ou acrescentar alguma coisa ao desporto em si?

**Entrevistador** - Não. Acrescentar uma nova modalidade, para além daquilo que vocês já fazem.

**Beatriz** – Olha, eu gosto muito de fazer ténis e gostava que nós pudéssemos praticar ténis na aula, porque é um dos desportos que eu reparo que não fazemos. Também nunca fizemos volei, apesar de haver desporto escolar, não fizemos pois não?

**Vanda** – Não, volei... acho que não fizemos.

**Inaara** – Não fizemos?

**Vanda** – Ah espera, acho que fizemos mas mesmo muito pouco.

**Beatriz** – pronto, não interessa, há coisas que nós fazemos muito pouco e eu gostava de experimentar mais as áreas e há coisas que nós não fizemos e eu gostava de praticar ténis na aula.

**Entrevistador** – Boa. Mariana.

**Mariana** – Gostava de patinagem.

**Entrevistador** – Não fazem patinagem?

**Mariana** – Não, pelo menos ainda não fizemos.

**Entrevistador** – Mas isso faz parte do vosso currículo. Mais alguma coisa que acrescentasses?

**Mariana** – Não.

**Entrevistador** - Não? Vera.

**Vera** – Eu também gosto de patinagem e gostava de fazer.

**Entrevistador** – Ok. Carolina.

**Carolina** – Talvez Rugby. Pelo menos é assim aquela que me vem à cabeça e que eu gostava, porque eu nunca joguei rugby.

**Entrevistador** – Vocês não fazem nada de rugby aqui na escola?

(Grupo responde negativamente)

**Beatriz** – O ano passado, fomos até a um torneio de Tag Rugby, aqui da escola.

**Entrevistador** – Hum ok. Inês.

**Inês** – Hum, não sei.

**Entrevistador** – Tatiana?... Não? Inaara.

**Inaara** – Patinagem, porque... acho que nos ajuda no nosso equilíbrio porque, pronto acho que o equilíbrio também é importante

**Entrevistador** – ok.

**Vanda** – Eu também concordo com a Inaara.

**Entrevistador** – Também achas que patinagem era importante? Ok. Às vezes quando falamos com algumas raparigas, elas respondem que gostava de fazer step, fitness, mais dança...

(O grupo responde de forma positiva e entusiasmada)

**Entrevistador** – Ok. E o que é que tiravam?

(Barulhos e risinhos)

**Entrevistador** – Ok saltar à corda. Mais.

**Beatriz** – Eu não tirava nada, eu só acrescentava.

**Entrevistador** – Ok, quem gosta gosta.

**Beatriz** – Eu só acrescentava.

**Entrevistador** – Ok. Vera.

**Vera** – Hum, acho que nada.

**Entrevistador** – Não? Inaara

**Inaara** – Futebol e ... acho que volei.

**Entrevistador** – Ok.

**Vanda** – Eu também tirava futebol.

**Entrevistador** – Vanda, também tiravas o futebol. O que é que vocês têm contra o futebol? Acho que é só para os rapazes, não percebem, ....

**Inaara** – É assim, eu não gosto de futebol, não percebo nada e estou sempre a levar pontapés.

**Mariana** - Também eu.

**Inaara** - Pontapés, caneladas e também boladas, é tipo um misto.

**Entrevistador** – Então contem lá algumas experiências que já tenham tido. Assim, engraçadas.

**Inaara** – Eu, eu nem sei como é que é o golo. Eu, eu estava a passar, pronto estávamos a jogar eu estava ao pé da baliza e ia marcar o golo, mas depois falaram e começaram-me a chamar e eu chutei a bola para o colega que não era da minha equipa e depois os da minha equipa começaram a ficar bué zangados comigo, e então continuámos a jogar, então eles atiravam a bola à força toda e muitas vezes quando iam buscar a bola davam-me pontapés e mesmo no jogo em si, quando estávamos todos uns ao pé dos outros à procura da bola, para ir buscar a bola para depois marcar, hum, digamos que já me, não sei como mas levei uma bolada do chão, não sei como, é fantástico porque não sei como isto aconteceu mas leve uma bolada do chão.

**Entrevistador** – Ok. Mais alguém? Então o que é que vocês acham entre vocês e os rapazes na aula?

**Inês** – Nós damo-nos muito bem.

**Entrevistador** – Na aula?

**Inês** – Sim.

**Entrevistador** – Sim? E em relação ao futebol, por exemplo?

*(Ninguém respondeu)*

**Entrevistador** – Há pouco a Inaara estava a dizer que eles ficam muito chateados quando vocês não correspondem.

**Beatriz** – Às vezes quem tem muito espírito competitivo fica, fica chateado seja qual for o desporto, futebol ou outro. Tenho um colega meu que anda no ténis comigo e ele , quando nós fomos ao torneio a bola ia fora, ou pronto algo que não nos fizesse marcar ponto, ele ficava chateado. Ele tinha uma raquete que tinha comprado há 2 ou 1 dia e quando n'ós perdemos o jogo ele atirou a raquete contra o chão e era completamente nova. Te muito espírito competitivo, mas mesmo assim eu dou-me bem com ele.

**Entrevistador** – Mas acham que eles são diferentes a lidar com as raparigas ou é igual com os próprios rapazes?

**Beatriz** – Com os rapazes eles são mais brutos, talvez.

**Inaara** – Hum... Depende da asneira que fizeres.

**Beatriz** – Eu não, eu dou-me bem com eles, tanto pessoalmente como nas aulas, por isso eu não tenho nenhuma queixa a fazer sobre eles.

**Entrevistador** – Diz Inaara.

**Inaara** – É assim, eu, acho que eles são demasiado brutos vá. Porque é assim, à mínima coisa eles começam logo a chamar nomes, eu sei que pode ser tipo, naquela cena do jogo estão todos a querer marcar e a querer ganhar, mas mesmo assim acho que deveriam ter mais paciência. Porque por exemplo, uma naba como eu que para mim o futebol é como se fosse chinês, hum, já marquei um auto golo e eles começaram, tipo, passaram-se todos, a nossa equipa passaram-se comigo e os da outra equipa passaram-se porque achavam que os outros só queriam fazer batota, que não queriam que, pronto, que não queria que os da minha equipa retirassem aquele ponto porque não valia muito a pena, porque afinal foi distração. Acho que eles gritam muito uns com os outros, e que metem muita pressão no jogo. Tipo, é só um jogo.

**Entrevistador** – E acham que isso é só no futebol? Ou é em todos...

**Inaara** – Eu digo o futebol porque o futebol é aquele desporto em que todos os rapazes percebem e que os rapazes à mínima falha passam-se.

**Entrevistador** – Carolina

**Carolina** – Hum, eu concordo com a Inaara porque, pronto é verdade, e é assim tudo bem, o futebol é um desporto que quando se fala, por exemplo a pessoas pequeninas, eles começam desde cedo a pensar que é para rapazes e depois quando vão jogar e isso, depois à mínima falha os rapazes começam, ah pois não sei quê e não sabes e estás a ser não sei quê. Eu acho que o espírito competitivo e eles serem agressivos, não tem a ver com o futebol eu acho que tem a ver com as relações que eles têm de aulas e pronto, aulas e amigos e não sei quê, e depois parece que todas as frustrações deles vão todas para o jogo e depois quando as raparigas fazem qualquer coisa de mal as frustrações vêm para cima de nós. Pronto acho que é isso.

**Entrevistador** – Mariana

**Mariana** – Eu acho que não é só no futebol que acontece isso, pode acontecer se calhar com mais frequência no futebol porque é onde estamos habituados a ver mais, mas eu acho que nos outros jogos também acontece. E portanto, eu acho que os rapazes podem ser como são mas eu também não acho que são assim tão brutos quanto isso.

**Entrevistador** – Beatriz

**Beatriz** – Eu também concordo com ela, tal como eu já disse, eu acho que é o espírito competitivo deles a falar, eu também tenho um pouco de espírito competitivo. Acho que não razão nenhuma de queixa e não acho que eles sejam brutos, acho pronto, que é o espírito competitivo deles a falar, tal como pode acontecer às raparigas.

**Entrevistador** – Claro. E acham que o professor trata de maneira diferente os rapazes das raparigas?

*(Grupo responde negativamente)*

**Beatriz** – Pelo menos o nosso não.

**Entrevistador** – Diz Mariana.

**Tatiana** – não, mas eu acho que se tratasse, isso era mau porque eu acho que nem as raparigas nem os rapazes devem ser tratado de maneira diferente, porque somos todos iguais, é o que acho.

**Entrevistador** – Vera

**Vera** – Eu concordo.

**Entrevistador** – Concordas com o que a Tatiana disse?!

**Vera** – Sim

**Entrevistador** – E tu Mariana?

**Mariana** – Também.

**Entrevistador** – Ok. Então acham que quando eles fazem por exemplo os grupos, os professores fazem grupos nas aulas não é?

*(Grupo responde positivamente)*

**Entrevistador** – Quando o professor faz os grupos acham que ele pensa como? Coloca raparigas para um lado e rapazes para o outro, mistura tudo?

*(Grupo responde negativamente)*

**Entrevistador** – Não? Quem é que quer falar sobre isso? Inaara.

**Inaara** – Eu acho que ele tenta colocar as equipas ao mesmo nível para ser um jogo, equilibrado. Porque, por exemplo, não seria justo, meter as raparigas que são mais fracas em alguns pontos que os rapazes, e também não era muito justo, porque algumas pessoas são mais fortes numas coisas e outras noutras. Mas se separássemos essas pessoas, as equipas iam, hum, uns iam ganhar porque tinham mais habilidade naquilo, mas se outros ganhassem noutro jogo, os outros podiam ficar um bocado assim, ganhámos no outro jogo porque é que não ganhámos deste vez. E acho que tipo, hum, se juntarmos as coisas, as más e as boas de cada um, vamos fazer equipas melhores, e que vai ficar tudo mais equilibrado e assim não há chatices.

Entrevistador – Obrigada.

**Mariana** – O nosso professor divide as raparigas para um lado e rapazes para o outro.

**Entrevistador** – E tu concordas com isso?

**Mariana** – Algumas vezes.

**Entrevistador** – Porquê?

**Mariana** – Depende...

**Entrevistador** – Porque é que achas que ele faz isso?

**Mariana** – Não faço a menor ideia.

**Entrevistador** – Diz Vera, ias dizer alguma coisa?

**Vera** – Eu só ia dizer que o Professor só faz isso quando as raparigas estão a jogar um jogo e os rapazes estão a jogar outro, mas quando estamos a jogar todos o mesmo jogo, o nosso professor divide-nos, rapazes e raparigas para um lado e outro grupo para outro, todos misturados.

**Entrevistador** – Ok. Inês.

**Inês** – A minha stora nunca nos divide por raparigas e rapazes. Mesmo que seja, como a Vera disse, cada grupo a fazer o seu jogo, ela nunca nos separa, e se ela vê que está desequilibrado, ela vai lá e pode mudar .

**Entrevistador** – Ok. Então não é o professor que faz os grupos, são vocês que escolhem?!



**Inês** – Se ela vê que as equipas estão desequilibradas, é que muda, uma pessoa para a outra equipa, prontos., para ficar mais equilibrado.

**Entrevistador** – Ok. E vocês escolhem as equipas desde do início do ano, ou a professor começa a escolher e depois são vocês que escolhem?

**Inês** – Não, nós é que escolhemos a equipa desde do início do ano, e nunca fomos separados. Quer dizer só fomos separados uma vez, como era a última aula, os rapazes foram lá para fora jogar futebol e nós ficámos a jogar badminton lá dentro.

**Entrevistador** – Ok. Beatriz.

**Beatriz** – O nosso geralmente é quem faz as equipas, para os torneios, no entanto houve uma vez que nós estávamos a treinar e o professor disse para fazermos nós as equipas. Então nós próprios fizemos as equipas e eram mistas mas por exemplo, se as equipas estavam... Bem, vou dar um exemplo, imagine que éramos nós as três contra três pessoas fortes, nós dizíamos então não, assim não dá. Por exemplo, trocávamos a pessoa mais fraca por outra, que era para as equipas ficarem iguais e equilibradas. Quando não conseguíamos procurávamos o mais parecido. E acabávamos por conseguir, porque nós estávamos sempre a mudar de equipa.

**Entrevistador** – Ok. Carolina.

**Carolina** – Hum... Eu acho que a professora tenta, a professora mistura todos mas ao mesmo tempo está a fazer com que os mais fracos se deem com os mais fortes, para criar as equipas mais equilibradas. E principalmente a minha professor é muito justa nisso.

**Entrevistador** – Ok. Vanda.

**Vanda** – Hum.. Eu... A nossa professor divide os rapazes para um lado e as raparigas para o outro e somos nós que escolhemos as equipas, e eu às vezes não concordo muito com isso, porque às vezes quando somos nós a escolhermos as equipas a maioria das vezes queremos ficar com aqueles que nos são mais amigos, mas às vezes essas pessoas mais amigas são todas mais fracas e as equipas têm que estar equilibradas.

**Entrevistador** – Ok. Tatiana.

**Tatiana** – Eu não tenho muito para falar porque elas já disseram muitas coisas.

**Entrevistador** – Então acham que quando se faz os grupos, estes têm que estar equilibrados, é isso?

(Grupo responde positivamente)

**Entrevistador** – Ok. Então para vocês deverá ser feito equipas em que exista pessoas mais fortes e pessoas mais fracas, é isso? Na vossa opinião os fracos nunca jogam com os fracos e os fortes com os fortes?

**Beatriz** – Eu acho que isso é um bocado injusto...

**Inaara** – isso é um bocado estranho...

**Beatriz** – É injusto.

**Inaara** – Não é só injusto, é mau mesmo. Por exemplo, porque se nós colocarmos os fracos com os fracos, os fracos nunca vão ficar melhores. Se calhar vão-se sentir inferiorizados. Se colocarmos os fortes com os fortes, estes acabam por ser melhores e começam a ter atitudes... Por exemplo, estamos num jogo coletivo, e temos que escolher as equipas, não vamos escolher todos os fortes e os fracos ficam para o fim. Pronto, e acho que isso acaba por desmotivar mais os fracos.

**Beatriz** – Sim eu acho que isso é desigualdade e é injusto.

**Mariana** – Pois isso escolhem sempre os fortes e deixam os fracos de lado.

**Inaara** – Pois...

**Beatriz** – Eu até acho que depois acabam por se sentir um bocado mal.

**Entrevistador** – Ok. Alguém discorda com isto?

(Grupo acena que não com a cabeça)

**Entrevistador** – Então imaginemos, eu vou dar um exemplo: A Inaara disse que era uma naba a futebol certo? (*Inaara consente com a cabeça*). Se ela for jogar com todas as pessoas fortes, acham que ela vai tocar na bola?

(Grupo responde de forma negativa)

**Inês** – A não ser que as pessoas fortes sejam sensíveis.

Entrevistador – Então acham que ela deveria jogar com os fortes?!

(Grupo pensa em alta voz)

**Beatriz** – Eu acho que ela deveria jogar com os fracos e com os fortes...

**Inaara** – Tudo misturado.

**Entrevistador** – Então acham que os fortes vão passar a bola aos fracos, e que deveriam jogar todos juntos, é isso?

**Beatriz** – Eu não sei, nunca participei nesse tipo de situações. Mas já vi alguns fracos chegarem ao balneário e dizerem: “Ah nunca me passaram a bola, eu estava ali ao lado, estava desmarcada, nunca me passaram a bola...”. E aí se calhar é um bom exemplo de uma equipa que foi mal feita.

**Entrevistador** – Ok. Inês

**Inês** – Em tudo existe um meio termo e de um lado estão os fortes e do outro os fracos, mas no nosso caso estamos sempre juntos. E eu falo por mim, no caso das raparigas, sim eles nunca

nos passam a bola. Se eles forem rapazes e nos passam a bola, a nossa amizade é muito, por exemplo, eu e os meus colegas sempre passámos a bola uns aos outros, nunca foi a rapariga a dizer: “Ah estou aqui, estou aqui”, e o rapaz não lhe passa a bola. Pronto, sempre passámos a bola uns aos outros. Pronto e acho que a amizade é muito importante numa turma, porque não é fortes, fracos, pronto isso também é importante, mas amizade está a cima de tudo. Para mim a amizade numa turma é o mais importante, porque sem amizade nem passava a bola a ninguém. Pronto é isto.

**Entrevistador** – obrigada Inês.

**Carolina** – Eu acho que não devia existir essa coisa dos fortes com fracos, porque e assim, hum... os fracos vão-se sentir inferiores às pessoas mais autoestima, e afinal são todos seres humanos, e os fortes vão-se sentir mais fortes para julgar e fazerem aquelas coisas de bullying e não sei mais o quê aos fracos, porque sabem que os fracos não se defendem. E acho que não devia haver essa coisa dos fracos e fortes, porque não faz muito sentido.

**Entrevistador** – Ok, obrigada. Alguém quer acrescentar alguma coisa? Não? Ok, vamos falar um bocadinho sobre o professor. Vocês só tem 2 anos de Educação Física, puderam ter no primeiro ciclo, mas é um pouco diferente, não é? Pronto, como é que é o professor a falar com vocês?

**Beatriz** – Pessoalmente? A falar connosco pessoalmente?

**Entrevistador** – sim, as como professor.

**Beatriz** – Para mim ele costuma ser muito simpático, porque eu também sou simpática para ele. Se calhar se eu chegasse lá e fosse muito antipática, ele se calhar não ia gostar, ou não me ajudava tanto, apesar de ser o trabalho dele. Não sei, para mim ele é simpático.

**Entrevistador** – Ok. Inês

**Inês** – A nossa stora também é muito simpática para nós, só quando nós fazemos alguma coisa de mal é que ela, fica um bocado nervosa, mas, assim, pronto, ela fala bem connosco. E quando nós precisamos, pronto de desabafar, ela está sempre pronta lá para ouvir. Até houve uma vez que eu e uma amiga minha reparámos que havia uns miúdos que andavam a... hum... a... medir... pronto... e nós fomos falar com a stora e a stora, pronto disse que para termos calma e que se eles fizessem mais alguma coisa, para irmos novamente falar com ela, e nós pronto ficamos bué, pronto obrigada stora. Ela é muito querida, mesmo.

**Entrevistador** – Ok. Carolina.

**Carolina** – Eu concordo com a Inês e acrescentando que a professora quando faz críticas é para nos motivar, apesar de eu ser muito contra as críticas de uma certa maneira, mas prontos é

assim, eu tenho noção que principalmente as pessoas que considero mais que as críticas são mesmo para nos motivar e que são para o nosso bem e para nos fazer ser melhores, devem vir da professora.

**Entrevistador** – Boa. Tatiana.

**Tatiana** – Eu estou de acordo com aquilo que a Beatriz disse, porque se nós temos uma relação com o professor, e se chegarmos lá e começarmos a falar mal, como é óbvio ele também vai-nos tratar mal, e nós temos de ter o sentido de que ao falarmos bem, ele também falar-nos bem e corre tudo bem entre nós. E pronto ele também nos dá críticas para nos ajuda a construir o nosso dia-a-dia e pronto, é isso.

**Entrevistador** – E com a turma? Como é que o professor fala com a turma?

**Beatriz** – O nosso professor fala, por exemplo, nos vários anos de escolaridade que nós vamos tendo ao longo da vida, há sempre aqueles professores que implicam com alguns alunos, isso acontece é verdade. Por exemplo, eu não vejo o nosso professor de educação física a implicar com nenhum dos nossos colegas, a não ser aquilo das críticas, mas toda a gente tem críticas para dar uns aos outros, mas eu acho que ele não implica com ninguém.

**Entrevistador** – Inaara, tu não concordas?!

**Inaara** – Não é não concordar, é assim, o stor tem sempre aqueles alunos de quem gosta menos, mas eu não achei correta foi a atitude que ele teve no primeiro período, porque é assim, uma amiga minha que pronto, é a minha melhor amiga, e ela tem um problema no joelho, porque deslocou a rótula, e ela foi ao médico e estava a dizer ao stor que lhe estava a doer e que o médico lhe tinha dito as coisas que poderia fazer ou para ter cuidado a fazer, e quando ela lhe entregou o atestado médico, o professor não aceitou o atestado e devolveu-lhe, e depois teve que vir a mãe dela falar cá a escola, a dizer que, com a diretora de turma.

**Beatriz** – Pois ela contou-nos isso no outro dia. Estávamos também a falar sobre educação física, já não sei muito bem porquê.

**Entrevistador** – Está Inaara? Carolina.

**Carolina** – Eu precisava de sair por causa do dentista, lembra-se?

**Entrevistador** – Ah claro que podes, obrigada por teres vindo. Vera, e tu como achas que o professor reage nas aulas?

**Vera** – Eu acho que ele reage bem.

**Beatriz** – Ai, está a tocar o meu telemóvel, peço desculpa eu pensei que tinha desligado.

**Entrevistador** – Não faz mal, não tem qualquer problema. Mariana.

**Mariana** – O nosso professor reage bem com todos nós às diversas situações.

**Entrevistador** – As críticas que ele faz na aula são...

**Beatriz** – Posso atender?

**Mariana** – Sim, as críticas são boas e servem para melhorar.

**Entrevistador** – Ok, alguém quer acrescentar mais alguma coisa? Não? Vanda?

**Vanda** – Não, não quero acrescentar nada.

**Entrevistador** – Continuando no professor, como é o professor a dar as aulas? Inaara.

**Inaara** – É assim, nós primeiro fazemos o aquecimento e o professor no aquecimento, hum, há medida que o tempo vai passando o professor diz-nos para fazermos outro. Eu acho que o aquecimento que ele faz é um bocado puxado vá, mas compreendo que é para ele nos preparar para outros exercícios. Depois ele, hum... hum... faz as atividades que é suposto fazer na aula e nas atividades, na parte das cambalhotas e não sei quê, ele tenta sempre ajudar os alunos. Por exemplo, ele vê que eu, eu não consigo fazer a roda, por nada deste mundo e o professor está sempre ali a insistir comigo e está sempre ali a tentar fazer com que eu consiga fazer a roda, e por exemplo, nas cambalhotas eu por acaso não tenho muitas dificuldades, mas há uma amiga minha que no início se recusava a fazer as cambalhotas e o professor foi ter com ela e foi tentar também com ela, e essa amiga minha, hoje em dia também já faz cambalhotas normalmente. Acho que o professor tenta, dar sempre a mesma atenção a cada aluno e tenta sempre ajudar cada aluno a subir naqueles pontos que está mais fraco. Tenta sempre equilibrar as coisas, para que os alunos fiquem, não só aprendam, mas que também se sintam bem com eles mesmos, não são críticas que sejam fortes, dá sempre aquelas críticas mas depois tenta sempre ajudar e não fica zangado, dá-nos sempre, um tipo de sorriso de encorajamento.

**Entrevistador** – Boa. Mais alguém que queira comentar?

**Entrevistador** – não? Como é que são as aulas? Estão sempre a fazer as mesmas coisas, ou tem várias coisas diferentes? Todos passam pelo mesmo ou não? Como é que é? Tatiana.

**Tatiana** – Então, no aquecimento é praticamente sempre a mesma coisa, mas durante a aula a professora tenta fazer várias coisas, e às vezes faz vários grupos e várias atividades e nós percorremos por elas todas. E as aulas assim, acho que nós todos conseguimos fazer várias coisas, ficamos a aprender mais sobre as atividades e não fazemos sempre o mesmo.

**Entrevistador** – Ok. Beatriz.

**Beatriz** – Eu acho que o nosso professor também tenta variar. E como eu disse à bocado naquela pergunta do tempo de Educação Física, às vezes não queremos alguns temas, e outras vezes há algumas aulas que nós vamos sempre fazendo a mesma coisa, mas é muito raramente. O nosso

professor tenta sempre fazer coisas diferentes, para que possamos ficar a conhecer um pouco de tudo.

**Entrevistador** – Ok. Mariana.

**Mariana** – O nosso professor também é como ao da Beatriz. Tenta variar as coisas.

**Entrevistador** – E vocês gostam dessa forma de aulas ou preferiam de outra maneira?

(Grupo responde positivamente à pergunta)

**Inaara** – Porque assim dá-nos a conhecer um bocadinho de tudo e assim se por acaso quisermos escolher um desse desportos para o futuro ou assim, se quisermos fazer algo que pronto nós gostemos mais, vai ser mais fácil porque sei que gosto daquilo porque já experimentei outras coisas. E acho que isso também é importante os professores não se ficarem pelo mesmo porque se não também se perde um bocado o interesse.

**Tatiana** – Eu acho que os professores também incentivam um bocado os alunos. Porque existe muitos alunos que dizem: “eu não faço este desporto porque não gosto”, e na verdade nunca experimentou, e isso acontece muito. Os professores incentivam e se calhar no final da aula, muitos deles chegam ao pé de nós e dizem que afinal gostaram e que adoraram e que se calhar pode ser um dos desportos que gosto mais.

**Entrevistador** – ok. Beatriz queres dizer mais alguma coisa?

**Beatriz** – Não, eu concordo com a Tatiana.

(Entrevistador perguntou a todas se também concordavam e todas responderam positivamente)

**Entrevistador** – Ok. Então última pergunta sobre o professor. Acham que o professor de Educação física é diferente dos outros professores? O facto de estarem num pavilhão, de terem atividades, de não estarem dentro de uma sala de aulas fechados, ou acham que é igual?

**Beatriz** – Eu acho que é diferente. Porque se nós estivermos fechados numa sala de aula, por exemplo existe pessoas que se gostam de mexer mais, há pessoas que são mais quietas... As pessoas que estão mais quietas se calhar gostam das aulas onde estamos muito tempo sentados a ouvir alguém falar, e as aulas de Educação Física, para pessoas mais ativas que se gostam mais de mexer, pronto devem gostar mais, divertimo-nos, pronto.... acho que é importante. Eu prefiro estar num ginásio do que estar sentada a ouvir.

**Entrevistador** – Ok. Inaara.

**Inaara** – Eu acho que é interessante a forma como as aulas de Educação Física são dadas. Apesar de não gostar, porque não é o problema das aulas, nem o sítio onde estamos, o problema é mesmo o desporto em si. Mas é assim eu acho que apesar de tudo, se a aula de Educação

Física fosse numa sala fechada, não sei se aguentava. Era estar ali a falar de desporto, numa sala, sem tipo, ok opah, não gosto disto mas, ao menos deixa experimentar, talvez seja mais divertido na prática. E pronto é sempre aquela coisa de que, nós estamos todo o dia sentados numas cadeiras a olha para o quadro a ouvir o professor, que se depois as aulas de Educação Física fossem a mesma coisa, acabava sempre por nos deixar mais, não digo desinteressados, mas não seria aquela coisa de como é nas aulas de Educação física, que eu acho que é mais dinâmica e que algumas atividades até são giras Epah, gostando ou não, deixa lá eles divertirem-se um pouco.

**Entrevistador** – Ok. Tatiana.

**Tatiana** – Eu acho que os professores de Educação Física, como não estão numa sala fechados mas sim num ginásio, eu acho que eles têm mais calma, têm mais paciência e nós alunos, como estamos o dia todo sentados, acabamos por nos espairecer e divertir mais, porque há muitos alunos que para eles acaba por ser seca estarem sentados, e na aula de educação física eles divertem-se mais, pronto, a aula pode até ser teórica mas é prática ao mesmo tempo, e então acabam por não estar o dia todo sentados a ouvir o professor.

**Entrevistador** – Ok. Inês

**Inês** – Eu concordo completamente com o que a Beatriz disse. Mas, para mim a maneira de falar com os alunos, por exemplo, eu acho que os professores de Educação física falam melhor com os alunos, não dão tantos ralhetes como os outros professores dão, pronto, não sei se tem a ver com os trabalhos de casa, não faço ideia, mas eu acho que falam de maneira diferente e com outra simpatia, pronto eu acho que é isso.

**Entrevistador** – Ok. Mariana.

**Mariana** – Concordo com a Inês.

**Entrevistador** - Ok. Mas porque é que achas que os professores de Educação Física são diferentes?

**Mariana** – Porque há alunos que gostam mais de estar numa sala do que estar... pronto sentados, preferem estar ao ar livre, por exemplo, estarmos a fazer jogos.

**Entrevistador** – Ok, Vera.

**Vera** – Eu concordo, acho que mandam menos recados.

**Entrevistador** – É? E achas que o professor manda menos recados porquê?

**Vera** – Porque nas aulas de educação física nós divertimo-nos e o professor só manda recado quando alguém se porta mal, nas outras aulas mandam não só pelo comportamento mas também pelos trabalhos...

**Entrevistador** – Ok. Vanda.

**Vanda** – Eu também concordo com ela.

**Entrevistador** – Muito bem. Agora, o que é que eu gostava que vocês fizessem, cada uma contasse uma experiencia que tenha tido na aula, que vos tenha marcado.

**Inaara** – Eu tenho muitas, mas vou contar a primeira de todas. Estávamos no 5.º ano, estávamos a jogar, a começar a aprender os conceitos básicos do Basquetebol e havia duas a bola, e essas duas bolas de basquetebol acertaram-me na cara e pronto foi o destino a avisar.

**Entrevistador** – Achas que essa situação fez com que gostasses menos de educação Física?

**Inaara** – Eu não digo que seja isso, porque depois disso eu continuei a esforçar-me e houve várias coisas que me foram aleijando e foram fazendo com que, essa disciplina para mim não dá.

**Entrevistador** – Então achas que não gostas porque te magoas sempre? Ou, existem mais coisas que...

**Inaara** – Também porque não tenho mesmo jeitinho nenhum para a coisa. Porque eu sou como aquelas coisas, como por exemplo, escrever, escrever é preciso ter uma letra cuidada e isso para se conseguir perceber, e nisso eu sou boa, porque é uma coisa que precisa de ter um jeitinho mais redobrado, não sou muito de, hum... por exemplo, no basquetebol, eu não consigo apanhar a bola porque acho que ela vai com uma força tão grande que depois acaba sempre por nos magoar, mesmo que não queiramos. Acho que tipo, é como se nós acabássemos por... (riu-se), eu tenho isto no pensamento, é como se nós fôssemos a terra e a bola fosse um meteorito, que mesmo passando perto causa sempre danos.

**Entrevistador** – Ok, obrigada.

**Inês** – O que me marcou foi há pouco tempo, com a minha stora. Porque a minha caderneta, eu tinha a caderneta dentro da mala, e tinha também um leite com chocolate. E o pacote de leite com chocolate rebentou, e a caderneta, pronto ficou cheia de chocolate, e eu mandei a caderneta para o lixo, não ia ficar com a caderneta guardada. E a stora começou a gritar comigo porque eu tinha deitado a caderneta para o lixo e ela queria mandar um recado para a minha mãe, não sei porquê, mas queria. Hum... E eu não tinha a caderneta e a professora mandou-me ir comprar uma caderneta, mas elas estavam esgotadas, e a stora disse que tinha de arranjar qualquer forma para que comprar a caderneta ou arranjar alguma coisa, eu disse para a stora ir falar com a senhora da papelaria, elas estavam esgotadas, nós víamos que não estava lá nada. E a professora, pronto começou a gritar comigo, sem eu ter culpa.

**Entrevistador** – Ok. Mariana. Uma experiencia assim que tenhas tido em Educação Física.



**Mariana** – Nada de especial.

**Entrevistador** – Não? E tu Tatiana?

**Tatiana** – Também nada de especial.

**Entrevistador** – Não? Vanda?

**Vanda** – Assim não me lembro de nenhuma.

**Entrevistador** – Nenhuma assim que te tenha marcado?

**Vanda** – Acho que não.

**Entrevistador** – Beatriz.

**Beatriz** – Eu também acho que não. Acho que não tive experiências más em Educação Física. E boas, gosto de todas as experiências que tenho em Educação Física.

**Entrevistador** – Ok, pronto, estamos terminar, queria só fazer uma pergunta a cada um. Vou começar aqui pela Inês, pode ser? Então, pelo que eu percebi concordas que a disciplina é importante, achas que ela devia ser mais vezes por semana, e achas que as experiências que tens na disciplina tem muito a ver com a amizade que tu crias com os teus colegas, é isso? Alguma coisa que tu queiras acrescentar mais?

**Inês** - Eu acho que a nossa amizade na turma, vai ser eterna, afinal vimos todos juntos e deveremos ficar por alguns anos.

**Entrevistador** – Ok. Tatiana, tu também concordas aqui como eu disse à ines, que a disciplina é importante, achas que ela faz bem à saúde, não é? Se me recordo, não tiveste assim nenhuma experiência que te marcasse, gostas das tuas aulas, certo? Há alguma coisa que tu gostasses de acrescentar?

**Tatiana** – Não.

**Entrevistador** – Não? Está tudo?... Ok. Inaara, então pelo que percebi tu não gostas da disciplina, mas achas que ela é importante, achas que ela deveria estar na escola todos os dias, apesar de não ter avaliação.

**Inaara** – Sim e acho que também concordo com a.... Inês, que a amizade que nós ganhamos na turma ganha muito nos jogos desportivos coletivos, porque nós pensamos assim, ok aquele é nosso amigo temos confiança nele, nós vamos passar-lhe a bola, mesmo que sejamos um grande nabo, vamos ter confiança nele e esperar que ele consiga. E acabamos sempre por puxar uns pelos outros e isso acaba sempre por melhorar as nossas experiências. Por exemplo a primeira vez que eu marquei um golo, um... cesto, foi graças a uma colega minha...

**Beatriz** – Fui eu?

**Inaara** – Sim, não te lembras? Que tipo, nós estávamos a jogar e eu era a única que estava desmarcada, e tipo ela olha para mim, tipo um olhar de apanhas ou não, mas eu vou atirar-te na mesma, e deu-me a bola e consegui. E acho que depois a nossa amizade que nós fazemos na turma e isso, epah é pena que seja destruída, no sétimo ano, porque se nós somos uma turma e se nos habituámo-nos uns aos outros, já nos conseguimos dar uns com os outros, acho que se mantivéssemos a mesma turma, se calhar essa disciplina e as outras até pudessem correr melhor. Acho que sempre havia aquele ambiente mais descontraído e não havia sempre aquele coisa de se eu errar, não conheço estas pessoas e devem achar que... pronto eu sou uma naba, e assim não havia essas coisas. Acho que a nossa amizade é como se fosse fundamental, é a base para termos boas notas. É o que eu acho.

**Entrevistador** – Ok, obrigada. Beatriz, acho que não tenho nada a dizer, para ti foi sempre tudo positivo, não é? O facto de tu gostares também influencia o que tu achas da disciplina, ser importante, entre outras coisas. Não revelaste ter tido nenhuma experiência negativa. Já agora o que é que queres ser?

**Beatriz** – Eu gostava de ser tenista.

**Entrevistador** – profissional?

**Beatriz** – Sim.

**Entrevistador** – E se isso não for possível? O que é que gostavas de ter como profissão?

**Beatriz** – Não, eu sempre pensei que isso poderia ser possível, porque eu esforço-me muito, e mesmo assim, nós ainda temos que tirar o curso antes disso, eu gostava de tirar educação física, por acaso. A minha mãe é professora na Universidade Lusófona e ela dá uma cadeira que acho que só se tem no último ano, que é gestão do desporto, acho eu e eu pergunto-lhe como é o curso de desporto e fiquei entusiasmada porque gosto muito de fazer desporto. E assim também fico com um curso feito, em vez de escolher um em que tenha de ficar sentada. Porque para o ténis, mesmo que eu fosse muito boa e não fosse preciso eu acho que é sempre bom nós termos um curso.

**Entrevistador** – Está bem. Vanda, pouco faladora ali como a Vera e como a Mariana, falaram muito pouco, mesmo assim deu para perceber que achas que a disciplina é importante, não tiveste assim grandes coisas a pontar, gostas do professor, gostas das aulas. Queres acrescentar mais alguma coisa?

**Vanda** – Não.

**Entrevistador** – Não?! A vera não consegui perceber muito bem, porque achaste que a disciplina é importante mas que ela não deve existir. Certo?

**Vera** – Eu acho que ela deve existir mas que não deve contar para a nota.

**Entrevistador** – Ah, então achas que ela deve existir na escola, mas que não deve contar para a vossa nota. É um momento de lazer e não de aprendizagem, é isso?

**Vera** – Sim.

**Entrevistador** – Ok, boa. A Mariana, acho que também foram tudo coisas positivas, tens alguma coisa negativa que queiras acrescentar?

**Mariana** – Não.

**Entrevistador** – Não?! Pronto, alguém quer dizer mais alguma coisa? Então vou só fazer um breve resumo e depois damos por terminada esta sessão. Em suma, acho que foi muito positivo, falámos sobre a importância da disciplina, em relação ao professor vocês não tiveram nada negativo a apontar, gostam das aulas, gostam do feedback que ela dá, das coisas que ele diz...

**Inaara** – Mais ou menos...

**Entrevistador** – Então, não?

**Inaara** – Depende, depende das coisas que ele diz.

**Entrevistador** – Então diz-me, dá-me um exemplo para eu perceber.

**Inaara** – Foi uma cena que aconteceu com o futebol, no quinto ano quase nunca tinha ouvido falar de futebol, apesar de os meus pais verem, mas eu nunca tinha ligado aquilo, pronto, e havia sempre aquela coisa de estarmos sempre a fazer jogos desportivos coletivos, até que um dia o professor disse assim: “Vamos fazer equipas e jogar futebol”, e eu fiquei um bocado confusa, porque eu fui ter com a professora e a verdade é que eu e a stora do ano passo implicávamos uma com a outra, e eu fui-lhe perguntar como é que se jogava e a stora respondeu-me: “Ah dê um chuto na bola”, então foi o que eu fiz, cheguei lá e dei um chuto na bola, e stora chegou lá e disse que não sabia nada e que não era assim que se fazia, e depois tipo eu fiquei assim a olhar, pronto se for assim algum desporto que eu não me sinta bem eu tenho que perguntar. Eu entendo que se calhar seja uma parvoíce, ou que seja uma pergunta estúpida, mas tipo, eu não entendo a reação das pessoas, acho que se todos somos humanos, todos temos o direito de perguntar. Ok, eu não sou fã de educação Física, não gosto de desporto, sei que é importante, mas não é aquela coisa que eu quero para a minha vida, por isso acabo sempre por não dar aquela importância, que pronto poderia fazer com que o professor achasse que eu me esforçava.

**Tatiana** – A pergunta não foi estúpida e eu não concordo, porque se uma pessoa não souber o que fazer, neste caso se não souber as regras do jogo, eu acho que ela deve ir perguntar. Porque se os professores fazem aquele jogo, tem que saber as regras para poderem explicar aos alunos.

Eu acho que é para isso que também os professores estão cá, para nos ensinar, e eu acho que a resposta do professor não foi bem dita e acho que a pergunta dela não foi estúpida.

**Beatriz** – Eu também concordo com o que a Tatiana disse sobre a pergunta da Inaara, porque, por exemplo, o nosso professor quando a gente não sabe ele explica logo, os nossos colegas às vezes não sabem como é que se joga e ele explica. Se os professores não explicassem nada aos alunos, e nenhum aluno soubesse como é que se jogava, ficávamos ali todos parados a olhar uns para os outros. Porque se nós não sabemos o professor está ali é para nos ajudar, é por isso que ele é o professor e não o aluno.

**Entrevistador** - Mais alguém quer acrescentar alguma coisa?

**Vanda** – eu também concordo com elas, porque é para isso que um professor serve, é para explicar e para ensinar.

**Entrevistador** – Ok. Dou por terminada esta sessão, quero agradecer-vos por terem vindo, sei que estão de férias, entre aspas, e espero que corra tudo bem nos exames, se precisarem de alguma coisa é só dizerem. Obrigada.

### **Entrevista 9.º ano – Escola 1**

**Entrevistador** – Respondendo à Beatriz, o motivo pelo qual vocês estão aqui é, porque responderam a um questionário, não se se recorde em Educação Física. Esse questionário é para um estudo na Universidade. O que é que acontece, toda a gente respondeu a diversas variáveis e todos vocês respondeu coisas diferentes. Umas disseram que sim a uma coisa, outras disseram que não, outras tanto faz, por aí. E o que queremos apurar agora é o porquê dessas respostas. Então o que é que acontece, imaginemos, que a Natacha não é? Respondeu que sim, mas a Patrícia? Respondeu que não, eu quero ouvir o porquê que a Natacha disse que sim e a Patrícia disse que não, e se concordam ou não uma com a outra. Porque por vezes na altura do preenchimento do questionário acharam que sim, mas ouvindo outra colega e pensando um pouco melhor no assunto, podem realmente achar que a colega tem razão. E é isso que vamos discutir um bocadinho, é muito simples. Está bem? Não tem nada de especial.

**Entrevistador** – Já percebi que vocês se conhecem praticamente todas...

(Grupo – Mais ou menos)

**Entrevistador** – Pronto, então o que é que eu vou querer que façam inicialmente, é só dizer o vosso nome, se gostam ou não de Educação Física, se fazem alguma atividade fora da Escola, bicicleta ou caminhada, ou mesmo uma atividade federada, se fazem ou não desporto escolar. E é só isto, vamos começar? Então vá...

**Daniela 1** – Sou a Daniela, gosto de Educação Física, pratico atividade física fora da escola, há cerca de duas semanas. Praticava Hip Hop, depois deixei e agora voltei a praticar mas ZUMBA. E pratico desporto escolar cá na escola.

**Entrevistador** – O que é que praticas?

**Daniela** – Basquetebol.

**Entrevistador** – Boa.

**Patrícia** – O meu nome é Patrícia, gosto de fazer Educação Física, mas não pratico atividade física fora da escola, no entanto, quando eu for para o secundário estou em pensar em começar a praticar basquetebol fora da escola. E pratico desporto escolar, basquetebol.

**Entrevistador** – Muito bem.

**Beatriz** – Eu sou a Beatriz e gosto de educação física. Fora da escola eu danço ballet, contemporâneo e hip-hop, na escola jogo basquetebol no desporto escolar e voleibol, embora não compita no voleibol.

**Entrevistador** – OK.

**Alice** – Eu sou a Alice. Gosto de Educação Física. Pratico voleibol fora da escola e antes praticava surf, só que deixei de praticar. E pratico desporto escolar, voleibol também.

**Entrevistador** – Muito bem.

**Daniela 2** – Eu sou Daniela também. Não gosto de Educação Física, não participo no desporto escolar e não faço nada, pronto.

**Entrevistador** – Ok.

**Natacha** – Hum... Eu sou a Natacha, gosto de educação física mas não pratico nada fora da escola e não ando no desporto escolar.

**Entrevistador** – Ok. O meu nome é Joana, sou professor de Educação Física, como já não ando na escola, obviamente que não pratico desporto escolar, mas quando andava, também não fazia desporto escolar. Pratiquei ginástica e dos 12 anos até mais ou menos à atualidade pratico basquetebol. Já sei que deixei algumas pessoas contentes...

(Risos)

**Entrevistador** – Ok. Bom então o que é que eu quero que vocês façam, quero que respondam com sinceridade, a verdade, o que realmente vocês sentem, ninguém vai saber quem vocês são, só eu, o que for falado aqui será anónimo e por isso podem ficar descansadas. Está bem? É mesmo importante que vocês digam a verdade, porque este estudo já foi feito nos Estados Unidos e em França, eu estou a fazer parecido em Portugal, e isto é importante que se faça para que consigamos melhorar alguns aspetos da disciplina. Porquê das raparigas, perguntam vocês?

Porque geralmente, dizem que as raparigas têm um ponto mais crítico em relação à disciplina do que os rapazes. E nós queremos saber o que é que vocês acham em relação à disciplina, é só isso, alguma dúvida? Se tiverem é só perguntar.

**Entrevistador** – Primeira coisa a começar, é saber o porquê do vosso gosto pela disciplina. Vamos começar por aqui, pela Daniela.

**Daniela** 1 – Hum... Não sei. (*Risos*) Hum, não sei mesmo. Bem, eu no início do ano não me sentia à vontade com o meu corpo, não me sentia à vontade comigo mesma. E agora no final do ano, sinto-me completamente bem comigo mesma, muito melhor, ajudou-me imenso. Não sei, eu gosto especialmente de praticar basquetebol...

**Entrevistador** – E achas que foi a disciplina que te ajudou...

**Daniela** 1 – Foi.

**Entrevistador** – Boa. Patrícia.

**Patrícia** – Eu no início só gostava de educação física, só mesmo porque me distraía das outras disciplinas, mas agora gosto, porque é a primeira vez que tenho uma stora, feminista a dar aula, porque sempre tive homens e então é um bocado diferente de como ela nos ensina agora, o que nunca tive durante estes anos. Se calhar é por isso que agora, já tive três anos no basquetebol, mas esta é a primeira vez que tive uma stora a ensinar e acho que é melhor e agora dou mais valor.

**Entrevistador** – Ok. Beatriz.

**Beatriz** – Hum... Eu antes não gostava de educação física porque eu era mais gorda, e não corria, e ainda não corro! Tento, mas ainda não corro como deve de ser. E quando eu era mais pequena também não conseguia saltar tanto quanto os outros, e portanto não gostava de educação física. E mesmo na primária, tive uma professora, e não foi isso que me fez gostar. Hum, eu agora gosto de educação física porque à medida que eu fui crescendo fui praticando vários desportos e comecei a gostar desses desportos. Por exemplo, eu este ano a jogar voleibol, e eu odiava Voleibol jogar, e este ano já gosto. E, em educação física, eu geralmente estou mais há vontade com as outras disciplinas, porque estamos todos sentados numa sala de aula e é fácil para mim aprender, e a educação física é a única coisa que para mim é um desafio. E é por isso que eu gosto de educação física e de desporto no geral.

**Entrevistador** – Muito bem.

**Alice** - Eu gosto de educação física porque, eu gosto de desporto no geral, e desde sempre gostei de educação física, desde sempre foi aquela disciplina em que eu me sentia melhor, porque, sentia que conseguia fazer tudo e pronto sinto-me bem em educação física.

**Daniela 2** – Eu sempre gostei de educação física, sempre me sentia à vontade para fazer, porque era uma maneira de eu me libertar, por exemplo, se tivesse stressada era uma maneira de eu me libertar e sentia-me bem. Voleibol, não gostava e agora adoro e pratico, e... pronto, acho que é isso.

**Entrevistador** – E achas que agora adoras voleibol, porque...

**Daniela 2** – Eu não sabia jogar, eu não sabia o que fazer, então ficava meio... tipo, não sabia e então não gostava. Mas agora sei mais ou menos e então já gosto mais.

**Entrevistador** – Ok.

**Natacha** – Eu gosto de educação física, somente porque é diferente das outras disciplinas e pronto, consegues praticar desporto.

**Entrevistador** – Ok. Bom, agora uma pergunta para o geral. A partir de agora, vou fazer perguntas gerais e quem tiver algo a dizer, levanta o braço. Aham que a disciplina é importante?

**Beatriz** – Sim! Quer dizer, hum..., hum, é importante porque a maior parte, quer dizer, há muitos alunos na escola, mais agora com a crise, e muitos não têm meios financeiros para, por exemplo, praticar um desporto fora da escola, ou inscrever-se num clube ou num ginásio, e a educação física, acho que é a única maneira, por exemplo de combater a obesidade, também não só a obesidade mas também a anorexia e a bulimia, porque há medida que nós fazemos desporto e estamos ali todos juntos a passar pelo mesmo, acho que tipo, criamos mais laços que na sala de aula. E também é importante, mais para as raparigas, porque geralmente os rapazes é que fazem desporto, isso é culturalmente ensino, porque basta ver os brinquedos, os rapazes é que têm bolas de futebol, os rapazes é que têm isto e as raparigas têm coisinhas para brincar com as bonecas. Hum, isso também ajuda, porque faz com que nos soltemos mais, e acho que também ajuda nos princípios feministas, na igualdade entre homem e mulher.

(Silêncio)

**Entrevistador** – Boa. Mais alguém que queira falar.

**Beatriz** – Ups, peço desculpa...

(Risos)

**Entrevistador** – Vá, eu preciso que falem comigo. Preciso que deem as vossas opiniões, porque é que é importante ou se acham que não é importante.

**Beatriz** – Tu falaste alguma coisa.

**Entrevistador** – Vá Daniela, diz-me o que pensas.

**Daniela 1** – Eu acho que é importante porque para além de nos tornar melhores com nós mesmos, eu fiquei mesmo a sentir-me bem comigo, eu antes não me sentia mesmo nada bem, e agora sinto-me bem. Hum, e depois faz-nos bem fisicamente mas também nos faz bem psicologicamente, e acho que isso é importante. Para além de nos ajudar a criar laços de amizade mais fortes, nós estamos quase todas juntas no desporto escolar, vocês sabem como é que é, e prontos, acho que isso é importante para nós.

**Entrevistador** – Ok. Patrícia.

**Patrícia** – Não é só para além de fazer educação física só por causa da física, como o nome diz, mas também acho que é uma maneira de ficarmos todos juntos, por exemplo, se eu, ou se nós fazemos um..., como é que se chama? Hum... Futebol humano, imagine, às vezes há pessoas que querem fazer raparigas contra rapazes e prontos, há aquela cena, que os rapazes são fortes e as raparigas são fracas, e depois não vamos conseguir ganhar, e isso, mas depois se colocarmos tudo isto misto, e isso, se calhar já está uma grande igualdade. Pronto, então eu acho que é bom para criar laços e também ajuda no estado físico e assim.

**Entrevistador** – Ok, boa. Alice.

**Alice** – É importante ter educação física porque pronto, criamos laços como já todas disseram, faz-nos ter mais espírito de equipa, faz-nos, não sei, faz-nos também não ter mau perder, acho que a disciplina faz-nos não só ficar bem fisicamente como também consegue que sejamos melhores pessoas lá fora. É basicamente isso.

**Daniela 2** – Em educação física há sempre aquele na turma, há pessoas que são sempre postas de parte, não por mal, mas porque ou não têm os mesmos gostos ou assim, e em educação física nós somos obrigados a trabalhar em equipa, ou seja, basicamente acabamos por nos juntar mais e temos que nos dar com toda a gente. E também é bom para, psicologicamente estarmos preparados, ou estarmos bem com o nosso corpo, também ajuda. E acho que é isso.

**Entrevistador** – Natacha.

**Natacha** – Hum... é bom porque nos ajuda a trabalhar em equipa e porque, por exemplo, há pessoas que só fazem atividade física durante as aulas de educação física, como eu, e pronto se não fizermos educação física não praticamos desporto.

**Entrevistador** – OK. Então vocês acham que a disciplina deveria ser obrigatória, ou acham que deveria ser facultativa...

(Grupo – responde ao mesmo tempo que deverá ser obrigatória)

**Entrevistador** – Então toda a gente concorda que deveria de ser obrigatória, é isso?



**Beatriz** – Quer dizer, depende. Por exemplo, eu sei que na música, caso eu ande no conservatório não tenho educação musical na escola. Caso, por exemplo, uma pessoa joga num clube e vá jogar aqui ou no estrangeiro, tendo em conta as horas de treino que tem todos os dias, se calhar no dia seguinte chega muito cansado à aula de educação física e acho que poderia haver alguma espécie de... agora esqueci-me do nome, por exemplo, poderia haver, não é uma desculpa, mas é mais ou menos isso. E... não sei se era bom ou não, mas normalmente essas pessoas são as pessoas que mais querem fazer educação física. Pronto, provavelmente o que eu estou a dizer não vale a pena.

(Risos)

**Entrevistador** – Ok. No questionário tinham uma pergunta, com a questão da avaliação. O facto de a disciplina contar para a média ou não, queria saber a vossa opinião sobre isso.

**Patrícia** – Depende. Depende do que é que ele vai seguir. Imaginem que ele pretende ser um jogador de futebol ou um treinador, se calhar aí faz sentido que conte para a média dele. Agora para uma pessoa, que por exemplo, vai seguir Informática, se calhar não tem muito a ver e aí não deveria contar a nota da educação física.

**Beatriz** – Podia por exemplo ajudar a subir a média e não para baixar. Por exemplo, a minha mãe não fazia nada de desporto e ela tinha cinco a tudo e negativa a educação física, e isso obviamente estragou-lhe a média. E portanto acho que só deveria servir para ajudar a subir a média ou não contar para a média em casos, por exemplo, para Informática ou para engenharia ou química, pronto.

**Entrevistador** – O que é que ias dizer?

**Daniela 1** – Não eu ia dizer que concordava contigo, porque baixar não vai ajudar em nada e se subisse, contasse, ajudava, pelo menos a pessoa conseguia entrar naquilo que queria. Mas também dependia porque se a pessoa, quisesse ir para Informática ou algo do género, não valeria a pena ter a nota de educação física a não ser que fosse para ajudar.

**Alice** – Eu acho que deveria contar só nas pessoas que queressem seguir desporto, Não, agora perdi-me, hum... Ah já sei. Deveria contar sempre, mas só deveria descer ou subir, nos casos das pessoas que queriam seguir educação física ou desporto, porque faz mais sentido, porque aquelas pessoas que não são tão boas a educação física e que estão a seguir por exemplo Ciências ou alguma coisa desse género, e têm vinte a tudo e depois têm um cinco a educação física, vai baixar a média e isso é mau, portanto eu acho que devia só subir ou descer, não, só descer para quem vai para desporto, exato.

**Entrevistador** – Ok. Daniela.

**Daniela 2** – Em relação ao que tu disseste, eu não sei se concordo muito bem, porque se for assim a pensar, imagina aquelas pessoas que não gostam, que não querem fazer, e se pensarem tipo, vou para Ciências, não vai dar tanta importância à educação física, não quer saber, não vai fazer, porque se for assim não lhe desce a média, então o que é que importa? É o que a maioria vai pensar, eu acho que deveria contar..., epah em tudo.

**Entrevistador** – Quem concorda, quem é que discorda?

**Beatriz** – EU concordo parcialmente, mas não sei...

(Silêncio)

**Entrevistador** – Ok, então reparem Acho que ela é importante, mas depois ela não conta para a avaliação, que...

**Beatriz** – Não, ela pode ser avaliada! Só que, se vai entrar por exemplo, na universidade, hum... é assim, eu expliquei-me mal. Eu não estou a dizer que não deva contar para a média. Mas, por exemplo, se uma pessoa vai entrar na Universidade e as pessoas que estão a verificar as entradas na universidade, penso assim: hum este aluno é bom aluno, teve 18 a isto, 17 aquilo, 19 a outra, ah mas tem 10 a Educação Física, este aqui não conta, isso não, mas acho que não devesse contar, tipo ah não quero saber porque aquilo não conta para nada. Contar conta, mas não para que seja tipo, só caso uma pessoa vá para a universidade, acho que não deveria de ser o fator que deveria ser visto primeiro, embora às vezes seja e os empregos também, e pronto é isso.

**Entrevistador** – Ok. No questionário tinham uma pergunta que solicitava que pusessem por ordem de importância as disciplinas, não sei se estão recordadas?! Gostava de vos ouvir sobre em que lugar colocaram a disciplina de Educação Física, e porquê.

**Beatriz** – 3! Quer dizer 4.

**Entrevistador** – Porquê?

**Beatriz** – Porque acho que há coisas mais importantes. Porque no mundo do trabalho, para se chegar a algum lado, o essencial é Português e Matemática, porque são a base, e depois não sei se colocaria o Inglês ou a Educação Física em quarto lugar, porque Inglês é importante porque basicamente o Inglês está a nível global e o mundo está cada vez mais a ser globalizado através da língua inglesa. A Educação Física pelo que a gente já falou, porque faz-nos bem fisicamente, aprendemos valores, e pronto, tudo mais.

**Entrevistador** – Mais opiniões.

**Natacha** – Hum... Eu não tenho a certeza, depende do que a pessoa quer seguir, por exemplo, em comparação com as outras disciplinas eu acho que a Educação Física se calhar ficava para último, porque é importante mas comparada com as outras disciplinas, pronto...

**Entrevistador** – O que é que colocarias em primeiro lugar?

**Natacha** – Para mim, se calhar artes, porque eu quero seguir artes, por isso.

**Entrevistador** – Achas que no teu dia-a-dia, na tua vida quotidiana a Educação Física não é importante?

**Natacha** – Não, é importante, mas em comparação com as outras disciplinas que temos na escola, não é tão importante, porque estás a fazer desporto não estás a aprender quase nada. Não sei, talvez seja só para te manterem a fazer exercício físico.

**Entrevistador** – Quem é que concorda e quem é que discorda?!

**Beatriz** – Eu discordo. Por todas as razões que já mencionei. Porque na Educação Física aprendemos coisas do desporto, além de aprendermos desporto. E é importante uma pessoa estar bem consigo própria, tanto no trabalho, como na Universidade, como no dia-a-dia. Por exemplo, se eu estiver bem comigo própria e se eu fizer desporto, isso reflete-se tudo na vida. Na forma como eu falo, como eu ajo e tudo mais. E por exemplo, quando eu vou de férias, quando uma pessoa vai de férias, a Educação Física é precisa. Se os amigos disserem: ah vamos fazer uma caminhada, é tudo muito giro, mas se não tivermos prática, a ¼ da caminhada já estou cansada, porque não temos resistência nenhuma.

**Entrevistador** - Daniela

**Daniela (1,2)** – Eu não concordo, porque é assim, tu estás a ir mais por estudos e, mas se tu pensares, para estudares tu também, a Educação Física ajuda. Porque eu agora danço, e eu adoro dançar, e então aquilo ajuda-me e faz-me bem, e eu chego a casa e até assim mais vontade de, vá vamos (*risos*) tens que fazer um sacrifício. E pronto é isso.

**Entrevistador** – Qual é a tua opinião Patrícia?

**Patrícia** – Discordo. Porque, hum... isto é em geral, os adolescentes ficam com maior stress quando estudam mais, e estudar de mais, às vezes a Educação Física, pelo menos para mim é só uma distração, mas é uma distração ótima. Primeiro, eu tinha uma auto estima abaixo de zero e agora tenho uma auto estima alta. E... por exemplo, imaginemos que vamos sair com amigos, e eles querem todos andar de bicicleta, tu não vamos andar de bicicleta porque não gostas, porque tem a ver com o desporto e respondes que não te sentes à vontade para andar de bicicleta e isso, e depois fica de parte. Então, prontos, sentes-te um bocado mal e enquanto isso estás a estudar e ficas um stress mais alto. Por isso, eu acho que é essencial a Educação Física.

**Entrevistador** – Concordas com o que elas estão a dizer?

**Natacha** – Eu não sei, para elas tipo, hum... elas podem ficar menos stressadas com a Educação Física mas para outras pessoas, pronto ficam menos stressada com outras coisas, por exemplo artes, ou então música. Depende da pessoa mesmo.

**Entrevistador** – Ok. Daniela, qual é a tua opinião?

**Daniela** – Eu acho que elas têm razão, mas também concordo um bocado com ela, porque consigo perceber o ponto de vista delas, porque como eu gosto de artes, também para mim é uma forma de libertar o meu stress, desenhando ou ouvindo música ou assim. Mas também acho que o desporto é importante, é outra forma de aliviar stress, é uma forma de manter o nosso corpo em condições e não termos problemas de alimentação, e, hum... e tal como elas estavam a dizer, se formos fazer alguma coisa com um grupo de amigos, convém que nós consigamos fazê-lo, para não ficarmos de parte. E acho que é importante, nesse caso.

**Entrevistador** – Colocarias a disciplina...

**Daniela** – Em terceiro.

**Entrevistador** – Ok. Alice.

**Alice** – Eu acho que isto tem a ver com os gostos das pessoas, como já podemos ver. Eu iria meter a disciplina em quarto lugar. Porque era Português, Matemática, Inglês, hum... depois metia a Educação Física, porque não deixa de ser importante, apesar de as outras disciplinas serem todas muito importantes, pah, se formos a ver isto não há bem uma ordem, porque todas as disciplinas que nós temos são importantes, não sei...

**Beatriz** – As outras que não estamos a falar, são mais ou menos de cultura geral, isso é importante, mas...

**Alice** – Sim.

**Beatriz** – Basicamente só aumenta os teus neurónios.

(Risos)

**Beatriz** – Não estou a brincar, é isso que faz.

**Entrevistador** – Ok e em relação ao tempo que vocês tem de Educação Física, acham que é pouco, acho que é adequado ou acham que é muito.

(Grupo responde ao mesmo tempo que acha ser pouco)

**Daniela (?)** – Eu acho que é pouco. Quarenta e cinco minutos não chega para fazer quase nada. Só o tempo que demoramos a ir buscar o material, a meter o material em ordem, depois o professor a dizer o que é que vamos fazer e no final arrumar, ao fim de contas só temos meia hora de aula, ou vinte minutos de aula, mesmo assim às vezes há confusões com os alunos. Por isso acho que temos muito pouco tempo.

**Entrevistador** – Beatriz.

**Beatriz** – Pois eu também estou de acordo que deveriam ser sempre aulas de noventa, e talvez três, porque, supostamente nós deveríamos fazer exercício todos os dias...

(Risos)

**Beatriz** – Continuando, porque quem não tem mais coisas, apenas faz exercício duas vezes por semana. Porque tem quarenta e cinco minutos e noventa, e não é o suficiente. E acho que assim aprenderíamos mais coisas, porque há jogos que não sei como é que se joga, por exemplo o baseball, eu não faço a mínima ideia do que é que se faz, e se calhar se eu tivesse mais tempo em Educação Física isso poderia entrar no programa e eu fazer.

**Entrevistador** – Boa. Patrícia.

**Patrícia** – Eu acho que depende da pessoa. Se for uma pessoa, por exemplo obesa, acho que faria mais sentido que houvesse mais horas de Educação Física do que seis horas de Matemática para o nono ano, mas para uma pessoa que é muito ativa, que faz futebol fora da escola, basquetebol ou vários desportos fora da escola, se calhar já estavam habituados a ter só duas horas de Educação Física, por semana.

**Entrevistador** – Ok. Daniela.

**Daniela** – Hum... eu acho que não tenho nada a dizer, acho que elas já disseram tudo.

**Entrevistador** – Então acham que devia existir mais Educação Física e mais repartido pelos dias, ou apenas dois dias por semana?

**Daniela** – Mais repartido.

**Beatriz** – Poderiam ser dois dias por semana, se cada dia fosse noventa minutos, ou três dias! Hum... Acho que poderia variar. Sim acho que poderia variar.

**Entrevistador** – Mais alguém quer acrescentar alguma coisa? Não? Ok.. E em relação aos equipamentos e aos brincos, qual é a vossa opinião sobre isso? O facto de não poderem usar...

**Patrícia** – Eu acho que é correto. Os professores já disseram as regras e o que pode acontecer se usarmos anéis, brincos e essas coisas, e isso faz com que nós já tenhamos noção daquilo que pode acontecer, por isso acho que já faz parte.

**Beatriz** – Eu entendo, mas às vezes, por exemplo eu já vi pessoas que estavam com pulseiras de pano ou de borracha e mandaram-nos tirar, e eu pergunto porquê? São de pano ou borracha, não fazem nada. E também quando têm um relógio desportivo que é borracha por fora, e também pedem para tirar, acho esquisito, mas compreendo. Se for aplicado a toda a gente faz sentido.

**Entrevistador** – Alice ia dizer alguma coisa?

**Alice** – Sim, eu concordo. Acho que é importante termos essas regras de não se ter, de termos que tirar os brincos, os colares, as pulseiras, acho que isso é importante.

**Entrevistador** – Mas acham que isso é “chato”, não?

(Grupo fala todo ao mesmo tempo)

**Beatriz** – Só é pena que não exista um tempo limite, quer dizer não é limite, é um tempo, por exemplo quinze minutos depois da aula, em que podíamos tomar banho, ter tempo para arrumar. Sempre que é verão, às vezes eu tomo banho, e eu cheguei atrasada à aula seguinte. Às vezes vou logo para casa e tomo em casa, mas quando tenho aulas a seguir, geralmente tomo banho. Não gosto de estar suada, mas... acabo sempre por chegar atrasada ou mesmo ao toque ou já tocou e eu ainda estou a vestir-me, e depois tenho de ir a correr para a sala para não chegar atrasada. E acho que devia haver um tempo, por exemplo, quinze minutos, vinte minutos, em que as pessoas se podiam vestir e só depois é que tinham aulas.

**Alice** – Também temos aquelas aulas em que temos Educação Física e depois pegado temos outra disciplina, que nem cinco minutos temos para chegar à sala, e depois não temos tempo para fazer nada.

**Entrevistador** – Ok, vamos então passar a outro tema que tem a ver com o currículo. Não sei se já ouviram falar, ou esta palavra?! Pronto... Então o que é que vocês mais gostam de fazer e o que é que vocês menos gostam de fazer na aula de Educação Física.

**Patrícia** – Eu não gosto nada de fazer o vai-e-vem.

(Risos)

**Entrevistador** – Porque não gostas nada de fazer? Porque te sentes muito cansada? Porque achas que não interessa muito?

**Patrícia** – Não, não é não servir para nada, é cansativo.

(Grupo ri e concorda)

**Daniela** – Eu tenho asma e por isso nunca consigo fazer nada.

**Entrevistador** – Também a coisa que menos gostas?!

**Daniela** – Sim é, sem dúvida.

**Entrevistador** – E qual é a coisa que mais gostas?

**Daniela** – É basquetebol. Ah também gosto de Voleibol.

**Entrevistador** – Ok. Natacha.

**Natacha** – Hum... Eu gosto mais de Ginástica e Badminton e também não gosto do vai-e-vem.

**Entrevistador** – Ok. Daniela.

**Daniela** – Eu acho que gosto de tudo no geral. Eu gosto de tudo, não há nada assim que eu não goste.

**Entrevistador** – Alice.

**Alice** – O que eu gosto mais de fazer em Educação Física é Voleibol e, eu gosto de fazer tudo, mas se tivesse de escolher, de todas as que gosto, talvez a que goste menos seja Badminton. Não sei porquê, acho que é tipo, daqueles desportos que é indiferente que não me importo de fazer mas também não adoro, portanto...

**Entrevistador** – Ok. Beatriz.

**Beatriz** – Hum, os que eu menos gosto, porque eu gosto de todos, é ténis e Ginástica de Solo, não gosto mesmo nada de Ginástica de Solo. Não, é porque eu tento fazer as coisas, mas por exemplo, o pino, eu tento e eu faço, mas... dá-me um medo horrível! E... saltar em plintos também não gosto, essa parte da Ginástica também não. O ténis, porque eu já tentei fazer, e aliás, eu acho que fiquei traumatizada, porque uma vez fizemos ténis e eu levei com uma raqueta na barriga e foi horrível, fiquei traumatizada e nunca mais quis jogar ténis. O meu favorito, hum, eu gosto de dançar nas aulas de Educação Física, embora às vezes sejam extremamente fáceis, mas é engraçado, e também gosto de jogar Basquetebol e Futebol, e pronto é isso.

**Entrevistador** – Quase tudo, então.

**Beatriz** – Sim é isso. Mas, não sou lá grande fã de Andebol, mas não está no meu menos favorito.

**Entrevistador** – Ok. Obrigada. Pergunta difícil, o que é que acrescentavam ao currículo?

**Beatriz** – Foi o que eu disse à bocado, gostava de basebol, futebol americano, hum... o que é que nós não fazemos que eu gostava de fazer, e talvez ginástica acrobática menos básica, porque nós só fazemos tipo pirâmides de joelhos e não fazemos mais nada. E é só tipo duas aulas.

**Entrevistador** – Mais opiniões.

**Alice** – Eu acrescentava Natação.

**Beatriz** – A onde? Na chuva?

**Daniela** – Pois.

(Risos – com várias opiniões ao mesmo tempo)

**Entrevistador** – Daniela.

**Daniela** – Eu acrescentaria também a natação e a ginástica acrobática também, porque nós fazemos aquelas coisas são muito fáceis. Até um menino da primária consegue fazer isto. E depois a dança, a dança também é daquelas coisas tão básicas que não dá vontade de estar ali.

**Beatriz** – Pois, porque tu andas, passo para a frente e passo para trás e pronto está despachado.

**Entrevistador** – Ok.

**Daniela** – E depois os rapazes também não tem vontade de fazer e então...

**Patrícia** – Primeiro eu não acrescentava a natação, porque é fatos de banho...

(Risos gerais)

**Patrícia** – E depois há os rapazes! Nós somos raparigas e há aquelas que tem uma auto estima alta, há outras que tem a mania e por isso são convencidas e há outras que são tímidas, por isso nem toda a gente tem aquele à vontade de vestir o fato de banho e pronto. E depois há os rapazes, pronto!

**Entrevistador** – Ok. Daniela.

**Daniela** – Hum, acho que é isto. Mas acho que acrescentaria andar de bicicleta. Por exemplo, acho que deveriam construir um espaço onde nós pudéssemos vir para a escola de bicicleta, até podia haver uma atividade onde pudéssemos ir todos aqui perto dar umas voltas de bicicleta, e pronto acho que é isto.

**Beatriz** – Eu também concordo com isso. Por exemplo, o ano passado fui para uma colónia de férias e passei vergonhas, porque eu sou muito má a andar de bicicleta, e só andava em tipo piso normal e aquilo tinha, tinha, andávamos por terra e de vez em quando tinha umas rochas e então eu andava tipo quase sempre parada.

**Entrevistador** – Natacha.

**Natacha** – Se calhar a cena das bicicletas e andar de patins.

**Entrevistador** – Ok e o que é que retiravam?

**Beatriz** – Patinagem, mas em patins daqueles. Porque eu quando era mais nova era muito boa em patins, até descia escorregas de patins, é verdade, só que agora aqueles que nós temos aqui na escola, são aqueles que se atam ao sapato e aquilo já está tão velho que não dá para fazer nada. E também retirava o vai-e-vem, e fazia uma prova de resistência diferente. Por exemplo, eu tenho resistência, eu posso andar duas horas a correr mas vou ao meu ritmo, não vou entre bips, mas chego lá e não me canso tanto como estar a fazer vinte voltas no vai-e-vem.

**Entrevistador** – Ok. Natacha, tinhas dito futebol, não foi? Porquê?

**Natacha** – Porque eu não gosto de futebol. Não eu não gosto mesmo, e é mesmo por causa disso.

**Entrevistador** – Mas não gostas de jogar ou não gostas porque não percebes ou porque nunca te explicaram.

**Natacha** – Andar a chutar uma bola com o pé, não faz o mínimo de sentido, não sei não gosto e não tenho interesse em aprender, por isso... pronto.



**Entrevistador** – Ok. Daniela, o que é que tiravas?

**Daniela** – Eu tirava o vai-e-vem, porque aquilo é extramente chato, porque há sempre aquelas pessoas que não conseguem correr aquela velocidade e então, aquilo é sempre a mesma velocidade para toda a gente, e cada pessoa tem o seu tipo, a sua resistência e o seu máximo de velocidade, e não consegue estar a correr ao mesmo tempo que os outros e às vezes tem que se estar a esforçar demais.

**Beatriz** – Por exemplo, o corta-mato faz sentido, porque dás uma volta à escola, tens a mesma distância mas cada um corre ao seu ritmo. Quer dizer até há pessoas que vão a andar.

(Risos)

**Entrevistador** – Alice o que é que tu tiravas?

**Alice** – Eu não tirava nada. Acho que o programa está bom, eu acho que é tudo importante.

**Entrevistador** – Boa. Patrícia

**Patrícia** – Sim, er ao vai-e-vem que eu tirava.

**Entrevistador** – E a Daniela.

**Daniela** – Patinagem.

**Entrevistador** – Também tiravas a patinagem. O que é que eu queria que vocês fizessem agora. Queria que me contassem uma experiência que tenham tido negativa na aula.

**Beatriz** – Posso já começar?

(Risos)

**Beatriz** – Então no 5.º ano, tínhamos um professor horrível, que nos chamava bebézões quando íamos fazer alguma coisa. Alguém se lembra deste stor?

(Várias afirmaram que se lembravam do professor em causa)

**Beatriz** – E eu ia saltar do plinto e eu não estava a conseguir, porque na altura eu não era propriamente magrinha e ele começou-me a chamar nomes e isso não foi giro, e eu fiquei muito triste. E pronto e foi isso.

**Entrevistador** – Mais...

**Alice** – Uma vez estávamos a fazer salto em altura, mas isso foi culpa minha não foi culpa de ninguém, estávamos a fazer salto em altura e eu pus o pé na corda e caí fora do colchão, e o que estava a segurar a corda caiu-me em cima da cabeça. Mas a culpa foi minha aí, portanto.

**Daniela** – A mim já me aconteceu estar a andar nos patins aqui da escola, e o meu professor, como eu consigo andar um bocadinho melhor que os meus colegas ou tenho mais facilidade, colocou aquilo tipo num altura, para aí a altura desta mesa e teve a brilhante ideia de dizer: Ah Daniela podes saltar. E eu disse está bem, vamos lá saltar, e era uma corda daqueles que se

prendem no campo de Voleibol, e a roda prendeu e eu fui tipo, direitinha par ao chão e aleijei-me.

**Entrevistador** – Mais alguém quer acrescentar mais alguma coisa? Não? Ok. Vamos então para outro tema. O Professor. À pouco estive a falar com as vossas colegas do 6.º ano e era muito diferente porque elas só tinham tido Educação Física no 5.º e 6.º ano, mas com vocês já tiveram 5.º/6.º /7.º/8.º e agora 9.º ano, provavelmente não tiveram sempre o mesmo professor ou professora. O que quero é que vocês falem um bocadinho sobre os vossos professores de Educação Física ou sobre aquilo que sentiram que foi mais negativo ou o que sentiram que foi mais positivo. Está bem?

**Daniela** – Mas deste professor que temos agora ou de todos?

**Entrevistador** – De todos. Podem falar um bocadinho de um vos tenha marcado mais positivamente e outro que tenha marcado mais negativamente em determinada altura e o porquê de vos ter marcado.

**Patrícia** – Eu nunca tive um stor com quem me desse mal, mas pronto. Acho que o meu pio stor foi no 5.º ano, porque o professor não me dizia nada, simplesmente dava-nos os materiais, nós tínhamos que montar e depois era, os grupos era a turma que fazia, só que eram sempre aqueles, havia os mais fracos, depois os mais fortes, havia sempre os rapazes que ficavam no futebol e depois não deixavam as raparigas jogar, e depois as raparigas queria fazer cambalhotas e cenas de raparigas e depois haviam aqueles que não sabiam o que fazer. E o meu melhor, foi mesmo este ano, porque eu acho que foi a primeira vez que tenho uma stora. E esta stora é extremamente divertida, nunca tivemos problemas assim com ela, é do sporting (Risos), não sei ela sente-se bué à vontade connosco, como nós no sentimos com ela, e não sei mais o que dizer.

**Entrevistador** – Ok obrigada. Mais...

**Beatriz** – Ora bem, 5.º ano professor horrível, 6.º ano professor menos mal, 7.º ano até agora foi esta stora que gostamos muito. Houve um dia, quando é que foi, acho que foi o ano passado, em que ela meteu os rapazes a jogar futebol e nós íamos jogar basquetebol, mas depois pediram para nos sentarmos todas ali em rodinha e perguntou-nos se gostávamos de Educação Física, foi logo no início do ano.

**Daniela** – Foi no final do 8.º ano, acho eu. Porque era para depois fazermos algo nas férias.

**Beatriz** – Pois foi isso. E então nós tivemos a aula praticamente toda a falar sobre Educação Física e sobre as questões que envolviam a disciplina, o que é que nós sentíamos e acho que nunca tive nenhum professor que fizesse isso connosco. A maior parte das raparigas tinha muito pouca confiança no seu corpo, e eu achei aquela conversa importante. E qualquer pessoa, acho

que qualquer aluno, que se lhe perguntarem se gosta desta professora de Educação Física, vão todos dizer bem. Apesar de às vezes ser um pouco rabugenta.

(Risos gerais)

**Beatriz** – Sim é verdade. Fomos jogar Voleibol e Basquetebol no desporto escolar e houve uma árbitra, acho que foi no Voleibol, que a professor começou a mandar vir com ela e a árbitra acho que também lhe respondeu, e houve ali um pequeno mal-entendido.

**Entrevistador** – Ok, e porque é que disseste que tinhas tido um professor mau e...

**Beatriz** – Foi esse que nos chamava bebéções a toda a gente e chamava outros nomes e não explicava como é que se fazia as coisas, e nós simplesmente tínhamos de fazer. Ele metia um bocado de medo.

**Entrevistador** – Mais

**Alice** – Eu tive também no 5.º ano esse professor dos bebéções e também não gostava muito dele, mas também não o odiava, não sei. Depois tive no 6.º um professor que era assim mais gordinho...

(Grupo fala ao mesmo tempo)

**Alice** – Pronto eu gostava dele, ele era muito simpático, e eu gostava mesmo dele, e agora no 7.º, 8.º e 9.º tive uma professora, que gosto bastante dela. Acho que ela este ano, por ser o último ano, estava mais ligada connosco, não sei se por ser o último ano e por nos irmos embora, não sei. Eu acho que em todos os anos ela tentou fazer um pouco, hum, que todos nós gostássemos de Educação Física, meteu atividades que cada um gostava em diferentes aulas, e assim fazíamos tudo, gostássemos ou não gostássemos, mas toda a gente acabava por fazer um bocadinho do que gostava. Sim, é um bocadinho rabugenta às vezes, mas é uma professora normal. Às vezes ela chateia-se connosco e assim, mas acho que foi das melhores professoras que já tive.

**Entrevistador** – Boa. Mais...

**Daniela** – Eu acho que a minha melhor professora foi a professora do 8.º ano, apesar de ser um pouco, hum, não sei explicar, mas eu adoro-a e adorava a stora, porque ela puxava por nós, mesmo que nós não gostássemos daquele exercício fazia com que o víssemos de maneira diferente, ao ponto de conseguirmos fazer e tentarmos pelo menos. Este ano o stor é bom, é boa pessoa, mas dá-nos exercícios e diz façam isso, mas não nos dá motivação, enquanto que a nossa professora antiga dava, e acho que é isso.

**Entrevistador** – E assim uma experiência que tenhas tido mais negativa.

**Daniela** – Hum... Acho que não tive. Os professores adoram-me todos.

**Entrevistador** – Muito bem. Natacha.

**Natacha** – No 5.º nós tivemos um professor, eu não sei, eu acho que ninguém gostava muito dele, porque ele esperava demasiado das pessoas, ele pensava que nós conseguíamos fazer tudo. Depois correu bem, nós tivemos aquele professor que era mais gordo, e ele não nos explicava as coisas, porque ele também não as conseguia fazer, ele não conseguia dar exemplos, e parecia que ele não queria saber, dizia às raparigas, vocês podem ir andar de patins lá para fora, e as raparigas, ok iam lá para fora mas ficavam sentadas no chão e não faziam nada. Tipo, não é que nós nos importássemos. Hum, depois no 7.º, 8.º e 9.º ano tivemos a mesma professora e pronto eu acho que toda a gente gostava dela, acho que ela é uma boa professora e não tive assim nada de mal com ela.

**Entrevistador** – Ok. Daniela.

**Daniela** – No 5.º ano tive um bom stor, que me fez até gostar e pronto. Depois no 6.º veio o stor que vocês tiveram e foi horrível, tivemos uma experiência horrível, porque no ano anterior tinha sido bom e depois veio aquele stor e ele era horrível porque ele dizia, vá façam, e mesmo que nós ficássemos tipo, temos medo, ele não dizia nada, era façam e façam. E pronto não havia desculpas. E eu tinha asma e nessa altura estava bem pior, porque não tinha mesmo resistência física nenhuma, e eu falava com ele e ele mostrava-se como quem não quer saber, então foi horrível, foi mesmo uma experiência muito má. Depois no 7.º foi o professor Tiago, certo? E também foi um bom stor, e depois tivemos a professora que elas já falaram. Ela é muito chata (risos), mas foi mesmo a melhor stora.

**Entrevistador** – Ok. Acham que existem diferenças entre o género na aula?

**Beatriz** – Só quando estamos com o período.

(Risos gerais)

**Beatriz** – Os professores, especialmente os homens, ficam ah ok pronto então não faças isto. Mas agora, as professoras também o têm e dizem que não, que vamos fazer na mesma o exercício, e não querem saber. É tipo do género, se eu faço com o período tu também fazes.

(Risos)

**Entrevistador** – Então acham que os professores lidam de maneira diferente, relativamente aos rapazes e às raparigas? Ou acham que é tudo igual.

**Natacha** – Como são homens, eles esperam que toda a gente consiga fazer as coisas, porque são rapazes, por isso.

**Beatriz** – Eu acho que as professoras são mais simpáticas e mais condescendentes que os professores, mas também depende dos professores, há professores mais condescendentes...

**Alice** – Depende das pessoas

**Beatriz** – Exato.

**Entrevistador** – Diz Patrícia.

**Patrícia** – Tipo, com esta stora, a stora fazia um bocadinho em relação aos rapazes e às raparigas. Por exemplo, no salto em altura nas raparigas, a stora fazia um bocadinho mais baixo e para os rapazes a stora fazia um bocadinho mais alto ou então poderiam começar do mais longe, enquanto que as raparigas faziam mais perto, prontos. E se for no futebol, acho que a stora não vai mandar fazer o mesmo exercício, por exemplo, os rapazes podem fazer, podem jogar normalmente, a stora não diz nada porque eles são experientes vá, já nasceram com aquela experiência, enquanto que nas raparigas a stora vá ficar tipo, não é assim, ensina como se faz, prontos. Na ginástica a stora manda fazer, por exemplo, nas raparigas cambalhota para a frente, cambalhota para trás, pino, ponte, e essas coisas. Nos rapazes a stora, prontos, parece que ela sabe eles tem mais nível de corpo, e então ela manda fazer coisas mais exigentes. Por exemplo, no minitrampolim, manda fazer exercícios mais exigente. Nós temos um colega que é o Rafa salto no minitrampolim e dá uma cambalhota no ar, enquanto nós raparigas temos de tocar nos joelhos...

(Grupo fala todo ao mesmo tempo)

**Daniela** – Depende das modalidades, porque em algumas, por exemplo a stora costuma fazer grupos, e geralmente ficam rapazes e raparigas, mas por exemplo no Voleibol há duas raparigas da nossa turma que vão com os rapazes, acho que eles, epah não é raparigas para um lado e rapazes para outro, depende.

**Entrevistador** – Então concordam que tenha que ser por níveis e não por géneros.

(Grupo afirma em conjunto)

**Entrevistador** – E antigamente os outros professores faziam isso?

(Grupo responde negativamente)

**Daniela** – E acho que foi isso que este ano nos ajudou. Porque o ano passado era, raparigas para um lado e rapazes para o outro, e depois era fazes aquilo naquela altura consegues fazer muito bem, não consegues não fazes.

**Entrevistador** – E quem é que escolhe os grupos, são vocês ou são os professores?

**Patrícia** – O professor faz no início do ano e depois seguem sempre assim.

**Beatriz** – Não, depois vai mudando. Vai mudando se, por exemplo, se eu progredir mais e outra pessoa precise de atingir, trocamos de grupo.

**Entrevistador** – Ok. Contem como é que eram as vossas aulas? Eram sempre as mesmas matérias, faziam várias matérias na mesma aula e todos rodavam por todas, como é que eram?

**Beatriz** – Hum, é assim, eu sei que nós tínhamos no 1.º período X matérias para dar, no 2.º período outras e assim por diante. E durante o 1.º período só dávamos essas matérias, sendo que, acho que era futebol e basquetebol eram todos os períodos. E depois havia raparigas para um lado e rapazes para o outro e vocês fazem isto e vocês fazem aquilo, façam. Era assim. Eu não me lembro muito bem como é que eram as outras aulas, porque não me marcaram, mas sei que no 6.º ano o professor era mau, mas fazíamos um exercício para toda a turma e só depois dividia a turma, cada grupo a sua coisa.

**Entrevistador** – Mais.

**Daniela** – No 5.º e no 6.º sempre foi a rodar. Era uns começavam no Voleibol, outros no futebol e depois rodavam, sempre e foi assim todos os anos da minha vida.

**Entrevistador** – Não faziam mais matérias?

**Daniela** – Fazíamos.

**Entrevistador** – Ah.

**Daniela** – Eram só exemplos.

**Entrevistador** – Ah ok ok, eram só exemplos. Patrícia.

**Patrícia** – Hum...

**Entrevistador** – Ainda só falaste deste ano. Tenta falar-me um bocadinho de como era dantes.

**Patrícia** – Antes, não me lembro.

(Risos gerais)

**Patrícia** – Não, foi já há muito tempo. Mas acho que foi sempre igual, porque nunca variou, foi sempre a mesma rotina, só que a ordem era diferente. Por exemplo, este ano fiz ténis e nunca tinha feito ténis e fiquei toda baralhada, não percebia nada daquilo. Badminton sempre adorei, só que só comecei no 7.º ano. No 5.º e no 6.º foi sempre igual, nunca variou, foi sempre a mesma rotina, não existiu nenhuma matéria nova.

**Entrevistador** – Alice.

**Alice** – Eu tive a mesma professora desde do 7.º ano, por isso não me lembro muito bem do 5.º e do 6.º, mas eu acho que nós rodávamos sempre e fazíamos sempre matérias diferentes, do pouco que eu me lembro, acho que sim.

**Entrevistador** – Ok. Daniela.

Daniela – Acho que também era como a Alice. Também não me lembro assim de muita coisa, só para aí a partir do 7.º ano.

**Entrevistador** – Natacha.

**Natacha** – Também não, geralmente era sempre a mesma rotina.

**Entrevistador** – E concordam com esse tipo de aulas ou preferiam ter uma matéria e depois outra matéria e por aí.

(Grupo responde ao mesmo tempo que preferia ter várias matérias)

**Beatriz** – Aí não eu preferia ter várias matérias...

**Daniela** – Sim, para não estarmos sempre a fazer a mesma coisa.

**Alice** – Tornava-se chato estar sempre a fazer a mesma coisa, e assim vamos mudando e vamos fazendo outras coisas.

**Entrevistador** – Uma pergunta que eu não fiz no 6.º ano e que vou fazer agora. Vocês sabem que o currículo é muito parecido em termos de matérias do 5.º ao 9.º ano, na maioria delas vai é aumentando o grau de dificuldade. Vocês concordam com isso? Ou acham que deveriam existir umas matérias no início e outras no 3.º ciclo, por exemplo.

**Alice** – Eu acho que deveria ir mudando porque ao longo do 5.º, 6.º, 7.º e 8.º vamos tendo capacidades para fazer outras coisas e acho que estar sempre a manter as mesmas coisas, podíamos manter as mesmas coisas e aumentando dificuldades, mas também acho que deveríamos acrescentar outras coisas para não ser tão monótono.

**Entrevistador** - Mais. Meninas.

**Beatriz** – Concordo.

**Daniela** – Eu também concordo.

**Entrevistador** – Então acham que a Educação Física está sempre a ser a mesma coisa?

(Grupo responde afirmando a questão)

**Entrevistador** – Acham que isso pode influenciar a vontade de praticar a disciplina de Educação Física?

**Daniela** – Acho que é indiferente.

**Beatriz** – Não, porque as pessoas geralmente gostam daquilo que estamos a fazer, mas é sempre o mesmo.

**Patrícia** – Por exemplo, quando os rapazes veem uma bola de futebol, eles ficam logo com vontade de ir jogar.

**Alice** – Eles tem sempre vontade de ir jogar.

(Risos)

**Entrevistador** – Ok. Última pergunta, como é que vocês se sentam na aula? Em termos de auto confiança, auto imagem, como é que se veem na aula.

**Daniela** – Isso depende das turmas também. Por exemplo, a nossa turma é muito unida, por exemplo, nós cá fora podemos não nos dar, mas lá estamos todos juntos e ajudamo-nos todos uns aos outros e ninguém goza com ninguém, então acho que isso nos ajuda e faz-nos sentir bem connosco mesmas e estarmos ali todos, prontos, hum. Se for uma turma, por exemplo, que há aqueles grupinhos, e aqueles gozam com aqueles e aqueles não sei o quê, isso não vai ajudar ninguém.

**Beatriz** – Aliás, aconteceu-nos uma situação muito interessante, em que o rapaz que tipo, não sei se é o melhor, mas o Ruca ajuda sempre o Afonso, e o Afonso é um rapaz super introvertido, nunca hum, não fala muito com as pessoas, e acho que só este ano é que ele falou com alguém da turma. E pronto com o outro rapaz que é o Ruca é ótimo a desporto e é super extrovertido, super sociável, e em Educação Física ele está sempre a ajudar o outro rapaz. E é uma situação interessante porque não são duas pessoas que se dariam normalmente na vida normal.

**Daniela** – E tens o teu caso.

**Beatriz** – E tenho o meu caso.

**Daniela** – Sim não te lembras, no 7.º ano? Ela não chegava perto de uma bola porque tinha medo.

**Beatriz** – Não, eu chegava-me só perto da bola de Futebol, só.

**Daniela** – Exato. A de Voleibol fazia assim e encolhia-se toda.

(Risos gerais)

**Entrevistador** – O que é que mudou Beatriz?

**Beatriz** – Então eu aprendi a jogar e ganhei auto confiança, mas não foi, a auto confiança não foi por causa da Educação Física. Acho que foi tudo no geral, por exemplo que sei que no 6.º e no 7.º ano, tendo em conta que era mais, acho que também o modo como me vestia também me mudou, porque eu sei que comprava calças um número a cima ou dois ou dois números acima para não se ver as minhas pernas. E tudo mudou, e eu fiquei mais confiante e agora, pronto., falo pelos cotovelos.

**Entrevistador** – Mais, Daniela.

**Daniela** – Eu não sei... Hum... Não sei mesmo.

**Entrevistador** – Achas que a Educação Física te ajuda em termos de confiança.

**Daniela** – Sim acho que sim, acho que é fundamental, porque se não tivéssemos Educação Física não cuidávamos tanto do nosso corpo, também porque nós não queremos dar aquela imagem às pessoas de que nós não conseguimos fazer as coisas, não nos sentimos bem, porque isso aí, nós demonstramos que não nos sentimos à vontade com nós mesmos, e vai fazer com



que as outras pessoas gozem connosco e pensem que nós somos inferiores enquanto não somos, somos todos iguais. E acho que a Educação Física aí ajuda.

**Beatriz** – Eu queria dizer mais alguma coisa que me esqueci de dizer. Ah, na nossa turma, não há, como nós somos todos unidos, não há aquela pressão do eu tenho que saber fazer isto para que me incluam aqui ou eu tenho de fazer isto para não gozarem comigo, e vamos progredindo todos a nossa medida. Sei por exemplo, que quando há uma pessoa que não consegue saltar no trampolim, e depois consegue, existe sempre alguém no grupo que diz, olhem este aqui acabou de fazer isto, e toda a gente bate palmas. Quando o Afonso salta, toda a gente bate palmas porque ele conseguiu. Mas por exemplo, geralmente no início do ano, no momento de Voleibol era eu a servir, e ainda é um pesadelo, eu tinha uma pressão cá dentro a dizer que eu tinha que conseguir fazer que é para não gozarem comigo, se não as pessoas vão ficar, aí a sério perdemos sempre o ponto quando é ela a servir, mas agora já não acontece.

**Entrevistador** – Boa. Patrícia.

**Patrícia** – Bom, então parece que a nossa turma está a servir de exemplo, por isso. Bem, nós temos o Afonso e pela primeira vez o Afonso conseguiu fazer um pino, e nós batemos as palmas, e nós batemos as palmas porque pronto, o Afonso tem excesso de peso e então quando ele conseguiu fazer um pino, ficámos tipo, oh meu Deus ele conseguiu fazer um pino e nós ficámos tipo, bué orgulhosos, porque pela primeira vez ele ficou mais integrado na turma. E nós ficámos tipo, boa se ele consegue fazer isto significa que também consegue fazer mais coisas. Nós começámos todos a dar-nos ainda melhor com o Afonso, e deixou de haver bulling e essas cenas.

**Beatriz** – Mas ele sofria de bulling?

**Patrícia** – Sim ele sofria de bulling.

**Beatriz** – Ah pois, eu nunca sei destas coisas, sou sempre a última a saber. Estou sempre de parte nessas cenas.

**Entrevistador** – E então em termos de auto imagem, parece-me que ganhaste mais e que foi graças à tua professora, certo? Ou foi graças à Educação Física no seu geral?

**Patrícia** – Não, foi mesmo graças à stora mas também há turma. Pois se tivéssemos uma turma que fosse só grupinhos e que nos intervalos andassem só em grupos e aí se calhar não...

**Beatriz** – Quer dizer nós andamos em grupinhos, só que um dia posso estar com a rapariga X e Y e no outro com a Z e K.

**Daniela** – Pois, a minha turma já não é assim. Na minha turma são só grupinhos, no entanto não gozamos uns com os outros...

**Beatriz** – Respeitam-se.

**Daniela** – Exato. Ficamos na nossa e também não nos vamos meter. Mas se alguém precisar de ajuda nós ajudamos, não temos esse problema. Pronto, não somos é muito amigos, acho que foi devido ao facto de terem separado as turmas, a minha turma por exemplo, e então ficou repartida por outras turmas, então acho que foi isso.

**Entrevistador** – Natacha.

**Natacha** – Hum, eu não sei, eu acho que a nossa professora costuma dividir rapazes para um lado e raparigas para outro e acho que isso ajuda, porque as raparigas tem mais ou menos o mesmo nível e nós conseguimos fazer mais ou menos as mesmas coisas, e por isso não nos sentimos tão mal se não conseguires fazer uma coisa, porque há outras raparigas que também não conseguem fazer.

**Entrevistador** – Ok, Alice.

**Alice** – Nas minhas aulas de Educação Física eu sinto-me integrada, principalmente, mas não acho que as aulas de Educação Física me tenham ajudado a ter confiança nem nada disso. No meu caso não teve nada a ver. Mas continuo a não ter à vontade em certos aspetos, mas não é por ter Educação Física ou não que mudou, no meu caso não ajudou, se calhar no da Beatriz ajudou.

**Entrevistador** – Ok. Fazendo agora um balanço, um resumo. Vocês acham que a disciplina é importante, que deve ser avaliada mas que só deve contar para a média se quiser seguir essa área, certo?

**Beatriz** – Só para descer, se for para subir pode contar.

**Entrevistador** – Isso é o normal, vocês só querem o positivo e aquilo que vos interessa  
(Risos gerais)

**Beatriz** – Mas é o que toda a gente quer, também é o que os professores querem e o que as faculdades querem, é pessoas boas.

**Entrevistador** – Em relação ao professor, tiveram bons professores e maus professores, como em tudo, acho eu. Hum, em alguns casos a Educação Física ajudou, noutros não, manteve-se igual, certo? Alguma coisa que queiram acrescentar? Sobre a disciplina?

**Beatriz** – Sim há. A Educação Física, eu sei que faziam isso, pelo menos no 4º ano, poderia ser avaliada qualitativamente, até para o currículo, por exemplo, quando aparecia lá, dizia em Educação Física, este aluno demonstra dificuldades no entanto irá conseguir superá-las, e quem lê aquilo diz, ah pronto ele pode ter dificuldades mas é persistente, e isso é uma qualidade e seria bom para o nosso currículo. Pronto, era só assim uma ideia.

**Entrevistador** – Para vocês, o que acham que foi um ponto forte desta conversa?

**Beatriz** – Eu acho que é importante nós estarmos a ajudar o futuro de uma disciplina e que a nossa opinião serve para alguma coisa, porque a maior parte das vezes nós dizemos alguma coisa e a resposta que temos é, ah pois vai falar ao Ministério. E nós boa, não nos vão ouvir no Ministério.

**Entrevistador** – Então acho que é importante a existência deste tipo de estudos?

**Daniela** – Sentimos que servimos para alguma coisa.

**Beatriz** – E não só em Educação Física.

**Daniela** – Exato, pode ser também para outras disciplinas.

**Entrevistador** – Acho que é importante parar para ouvir o que os alunos estão a sentir sobre determinadas situações?

(Grupo responde que sim)

**Entrevistador** – Ok mudando de assunto, estão nervosas para o Secundário?

(Grupo responde metade que sim metade que não)

**Patrícia** – Eu estou, porque eu não sei como é que é e fiquei tão habituada a saber as salas e isso e agora vou para uma escola onde não vou saber nada...

**Entrevistador** – Parece-me que isso é uma questão de hábito.

**Beatriz** – Estou nervosa porque não sei se vou entrar na escola onde eu quero entrar. Mas é só por causa disso, não tem nada a ver com as disciplinas porque eu sei o que eu consigo fazer.

**Entrevistador** – Pronto, então a mim só me resta agradecer e pedir desculpa porque sei que houve quem faltasse ao treino para estar aqui ou vão chegar atrasadas

(Risos)

**Entrevistador** – Obrigada por terem vindo.

### **Entrevista 6.º ano – Escola 2**

**Entrevistador:** O ano passado preencheram um questionário sobre a E.F., lembram-se? Foi o ano passado?

**Grupo:** O grupo responde inicialmente que não, mas depois recorda-se.

**Entrevistador:** Pronto, vocês fizeram parte do grupo que foi selecionado para falar um bocadinho sobre esse questionário. Vocês não se vão lembrar se algumas coisas que responderam, mas não se preocupem porque eu vou fazer as perguntas e vocês respondem o que pensam. Eu estou a gravar esta entrevista, mas é só para que consiga transcreve-la, sem que

me falta alguma informação, porque não vou conseguir escrever enquanto vocês falam. Não se preocupem que ninguém vai saber quem são vocês, nem o que é que vocês disseram, só eu é que vou relacionar a pessoa com a informação dita, por isso peço-vos que sejam sinceras e que digam a verdade, porque só assim poderemos melhorar a disciplina em alguns dos aspetos. Está bem?

**Grupo:** Ok, tudo bem.

**Entrevistador:** Pronto, vamos então começar pela Laura. Apresenta-te, diz o teu nome, gostas de E.F. sim ou não e porquê, se praticas alguma coisa o que é que praticas, fazes desporto escolar, por aí.

**Laura:** Sou a Laura, gosto de E.F., não faço nenhum desporto fora da Escola, mas faço Futsal no Desporto Escolar.

**Entrevistador:** Ok, boa. Márcia.

**Márcia:** Olá sou a Márcia, gosto de E.F., não faço, não faço desporto fora da Escola e não ando em nenhum desporto fora da Escola.

**Entrevistador:** Ok. Muito Bem. Luzia.

**Luzia:** Eu sou a Lúzia Pinto, gosto de E.F. Faço atividade física fora da Escola e não participo em nenhum Desporto Escolar.

**Entrevistador:** Ok. Catarina.

**Catarina:** Eu sou a Catarina, gosto de E.F., pratico desporto fora da Escola e faço natação no Desporto Escolar.

**Entrevistador:** O que é que praticas fora da Escola?

**Catarina:** Karaté, Fora da Escola e Natação no Desporto Escolar.

**Entrevistador:** Ok. E aos Fins-de-semana praticas atividade física?

**Catarina:** Hum... Não...

**Entrevistador:** Andas de bicicleta, vais passear, corres, jogas futebol...

**Catarina:** Às vezes vou para a rua jogar à bola com os meus amigos. Outras vezes vou andar de bicicleta mas é só às vezes.

**Entrevistador:** Ok. Luzia.

**Luzia:** Eu aos sábados vou fazer caminhada com a minha família. Subimos a serra e damos a volta.

**Entrevistador:** Boa. Muito bem.

**Márcia:** No sábado, pronto fico em casa, mas no domingo costumo ir passear.

**Entrevistador:** Vais passear com os teus pais? Ou com os teus amigos?

**Márcia:** Com os meus pais.

**Entrevistador:** Ok. Muito Bem, pronto. No questionário que vocês preencheram falava sobre várias coisas. Nomeadamente, falava sobre a importância que vocês atribuíam à disciplina de E.F. Qual era a importância, segundo vocês, da disciplina na Escola. E vamos falar um bocadinho sobre isso. Então, podemos começar pela Catarina. Achas que a disciplina de E.F. deveria ser obrigatória ou facultativa?

**Catarina:** EU acho que na minha opinião, para mim, eu acho que como está que é obrigatória eu acho que está bem. Pelo menos toda a gente tem uma ideia do que é a E.F.

**Entrevistador:** Luzia.

**Luzia:** Eu acho que ela tem que ser obrigatória, porque não é a Escola que faz ela ser obrigatória, somos nós. Porque muitas pessoas talvez se não tiverem E.F. na Escola, estariam, pronto, hum... não muito saudáveis. Não teria, pronto, como é que hei de dizer, não teriam aquele estado de equilíbrio, um estado físico bom, normal pronto.

**Entrevistador:** Sentir-se bem, saudável, é isso?

**Luzia:** Sim é isso, saudável.

**Entrevistador:** Márcia

**Márcia:** Eu também acho que deveria ser obrigatório, porque sem E.F. nós podíamos ficar como a Luzia disse, e também como fortalece os nossos ossos.

**Entrevistador:** Ok, Laura, foste lá fora e estava aqui a perguntar, primeiro perguntei se faziam alguma atividade física ao fim de semana, se andavas de bicicleta, se passeavas com os teus pais ou amigos, ou se fazias algum tipo de jogo, futebol, basquetebol, por aí.

**Laura:** Não.

**Entrevistador:** Nada, não fazes nada, é isso?

**Laura:** Não faço nada.

**Entrevistador:** Ok. E depois comecei por perguntar, a vossa opinião sobre a importância da disciplina de E.F. na Escola. Se ela é para ti importante, se concordas que seja obrigatória como as outras disciplinas ou facultativa, por aí. Qual é a tua opinião sobre isso?

**Laura:** A minha opinião é que deveria ser obrigatória, porque sem a E.F. não iríamos saber jogar à bola, nem fazer atividades de ginástica, e se não fizermos várias atividades ficávamos não saudáveis.

**Entrevistador:** Ok, muito bem. Então estamos todas de acordo que a disciplina de E.F. deverá ser obrigatória, certo?

*(Grupo responde afirmativamente)*

Entrevistador: Ok, muito bem. E acho que a disciplina deveria de ser avaliada ou não?

*(Grupo fica a pensar por uns instantes)*

**Entrevistador:** Laura.

**Laura:** Deveria ser avaliada para ver como é que os alunos se portam em E.F.

**Entrevistador:** Portanto achas que ela deve ser avaliada como as outras disciplinas, é isso?

**Laura:** Sim.

**Entrevistador:** Márcia, também concordas?

**Márcia:** Sim.

**Entrevistador:** Luzia.

**Luzia:** Eu não acho que deva ser avaliada como as outras disciplinas. Porque há gente que não tem a mesma capacidade que os outros, mas avaliada com as atitudes, pelo comportamento e pela forma como reage às coisas, pelo empenho, e não pelo se faz certo ou errado. Não que esta Escola não faça, porque esta Escola eu acho que a avaliação está boa. Mas eu achava que não deveria de ser pelo que faz bem ou não, porque nem todos têm as mesmas capacidades.

**Entrevistador:** Ok. Catarina.

**Catarina:** A minha opinião é relativamente igual à da Luzia, porque eu acho que prontos, a avaliação não deveria ser feita como as outras disciplinas e deveria ser feita de acordo com a forma do aluno. Por exemplo, de acordo com o seu desempenho, de acordo com as suas atitudes e comportamentos e de acordo com o que faz na aula.

**Entrevistador:** Ok. E achas que no final do secundário deveria contar para a média ou não?

**Luzia:** Isso agora...Acho que devia contar para a média. Mas de maneira a ser avaliada como eu e a Catarina tínhamos dito, pelas atitudes e pelo empenho.

**Entrevistador:** Ok. Márcia e Laura, qual é a vossa opinião?

*(Grupo sorri, mas não responde)*

**Entrevistador:** Imagem, querem ser médicas, vamos supor, chegam ao 12.º ano e têm 18 a tudo e 11 a E.F., acham que devia contar?

*(Grupo responde todo ao mesmo tempo)*

**Entrevistador:** Espera, a Márcia disse que sim, porquê?

**Márcia:** Porque nós teremos mais 18 que 11, e por isso eu também queria e gostava de ter 18 a E.F. e assim teríamos que nos esforçar mais.

**Entrevistador:** Ok. Mais opiniões.

**Catarina:** Eu acho que deveria contar, porque na maioria das vezes pode ajudar, mas em algumas situações pode não ajudar. No entanto, eu acho que deveria contar, mesmo não ajudando na nota.

**Luzia:** Deveria contar, mas pela avaliação de empenho e atitude do aluno, porque assim poderia obter uma nota melhor.

**Entrevistador:** Ok, então concordamos que a disciplina é importante na Escola, certo? Toda a gente concorda? Que deve ser obrigatório, correto?

*(Grupo responde afirmativamente)*

**Entrevistador:** Que deve ser avaliada, mas tendo algumas diferenças relativamente às outras disciplinas, neste ponto, segundo a Luzia e a Catarina. Mas que deve contar para a média do ensino superior, toda a gente concorda?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Ok. Vamos agora falar um bocadinho sobre as matérias, que nós chamamos o currículo da E.F. Alguma vez falaram sobre isto?

*(Grupo responde que não)*

**Entrevistador:** Pronto o currículo é todo o programa da disciplina de E.F., portanto todos os jogos desportivos coletivos, toda a ginástica, todos os jogos de raquetas, e por aí. O que eu quero que vocês façam é que me digam o que é que gosta mais, o que é que gostam menos e porquê.

*(Grupo fica em silêncio)*

**Entrevistador:** Por exemplo eu, eu joguei basquetebol durante muito tempo, é óbvio que eu gostava mais de basquetebol porque já praticava fora da escola e era um desporto que eu gostava. Mas não gosto nada de natação. Não é porque eu não saiba nadar, é porque eu não gosto de nadar, e essa é a minha opinião. E é isto que eu quero que vocês me digam, se gostam ou não e o porquê. Está bem?

**Luzia:** Eu gosto de salto em altura, de salto em comprimento, mais...

**Entrevistador:** Gostas de atletismo?

**Luzia:** Sim, atletismo e ginástica.

**Entrevistador:** E porquê?

**Luzia:** Hum...

**Entrevistador:** Gostas de atletismo porque consegues realizar as coisas, porque queres ser melhor em determinadas tarefas...

**Luzia:** O atletismo, também é porque eu, eu acho que consigo fazer, mas também gosto, não é, aí como vou explicar. Com o meu crescimento não vou conseguindo fazer as mesmas coisas todos os anos, e acho que me sinto desafiada comigo mesma, a tentar alcançar um determinado objetivo. Por exemplo, para o ano quero saltar esta altura, gosto de me desafiar. E a ginástica porque acho divertido.

**Entrevistador:** Ok e o que é que não gostas?

**Luzia:** Hum, que não gosto... Corrida de resistência, talvez. Não sei bem o que não gosto.

**Entrevistador:** Catarina.

**Catarina:** Eu gosto de natação, gosto de mega sprint, gosto de salto em altura mais ou menos, salto em comprimento também gosto. Corridas de resistência não digo que não, mas gosto mais ou menos. Bem, gosto basicamente de tudo, assim quando vamos de um nível baixo para um nível mais elevado.

**Entrevistador:** E o que é que não gostas?

**Catarina:** Eu acho que gosto de tudo, acho que não gostar, não gosto de nada.

**Entrevistador:** Ok Luzia.

**Luzia:** Hum para mim não é não gostar, mas não sou lá muito fã de Basquetebol.

**Entrevistador:** Por algum motivo em especial?

**Luzia:** Acho que não tenho jeito.

**Entrevistador:** Muito bem. Márcia.

**Márcia:** Eu gosto praticamente de tudo, mas aquilo que eu não gosto é futebol.

**Entrevistador:** Porquê?

**Márcia:** Não tenho jeito para chutar uma bola.

*(Risos)*

**Entrevistador:** Vamos lá ver, não tens jeito porque não te ensinaram ou não tens jeito porque achas que não consegues?

**Márcia:** Não consigo.

**Entrevistador:** Mais.

**Márcia:** Eu gosto de jogar ao mata, pessoalmente o livre. Hum...

**Entrevistador:** Ok muito bem. Laura.

**Laura:** Eu gosto também praticamente de tudo, mas o que eu não gosto mesmo é de ténis. É difícil mandar a bola para uma rede com uma raquete e depois vai para muito longe e já não sabemos onde é que a bola está.

**Entrevistador:** Ok. Bates uma vez na bola e o jogo termina, é isso?



**Laura:** Sim.

**Entrevistador:** Só por isso? Não existe mais nada que tu não gostes?

**Laura:** Acho que não.

**Entrevistador:** Ok, muito bem. E agora, o que é que tiravam da disciplina de EF?

**Catarina:** Do currículo?

**Entrevistador:** Sim do currículo. O que é que eliminavam?

**Márcia:** Futebol.

**Entrevistador:** Futebol, disse a Márcia.

**Luzia:** Ai não, eu acho que não tirava nada.

**Entrevistador:** A Laura tirava o ténis, certo?

**Laura:** Certo.

**Luzia:** Eu não tirava nada.

**Entrevistador:** A Luzia não tirava nada. Catarina?

**Catarina:** Talvez o salto em altura, porque eu não sou muito boa, por isso, se calhar o salto em altura, não sei.

**Entrevistador:** Ok. E o que é que acrescentavam?

*(Grupo fica a pensar)*

**Márcia:** Andar de bicicleta.

**Catarina:** Sim BTT.

**Entrevistador:** Portanto a Márcia e a Catarina...

**Luzia:** E a Luzia..

**Entrevistador:** E a Luzia queriam BTT. E a Laura?

**Laura:** Patins.

**Entrevistador:** Patins, muito bem. Só isso?

*(Grupo responde que sim)*

**Luzia:** Por acaso até acrescentaria as duas coisas.

**Catarina:** Sim eu também.

**Entrevistador:** Ok, bicicleta e patins. Todas de acordo quanto a isto, e não acrescentavam mais nada?

**Catarina:** Talvez umas acrobaciazinhas, talvez.

*(Risos)*

**Entrevistador:** O que é que chamas de acrobacias?

**Catarina:** Aprender a dar mortais, e por aí...

**Laura:** Para além disso acrescentava também danças de hip-hop.

**Catarina:** Yah, isso é fixe.

**Luzia:** Sim eu também gostava.

**Entrevistador:** E não tiravam nada?

*(Grupo responde negativamente)*

**Márcia:** Eu era só o futebol.

**Laura:** E eu o ténis.

**Entrevistador:** Futebol e Ténis e vocês não tiravam nada?

*(Catarina e Luzia respondem negativamente)*

**Entrevistador:** Nada, gostam de tudo é isso?

**Catarina:** Sim, mesmo não sendo grandes fãs de alguma coisa.

**Entrevistador:** ok, muito bem. Disseram que achavam a disciplina importante, e que ela deveria de ser obrigatória, mas em comparação com as outras disciplinas que vocês têm aqui na Escola, em que lugar de importância vocês colocariam a EF?

*(Grupo fica a pensar)*

**Entrevistador:** Não é em lugar, por exemplo, eu gosto muito de EF então vou coloca-la em primeiro lugar, não, tem a ver com a importância da disciplina no vosso dia-a-dia, para o vosso futuro. Ok? Faço-me entender?

**Entrevistador:** Luzia.

**Luzia:** Eu colocava em terceiro lugar.

**Entrevistador:** Em terceiro, porquê?

**Luzia:** Porque a primeira e a segunda iam ser Matemática e Português, e a seguir EF. Matemática porque é o costume e mexe com contas e Português porque é o conhecimento da nossa língua, e sem isso não nos bastava nada, não é bastava nada, bem, também não ficaria completo se nós não levássemos uma vida saudável.

**Entrevistador:** Ok, Catarina.

**Catarina:** Eu estou de acordo com a Luzia. EU acho que sim, prontos, a EF também é uma das coisas que nós precisamos no nosso dia-a-dia, e com a EF nós podemos aprender a fazer várias coisas, como divertir e fazer desporto e completa as outras duas.

**Entrevistador:** Ok. Márcia.

**Márcia:** A mesma coisa que a Luzia.

**Entrevistador:** Também colocarias em terceiro? E tua Laura, também?

**Laura:** Sim.

**Entrevistador:** Agora, uma pergunta muito simples. Porque é que colocaria a EF em terceiro lugar e não a Matemática?

*(Grupo fica a pensar)*

**Entrevistador:** Ou seja, levar uma vida saudável é menos importante do que... fazer contas? De uma forma muito simples.

**Catarina:** Não.

*(Grupo responde não)*

**Laura:** Não porque contas podemos fazer quase todos os dias, mas agora a nossa saúde é todos os dias.

**Entrevistador:** Então manterias em terceiro lugar?

**Laura:** Assim, trocava.

**Catarina:** Eu também trocava.

**Luzia:** Pois nesse sentido, se calhar também trocava. Porque na verdade se nós não tivéssemos saúde também não podíamos vir para a Escola, ou fazer outras coisas.

**Entrevistador:** Ok, então vamos pensar assim: eu posso ter saúde, posso praticar atividade física fora da escola, correr e ter uma vida saudável, ter na mesma EF na escola, no entanto a Matemática é importante porque sem ela não conseguiria gerir o meu dinheiro, gerir a minha vida em termos de finanças, por exemplo. Neste caso, manteriam a EF em primeiro lugar?

*(Grupo responde positivamente)*

**Laura:** Eu manteria porque continuamos a falar na questão da saúde que para mim é a mais importante.

**Catarina:** Eu também concordo porque sem a saúde nós não conseguiríamos vir trabalhar...

**Luzia:** Nem raciocinar. Por exemplo, o facto de eu não gostar de basquetebol, é bom termos, para o raciocínio, para pensar rápido. Sem saúde nós não poderíamos fazer as coisas e a nossa mente estaria cansada e não estaria a trabalhar bem.

**Entrevistador:** Querem acrescentar mais alguma coisa?

*(Grupo responde que não)*

**Entrevistador:** Não? Ok. Vamos então passar para outra pergunta. Vocês aqui na escola têm 45 minutos mais 90 de aula, correto?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** O que tenciono saber é se aumentariam o tempo ou se diminuiriam o tempo dedicado à EF?

**Catarina:** Aumentaria. No número de aulas ou no tempo?

Entrevistador: Podemos falar um pouco de tudo.

**Márcia:** Nós temos EF, uma vez 90 minutos e outra vez 45 minutos, e eu gostava que esses 45 minutos fossem 90 minutos.

**Entrevistador:** Ok, então querias 2 blocos de 90 minutos, é isso?

**Márcia:** Sim, e aproveitava e trocava com a Matemática, tirávamos 45 minutos à Matemática e colocaríamos na EF. História também podia aumentar para 90 minutos, e Inglês também, e pronto.

Entrevistador: E isso tem a ver com aquilo que tu gostas ou com aquilo que tu achas que é importante para ti?

**Márcia:** Que eu acho importante.

**Entrevistador:** Ok. Laura, qual é a tua opinião?

**Laura:** A minha opinião é igual à dela. Passar a Educação Física para mais um bloco de 90 minutos e reduzir a Matemática para 45 minutos, porque logo de manhã as pessoas estão cansadas e não se conseguem muito bem concentrar.

*(Risos)*

**Entrevistador:** Ok, boa. Luzia.

**Luzia:** Eu concordo com a Márcia. Acho que aumentaria a Educação Física para dois dias de 90 minutos por semana. Porque Matemática e Português, por exemplo, eu tenho dois blocos de 90 e um de 45 minutos, e já que colocaria a Educação Física à frente no ranking das disciplinas, porque não aumentar para mais 45 minutos?

**Catarina:** Eu estou completamente de acordo com ela.

**Luzia:** E às vezes estás naquele entusiasmo de Educação Física e a aula está a correr super bem e só tens 45 minutos. Para aquecer e colocar as coisas todas, não dá.

**Entrevistador:** O que é que vocês sentem nesses 45 minutos? Que a aula não rende, que é pouco tempo ou que é o suficiente?

*(Grupo responde ao mesmo tempo que é pouco tempo)*

**Márcia:** E gostávamos de fazer mais.

**Luzia:** É pouco tempo mas eu acho que rende. E isso também depende do professor.

**Entrevistador:** Quais são as maiores diferenças que vocês sentem entre os 45 e os 90 minutos?

**Catarina:** É que nas aulas de 90 minutos, parece que estamos mais libertos, porque pronto estamos mais à vontade. Nesta caso, às vezes nas aulas de 45 minutos nós não conseguimos tirar as nossas dúvidas, temos logo de teórica passar logo para prática, então a stora às vezes, quando nos vai explicar algumas dúvidas na prática, já estamos a sair da aula.

**Entrevistador:** E as restantes o que é que sentem de diferente?

**Laura:** 45 minutos é muito pouco, não dá para fazer quase nada na aula, e quando começamos a fazer a sério a aula acaba.

**Entrevistador:** Então gostariam de ter mais?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Queriam 2 blocos de 90 minutos, é isso?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** E porque não três vezes Educação Física durante a semana mas com menos tempo em cada sessão?

*(Grupo responde que assim também já era demais)*

**Entrevistador:** A Márcia acha demasiado.

**Laura:** Assim ficaríamos muito cansadas.

**Entrevistador:** A Laura acha que ficavam logo cansadas. Mais...

**Catarina:** Penso que não é o facto de nos cansarmos mas talvez o facto de depois o horário ficar muito preenchido. Eu conheço pessoas de outras turmas que são meus amigos e eles têm um horário bastante complicado. E se calhar se fossem três dias por semana, se calhar ia complicar um bocadinho isso. Se calhar, a cabeça, hum, o raciocínio prontos, não ia estar assim tão desperto para aprender.

**Entrevistador:** Ok, Luzia.

**Luzia:** Iria achar já demasiado exaustivo.

**Entrevistador:** Ok. Muito bem. Sabem que, para uma pessoa ser saudável, deve praticar pelo menos 60 minutos de atividade física diária, com uma intensidade razoável, certo?

*(Grupo responde afirmativamente)*

**Entrevistador:** Se vocês têm uma aula de 90 minutos e uma de 45 minutos, não chega para serem pessoas saudáveis. Por isso teriam que praticar atividade física fora da escola, não é? Significa que as pessoas que só têm a Educação Física, não são pessoas totalmente saudáveis. E isto vem na sequência da minha pergunta anterior, se achariam bem que a Educação Física aumentasse o número de sessões por semana? Isto porquê, porque nem toda a gente tem a possibilidade de praticar fora, não é? Se virmos bem, a escola é o único sítio onde as pessoas

têm de estar obrigatoriamente. E isto poderia ser uma maneira de manter as pessoas mais saudáveis.

**Catarina:** Nós concordamos que deverá aumentar mas não muito. Porque se fosse muito, se calhar também depois seria um bocadinho exaustivo.

**Entrevistador:** Alguém quer acrescentar alguma coisa?

*(Grupo não responde)*

**Entrevistador:** Ok. E como é que vocês gerem as questões de higiene depois das aulas de Educação Física? Vocês têm alguma preocupação com isso?

**Luzia:** Eu preocupo-me mas, pronto... a escola...

**Catarina:** Não tem água quente! Só água fria, por isso...

**Entrevistador:** Os banhos não tomam?!

*(Grupo responde que não)*

**Luzia:** O que dizer, pronto sei lá, é isso e depois há uma pressão na Educação Física, do género, nós já trazemos na mochila os livros, os cadernos e essas coisas todas, trazer mais uma muda de roupa e muitas vezes trazemos ténis, porque no tempo da chuva os ténis, aqueles de corrida, molham-se facilmente. E depois trazer mais ténis na mala, pronto a mochila torna-se muito pesada. Uma coisa seria, por exemplo, eu no 6.º ano tínhamos Educação Física dois dias seguidos, por exemplo, terça e quarta, uma coisa seria deixar ter o equipamento lá de terça para quarta, por exemplo, seria muito mais fácil. E depois os banhos não têm condições.

**Catarina:** Pois não. Eu por exemplo, antes de começar a vir o inverno, prontos, o frio, eu e algumas colegas, a maior parte delas, íamos por exemplo aos chuveiros, e prontos numa brincadeira, quer dizer não era bem uma brincadeira, era a sério mas a brincar também, pegávamos na água e molhávamos os sítios onde suamos mais. Mas agora com o frio eu não faço isso, porque de certeza que me constipo ou...

**Luzia:** E a água está gelada.

**Catarina:** Sim e a água está gelada.

**Entrevistador:** E vocês?

**Laura:** A mesma coisa.

**Entrevistador:** E têm tempo para isso?

**Catarina:** Na aula de 45 minutos não e na aula de 90 praticamente também não porque também chegamos lá, e a stora dá 10 minutos, mas depois começa a falar e depois só sobram 5 minutos e é o tempo que dá para trocar a roupa.

**Entrevistador:** E se vos fosse dado esse tempo para as questões de higiene, lavar e mudar de roupa, acham que toda a gente iria...

**Catarina:** Toda a gente não, mas acho que a maioria talvez. Porque acho que a maioria das pessoas da escola se preocupa com a higiene.

**Luzia:** Mas é bom estares a acabar de sair da Educação Física exausta, é bom tomar um banhinho e pores-te limpa. Sentes-te melhor, não sentes toda peganhenta ou qualquer coisa assim.

**Catarina:** Por exemplo, na minha opinião, eu não gosto nada de me sentir suada nem coiso, porque eu sinto-me desconfortável.

**Luzia:** E parece que as pessoas estão sempre a olhar para ti. Ai aquele menina está a cheirar mal...

*(Risos)*

**Entrevistador:** Márcia, ias dizer qualquer coisa.

**Márcia:** Era mais ou menos a mesma coisa.

**Entrevistador:** É? Laura.

**Laura:** Eu só queria dar uma sugestão. Lá no chuveiro deveríamos ter um pouco mais de privacidade para conseguirmos tomar banho, porque...

**Luzia:** Nem todas as raparigas gostam que as outras estejam a olhar para o corpo delas.

*(Grupo respondeu todo: Yah)*

**Entrevistador:** Têm vergonha de tomar banho com as outras raparigas?

*(Grupo responde em conjunto que sim)*

**Catarina:** Não é bem isso.

**Laura:** É que depois elas começam a gozar connosco. Porque elas começam do género, põem-se tipo, olha aquela miúda ali nua a tomar banho.

*(Risos)*

**Catarina:** E depois nós também não partilhamos o balneário apenas com as da nossa idade, ou só com a nossa turma onde temos um bocadinho mais de intimidade, é também com meninos do 5.º, 7.º ou 8.º e 9.º, e também com outras turmas. E pronto, aquilo não tem porta e, nós entramos e vê-se tudo.

**Márcia:** Pronto, nem toda a gente se sentem confortável.

**Laura:** E como aquilo se vê tudo, às vezes corremos o risco de que alguém entre de repente no balneário.

**Luzia:** Pois os rapazes principalmente. Têm a mania, por exemplo...

**Catarina:** São parvos.

**Luzia:** Houve uma vez o ano passado que um colega nosso, entrou de repente no balneário, e nós estávamos a vestir-nos. Começámos a dizer para ele sair e ele não saiu. A nossa stora ralhou-lhe e chamou-o a atenção logo, mas depois do erro estar feito, mas nem é isso que os impede de continuar a fazer. Por exemplo, é só dois dias em casa e eles pensam nisso como umas férias. E isso não resolve nada. Não sei se me fiz entender.

**Entrevistador:** Fizeste muito bem. Agora falando um bocadinho sobre os rapazes, acham que a disciplina de Educação Física está mais desenhada para eles, ou está igualmente para ambos os géneros?

**Catarina:** Em alguns sentidos, eu não acho, mas eu acho que às vezes se calhar existem ali umas coisas que se calhar talvez esteja um bocadinho mais para os rapazes. Não estou a dizer em relação ao futebol nem aos desportos, mas por exemplo, digamos que a massa muscular dos homens, eu acho para mim, que é maior em relação às mulheres. E por isso, nesse sentido eles têm, não é mais vantagem mas têm mais possibilidade de conseguir alcançar alguns objetivos.

**Entrevistador:** Quem concorda e quem discorda?

**Luzia:** Eu concordo e discordo. Eu acho que discordo, porque eu acho que a Educação Física está desenhada para todos, pelo menos nesta escola. Campeonatos de Educação Física, ok há diferença nos campeonatos, mas por exemplo, pensando na massa muscular dos rapazes e das raparigas diria que estão justos. E há aqueles casos na Educação Física em por exemplo, as raparigas estão a jogar um jogo e as raparigas começam a gritar para passar a bola e a dizer que porque eu sou rapariga eles não passam a bola. Por exemplo, eu às vezes fico a pensar, quando que quero alguma coisa, quando eu quero a bola, eu tipo vou tentar ir lá buscar, não estou a dizer que sou igual aos rapazes ou que me dou melhor com eles, mas pelo menos eu tento, não estou sempre à espera que me passem, tipo ter a papinha toda feita. Depois eu acho que, não é bem descriminalização, mas não há...hum...

**Entrevistador:** São rapazes e são raparigas.

**Luzia:** Pois tipo assim. Agora há algumas raparigas em que lhe passas a bola e elas ficam assim, pronto, é normal ter medo qualquer um podia ter. Mas nunca tentam e depois sentem-se injustiçadas.

**Entrevistador:** Quem concorda e quem discorda?

**Márcia:** Eu concordo.

**Entrevistador:** Com tudo?

**Márcia:** Sim.



**Entrevistador:** Vocês não são daquelas que se escondem?

**Márcia:** Não.

**Entrevistador:** Nem no futebol?

**Márcia:** Sim, no futebol sim.

**Entrevistador:** Não vais buscar a bola nem pedes para eles te passarem?

**Márcia:** Não. Mas nos outros peço, mas depois ninguém me passa, pareço um boneco invisível.

**Laura:** Às vezes os rapazes têm medo, tipo é um jogo que não vale nada, mas como eles pensam que é um jogo mesmo a sério, não passam às miúdas, têm medo que eles percam a bola.

**Luzia:** Pois pois. Também há esse caso. Há miúdas que tentam ir buscar a bola, mas eles mesmo assim nunca passam. Ah são miúdas não vão conseguir.

**Laura:** Eles fazem muita diferença entre os géneros. Por exemplo se eu cair, pergunto-lhe porque não pede desculpa e ele responde que não pede desculpa porque eu é me atravessei à frente dele.

**Catarina:** Yah, às vezes alguma rapariga, não é que as raparigas caíam ou assim, mas às vezes se uma rapariga cair dizem por exemplo...

**Luzia:** O que é que estás aí a fazer?

**Catarina:** Sabes que no futebol temos que passar a bola...E depois não é só isso eles chutam muito alto...

**Luzia:** E com imensa força. E nós pedimos para ele não chutar com força e eles perguntam o que é que nós estamos ali a fazer. Eles pensam que é um jogo bruto, que é obrigatório ter força...

*(Grupo fala todo ao mesmo tempo)*

**Entrevistador:** E porque é que vocês acham que eles pensam assim?

**Laura:** Porque... Não sei..

**Catarina:** Se calhar porque quando jogam, jogam com os amigos e então quando jogam, eles jogam, quer dizer não é todos gostem de jogar com brutalidade, mas alguns gostam de jogar com brutalidade, em vez de, não é com delicadeza, mas com aquela forma de jogar que não magoa...

**Luzia:** Saudável.

**Catarina:** Sim isso.

**Luzia:** Sim numa competição saudável.

**Entrevistador:** Ok. Márcia queres acrescentar alguma coisa?

**Márcia:** Não.

**Entrevistador:** Laura. Também não?

**Laura:** Não.

**Entrevistador:** Ok. E como é que o professor reage a essa questão?

**Laura:** Às vezes um rapaz faz, por exemplo, uma rasteira, e eu vou lá dizer a stora e ela responde que isso já passa, ou por exemplo eu magoou-me e responde para continuar a jogar que não é nada de especial. E para mim, isso não é um professor que se preocupe com os alunos.

**Entrevistador:** Mas achas que o professor faz isso com um determinado grupo de alunos ou que faz diferença entre ser um rapaz ou uma rapariga?

**Laura:** Acho que faz diferenças entre rapazes e raparigas.

**Entrevistador:** Então achas que se a situação tivesse ocorrido ao contrário o professor preocupava-se, é isso?

**Laura:** Sim

**Luzia:** eu no meu caso, acho que a nossa professora não diferencia entre ser rapaz ou rapariga. Pelo menos não houve nenhuma situação comigo. Mas às vezes a nossa stora, pronto os professores também não podem aceitar tudo, e também não estou a dizer que há pessoas que sejam piegas ou qualquer coisa assim. Mas por exemplo temos colegas na turma em que se queixam de tudo e de nada., por exemplo param o jogo para reclamarem de alguma coisa.

**Catarina:** Yah, é verdade...

**Luzia:** E depois...uma rapariga e um rapaz, pronto, imaginemos que estamos a jogar futebol, a stora está ali a ver e mesmo quando ela não está, ela consegue, não faço ideia como, mas consegue perceber quando há aquela parte do não passar a bola. Mas isso não acontece, na minha turma pelo menos não acontece só com as raparigas, também acontece com aqueles rapazes que não têm tanta habilidade ou aquela forma física mais...

**Catarina:** Musculada?

**Luzia:** Sim mais musculada, tipo não passam.

**Entrevistador:** Então achas que a tua professora não faz diferença entre os géneros?

**Luzia:** Não, não faz.

**Entrevistador:** Márcia tu concordas com a Laura certo?

**Márcia:** Sim concordo.

**Entrevistador:** Porquê? Alguma experiência que já tens tido?

**Márcia:** Isso de não passar a bola também acontece com a minha turma e com a minha professora. Existem alguns alunos que quando recebem a bola, que raramente jogam, não passam porque querem ter oportunidade também, e a stora diz que têm de passar a bola a todos, mas depois quando são outros alunos a ter sempre a bola a stora já não diz que têm de passar a bola.

**Entrevistador:** Ok, muito bem. Vamos então a outra questão. Como é que é feita a seleção dos grupos? São vocês que fazem os grupos na aula...

**Laura:** São sempre os rapazes que fazem os grupos! Na minha turma são sempre eles.

**Entrevistador:** São sempre os rapazes que fazem os grupos?

**Catarina:** Na nossa não, a stora é que faz. E não faz a diferenciação de géneros. Por acaso na nossa turma, calhou-nos a maioria raparigas, e até agora nos jogos de basquetebol, voleibol, hum...

**Entrevistador:** Nos coletivos?

**Catarina:** Sim nos coletivos, ela escolhe um capitão de equipa, que geralmente é um rapaz...

**Entrevistador:** E eles vão escolhendo é isso?

**Catarina:** Sim é isso.

**Luzia:** O problema disso é que são sempre escolhidos aqueles que têm mais habilidades primeiro ou então aqueles que são mais amigos. Porque eles não penso que uma rapariga pode ser má a uma determinada coisa mas pode ser boa a outra, não deveria de ser só porque ela amiga ou qualquer coisa assim.

**Entrevistador:** Então nas quatro turmas são sempre os alunos a fazer os grupos e não o professor. É isso?

**Márcia:** Às vezes também é o professor que faz, mas na maioria das vezes somos nós.

**Laura:** Sim e quase sempre são os rapazes a escolher e as raparigas que ficam para último.

**Entrevistador:** E o que é que fazem as meninas?

**Laura:** As meninas têm de ficar à espera que os rapazes escolham. E como são eles a escolher, eles vão escolher sempre os melhores amigos que por acaso até são rapazes.

**Luzia:** Na minha turma também não é sempre... Mas também não me lembro de alguma vez alguma rapariga ir lá a frente escolher, mas na minha turma também não são assim tão injustos. Pronto, também sabem diferenciar um bocadinho, não tipo aqueles monstros que dizem, ah são raparigas que não sabem fazer nada, credo, também não são assim.

**Entrevistador:** Então visto que são vocês que escolhem e o professor não interfere, esses grupos ficam sempre desequilibrados.

*(Grupo responde que sim)*

**Catarina:** Normalmente quando são os rapazes a escolher, sim, na maioria das vezes fica desequilibrado.

**Luzia:** Por acaso eu não acho.

**Entrevistador:** Não? Então Luzia, podes explicar melhor?

**Luzia:** Pelo que me lembro a minha stora quando vê que ficam muitas pessoas do mesmo sexo na mesma equipa elas às vezes tenta trocar para estar equilibrado.

**Entrevistador:** Então ela deixa-vos escolher mas depois faz alterações se houver desequilíbrio.

**Luzia:** Sim é isso.

**Entrevistador:** E vocês?

*(Luzia e Catarina respondem que sim)*

**Entrevistador:** Com esta forma vocês nunca têm o mesmo grupo?

**Catarina:** Um grupo sempre fixo?

**Entrevistador:** Sim.

**Catarina:** Não. Mudamos sempre.

**Entrevistador:** Seja qual for a atividade?

**Catarina:** Sim.

**Entrevistador:** E como é que são as vossas aulas? A professora dividi em vários grupos e cada grupo faz uma atividade ou todos os grupos fazem a mesma atividade?

*(Grupo responde que às vezes fazem todos a mesma coisa)*

**Luzia:** Mas é um de cada vez.

**Catarina:** Primeiro faz um grupo e depois faz outro...

**Entrevistador:** O que é que o grupo faz enquanto o outro realiza a atividade?

**Laura:** O outro fica à espera.

**Márcia:** Por exemplo, aqui há dias havia 2 grupos. Primeiro jogou o número 1 e o grupo número 2 ficou a ver.

**Entrevistador:** E jogou o quê?

**Márcia:** Basquetebol

**Entrevistador:** Ok. Então durante o tempo em que o grupo 1 está a fazer o grupo 2 não está a fazer nada. Não está a fazer aula, é isso?

**Catarina:** Sim, fica só a ver.

**Laura:** É tipo o grupo que faz metade da aula e depois o outro grupo faz a outra metade. Faz de contas que estamos numa aula de 90 minutos, a professor colocada o grupo 1 jogarem durante o primeiro tempo, depois estamos no segundo tempo e joga o grupo 2.

**Entrevistador:** Então o grupo 2 nos primeiros 45 minutos apenas fica a ver os colegas jogarem, sem fazer nada. Não fazem nenhuma atividade?

*(Grupo diz que sim)*

**Entrevistador:** Mas o grupo 2 não faz nenhuma atividade porque a professora não quer ou porque simplesmente não têm espaço?

**Laura:** Porque não têm espaço.

**Entrevistador:** O problema é o espaço então?

**Márcia:** Sim.

**Luzia:** Eu gosto muito das nossas aulas, porque a nossa stora sabe organizar uma aula. Por exemplo, às vezes pronto, na maioria das vezes é assim: nós misturamos teórica com prática. Nunca pensei que aula de EF teórica fosse fixe. Por exemplo, sentamo-nos em qualquer sítio e a stora fica a explicar-nos a matéria que depois vamos todos fazer na prática. Às vezes ela divide o grupo em 4, ficamos a fazer os exercícios e ela vai passando em cada grupo para ver quem é que está a fazer bem e é tipo assim.

**Entrevistador:** Então fazem a mesma matéria mas em grupos diferentes?

**Luzia:** Às vezes em grupos diferentes. Porque outras vezes fazemos todos juntos. Por exemplo, quando a stora acaba de fazer a teórica e vamos fazer a prática, mas se surge ali alguma dúvida voltamos para a teórica, onde tiramos todas as dúvidas. Ou então às vezes a stora faz por etapas, como estamos na teórica e a stora deu uma parte da matéria e vamos para a prática e depois voltamos para teórica para dar outra parte e voltamos novamente para a prática e sempre assim, para irmos aperfeiçoando. Eu gosto muito dessa técnica.

**Entrevistador:** Ok. Catarina.

**Catarina:** Estou da mesma opinião que a Luzia.

**Entrevistador:** E gostam dessa técnica? Todos fazem, todos ouvem e ninguém fica à espera.

**Catarina:** Sim a professora sabe nesse sentido organizar.

**Entrevistador:** E não acham que quando têm teórica e depois vão para a prática e voltam novamente para a teórica não arrefecem para depois voltar para a prática?

**Luzia:** Não.

**Catarina:** A stora normalmente quando faz a teórica faz a teórica na aula e depois...

**Luzia:** Mas é mesmo ali no campo. Nós sentamo-nos em roda e a stora fica a dar exemplos também, às vezes com alguns alunos. E, acho que é fixe, gosto muito.

**Entrevistador:** E sempre tiveram a mesma professora?

*(Grupo responde que não)*

**Entrevistador:** Ok e como é que era antigamente? Era melhor, era pior, era igual?

**Catarina:** Um bocadinho pior. A stora não sabia, então essa stora... Não digo que nunca tenha sido uma rapariga a capitã de equipa, mas nesse sentido a stora quando os rapazes escolhiam,

que eu me lembro a stora nuna alterava os grupos escolhidos, ficavam sempre iguais. E com isso os grupos ficavam sempre muito desequilibrados.

**Luzia:** Ela explicava muito as coisas mas não se preocupava muito com os grupos. Por exemplo, muitas vezes eu me lembro, eu vou sempre buscar a bola, mas muitas vezes por a stora não fazer nada os rapazes deixam-nos completamente de lado. Não só às raparigas mas também aqueles rapazes menos coiso, deixavam-nos mesmo de lado. Nós só ficávamos a andar pelo campo e a professora não dizia nada. Eu sentia-me posta de lado.

**Catarina:** Então quando as equipas ficavam desequilibradas, não é que tivéssemos colegas brutos, e nós tínhamos alguns repetentes e havia um que era mesmo bruto a jogar futebol. E uma vez eu tive, duas vezes aliás, à baliza, não sei se ele tinha alguma coisa como ou não, mas sei que quando ele vinha para a baliza ele chutava com mesmo muita força. Então houve duas vezes que eu levei com a bola na cara, e com alguma força.

**Luzia:** Sim, mas não é só uma pessoa, existem muitos rapazes que querem mostrar a sua brutalidade e gostavam de a usar, e nós íamos dizer à stora mas ela não ligava nenhuma. Por exemplo, às vezes estamos a andar com a bola e obviamente que não vamos tipo craques a correr bué rápido com a bola. E eles vão lá e empurram-nos só para tirar a bola. E como eles são super brutos entram de uma maneira, houve uma vez que um colega nossa caiu e magoou-se, claro que houve discussão mas aquilo não deu em nada!

**Entrevistador:** Ok. E vocês? Em relação aos vossos professores antigos?

**Márcia:** A minha professora sempre foi a mesma.

**Laura:** A minha não.

**Entrevistador:** E em relação a esta, como era?

**Laura:** Eram sem dúvida melhor que esta.

**Entrevistador:** Como é que é o professor a dar as aulas?

**Catarina:** Como assim?

**Entrevistador:** Ele ajuda-vos... Por exemplo, no vosso caso já disseram que para a aula para vos explicar as coisas. Mas eu queria falar em todos os professores que vocês já tiveram. Vamos tentar lembrar se o professor estava sempre ao pé de vocês a dizer: coloca o pulso assim, coloca a perna ali ou faz antes assim porque assim consegues melhor... Como é que era o professor a dar as vossas aulas? Ou por outro lado, dizia que não valia a pena saltarem porque não iam conseguir, algo do género...

*(Risos)*

**Laura:** Eu tive uma professora, que era do género, que estava sempre a dizer faz isto porque te vai ajudar a melhorar.

**Entrevistador:** Então ajudava, certo?

**Laura:** Sim.

**Entrevistador:** Então essa professora nunca te disse nada que não gostasses ou que visses que não te ajudava?

**Laura:** Não.

**Entrevistador:** Só a deste ano.

**Laura:** Sem dúvida.

**Entrevistador:** Ok. Márcia.

**Márcia:** Foi sempre a incentivar.

**Entrevistador:** Foi? E no futebol? Também te incentivava no futebol?

**Márcia:** Não.

**Entrevistador:** Então não foi sempre a incentivar.

**Márcia:** Oh...

**Entrevistador:** Ok. Mas no geral sim, não é?

**Márcia:** Sim.

**Entrevistador:** Luzia.

**Luzia:** A minha professora anterior era boa, mas eu acho que ela estava sempre a seleccionar aqueles que tinham mais capacidades. E por exemplo, os outros que não eram tão bons não dava muitos conselhos. Como vou dizer...

**Entrevistador:** Não ajudava tanto?

**Luzia:** Sim é isso, não ajudava tanto como ajudava os outros. Não quero dizer que deixava de ajudar, mas não dava os mesmos conselhos que dava aos que tinham mais capacidades. Era isso que eu achava de errado. Mas agora esta, eu gosto muito, porque como eu disse às vezes, por exemplo, quando estamos a treinar basquetebol e como há 4 cestos ela divide-nos em 4 grupos, e anda em cada grupo, vê como é que nós fazemos, depois deixa-nos repetir dizendo: “Ah agora não sais daqui enquanto não conseguires fazer”, e com isso dá-nos dicas valiosas.

**Entrevistador:** Catarina.

**Catarina:** Tenho a mesma opinião, em relação ao que a Luzia disse. Acho que a stora antigo, não é que não nos desse opiniões ou que nos excluísse, mas pronto, ela mandava-nos fazer uma coisa, não é que não desse a teórica, mas ela mandava fazer uma coisa e tratava todos da mesma forma. Por exemplo, aqueles que tinham a mesma capacidade, não sei se era uma forma justa

ou não, mas ela dava a aula para os que tinham capacidade e para os que não tinham capacidade. Se um aluno não soubesse uma coisa, não é que a stora não explicasse mas não explicava daquela forma que o aluno precisava para aprender a fazer. Já esta stora, se nós dermos a nossa opinião ela aprofunda um bocadinho a questão e aproveita e explica para toda a gente, porque caso mais alguém tivesse aquela dúvida fica a saber também. E eu acho que a stora explica bem.

**Entrevistador:** Ok. Açam que os vossos professores fazem exercícios diferentes consoante o nível de capacidade de cada aluno? Ou é igual para todos?

**Márcia:** É tudo igual.

**Entrevistador:** Querem que explique um bocadinho melhor?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Imaginemos, eu não sei fazer o pino, a Luzia consegue fazer o pino mas só encostada à parede porque tem que ter um apoio, a Catarina consegue fazer o pino sem nenhum apoio. A professora para mim faz um exercício de uma maneira, para a Luzia faz de outra e para a Catarina faz de outra, ou chega e diz assim: agora façam o pino.

**Catarina:** Não, a nossa stora explica de acordo com cada dificuldade apresentada.

**Luzia:** Sim, quer dizer eu acho que ela explica da mesma maneira para todos. Por exemplo, temos uma turma e ela manda-nos fazer os exercícios, por exemplo ginástica, façam o pino encostado à parede ou qualquer coisa assim, mas quando há aquela curiosidade de ver um aluno que consegue fazer bem, ela vai lá tentar pedir para que faça só com a cabeça no chão por exemplo, ou sem parede. Tentar aperfeiçoar o aluno. Não é que desligue dos outros, mas desperta aquela curiosidade.

**Entrevistador:** Márcia, e tu como era a tua professora?

**Márcia:** Ela explica da mesma maneira a todos.

**Entrevistador:** Mesmo aqueles que não conseguem fazer...

**Márcia:** Sim, mesmo aqueles que não conseguem fazer.

**Entrevistador:** Então a professora vê que eles não conseguem fazer e não modifica o exercício, deixa tudo igual, é isso?

**Márcia:** Sim.

**Entrevistador:** Imagina por exemplo tu, disseste que não sabias chutar a bola no futebol, ela coloca-te a jogar futebol e não te explica como fazer, é isso?

**Márcia:** Sim é isso.

**Entrevistador:** Laura



**Laura:** A minha professora faz a mesma coisa que a professora dela.

**Entrevistador:** É igual portanto?

**Laura:** Sim.

**Entrevistador:** Então e qual é a tua maior dificuldade na aula?

**Laura:** Fazer o pino na parede.

**Entrevistador:** Ok fazer o pino na parede, mas porque não consegues fazer o pino ou...

**Laura:** Porque não consigo fazer!

**Entrevistador:** E a tua professora alguma vez de ajudou ou explicou como poderias fazer?

**Laura:** Não.

**Entrevistador:** E alguma vez pediste para ela te ajudar?

**Laura:** Sim, uma vez pedi.

**Entrevistador:** E...

**Laura:** E ela disse para eu tentar sozinha.

**Entrevistador:** Ok, muito bem.

**Luzia:** Posso só dizer uma coisa?

**Entrevistador:** Claro, diz.

**Luzia:** A nossa stora às vezes colocas aqueles que conseguem fazer melhor as coisas a ajudar os colegas e a dar dicas, porque partilhar conhecimento por um aluno que está a aprender ao mesmo tempo que nós mas consegue com maior facilidade é mais fácil do que com a stora que já tem uma vasta experiência, e por isso põe-nos a dar dicas uns aos outros.

**Entrevistador:** Ok. Agora quero que me contem a pior experiência que se lembrem de terem tido numa aula de Educação Física.

**Catarina:** Como assim?

**Entrevistador:** Então, vocês já tiveram centenas de aulas de educação física, certo? Quero que me contem um episódio que se lembrem pela negativa.

*(Grupo fica a pensar)*

**Márcia:** Sempre que eu faço futebol é uma experiência negativa para mim.

**Laura:** Eu é no salto em altura.

**Entrevistador:** O que é que acontece no salto em altura?

**Laura:** Não consigo saltar muito alto?

**Entrevistador:** Mas o problema é não conseguires saltar muito alto ou teres medo?

**Laura:** Eu não consigo!

**Entrevistador:** Ok. Luzia.

**Luzia:** Eu estava aqui a pensar, e não me lembro assim de nada...

**Entrevistador:** Catarina.

**Catarina:** Uma aula que me tenha corrido mal foi uma aula de Educação Física em que estávamos a jogar futebol, e como eu já tinha referido eles jogavam com brutalidade, e houve um colega que chutou a bola com força, como eu já tinha referido, contra a minha cara.

**Entrevistador:** Ok, boa. É uma experiência positiva. Uma que vocês se lembram de terem pensado que vos iria marcar. Ou porque o professor me elogiou à frente dos meus colegas, ou porque eu fiz uma coisa que não conseguia fazer, ou porque os meus colegas gostaram que eu tivesse feito alguma coisa.

**Márcia:** Eu quando jogava ao mata, não conseguia lançar a bola, pronto o mata piolho, eu não conseguia lançar a bola até ao piolho e depois houve uma altura que consegui e fiquei super contente.

**Entrevistador:** Boa. Laura lembraste de alguma coisa?

**Laura:** O salto em altura, porque das primeiras vezes eu não conseguia saltar e batia sempre com o rabo na corda, e houve uma vez que a minha professor disse para eu levantar bem o pé que ia ajudar a saltar melhor. E então eu corri o mais rápido que pude levantei o pé alto e consegui.

**Entrevistador:** E ficaste contente. E a professora depois disse-te alguma coisa?

**Laura:** Que se eu fizesse sempre assim iria conseguir o mesmo resultado mais para a frente.

**Entrevistador:** Luzia.

**Luzia:** Eu vou contar uma coisa que me aconteceu. Tal como eu já tinha referido, o salto em comprimento e o salto em altura. A meio do primeiro período, sim por aí em outubro, eu torci o tornozelo quando estávamos a trinar para o corta-mato, e fiquei algum tempo sem conseguir fazer Educação Física. Eu vi passar o torneio do corta-mato e o torneio do salto em comprimento estava a começar. E eu queria fazer mesmo as apurações e os meus colegas também queriam que fosse e então eu implorei à stora para ir, como nessa altura já tinha tirado o gesso, mas só que não podia fazer aquela educação física mesmo forte, e eu implorei à stora para fazer pelo menos um salto, e tipo eu estava cheia de medo mas implorei na mesma. Então eu comecei a correr e saltei imenso, mas fiquei um pouco desiludida porque eu já saltava mais. Então depois cheguei ao campeonato e eu ainda estava com um bocadinho de dores, e também estava super nervosa e estava sempre a perguntar quanto é que cada um tinha saltado. E quando foi a minha vez de saltar, saltei mais do que é costume saltar. Não foi uma grande diferença mas fiquei bué feliz.

**Entrevistador:** Catarina.

**Catarina:** Eu como experiências positivas, acho que sempre que faço uma coisa bem, eu acho que fico feliz. Mas uma aula que me lembro que tenha ficado assim, acho que não me lembro assim de nenhuma específica.

**Entrevistador:** Ok. Como é que vocês se sentem na aula? Ou seja, acham que vocês têm uma boa imagem vossa ou uma má imagem?

**Márcia:** Mais ou menos.

**Entrevistador:** Porquê mais ou menos?

**Márcia:** Porque às vezes converso muito.

**Entrevistador:** E em termos de prática? Como é que tu te sentes?

**Márcia:** Pronto há umas coisas que eu às vezes não consigo fazer, mas há outras que consigo.

**Entrevistador:** As que não consegues o que é que fazes? Tentas melhorar ou desistes?

**Márcia:** Tento melhorar.

**Entrevistador:** Sozinha ou pedes ajuda?

**Márcia:** Às vezes sozinha outras vezes peço ajuda.

**Entrevistador:** Ok. Laura.

**Laura:** A mesma coisa que ela.

**Entrevistador:** Ok. Luzia.

**Luzia:** Eu acho que...Pode repetir a pergunta?

*(Risos)*

**Entrevistador:** Claro. Como é que tu te vês na aula, em relação à tua autoimagem e perceção de competência. Sabem o que é a perceção de competência?

*(Grupo responde que não)*

**Entrevistador:** A perceção de competência é aquilo que vocês acham em relação às vossas capacidades.

**Luzia:** Eu sinto-me bem e acho que estou boa. Razoável, vá. Pronto estou bem.

**Entrevistador:** Ok. Sentes-te bem. Há alguma coisa que tu não gostes de fazer e então desistes ou queres sempre superar?

**Luzia:** Não, não há nada que eu não goste de fazer, pronto mesmo que não goste tento sempre dar o meu melhor.

**Entrevistador:** Catarina.

**Catarina:** Hum, eu acho que me sinto bem porque não sou muito má nem muito boa, mas pronto em relação a tudo o que faço acho que sim, acho que consigo fazer de acordo com o que

a stora diz. E se não conseguir, acho que volto a tentar para tentar fazer melhor para conseguir alcançar os objetivos.

**Entrevistador:** Ok. Vamos à última pergunta. O que é que vocês melhoravam na disciplina, no geral?

**Márcia:** Eu por acaso gostava de melhorar no mata, ao tentar acertar com a bola num colega porque não tenho pontaria.

**Entrevistador:** Ok.

**Luzia:** No geral de tudo o que nós falámos?

**Entrevistador:** Sim.

**Luzia:** Eu sem dúvida voltava ao ponto da higiene no balneário.

**Catarina:** É assim em relação ao balneário que acho que, pronto, não é que faça com que as pessoas não gostem de tomar lá banho, mas eu acho que não tem condições. Primeiro não tem privacidade, depois não temos forma de tomar banho porque no inverno a temperatura é frio e nós não vamos tomar banho de água fria de certeza. Porque acho que ninguém vai para lá para se constipar, porque se a educação física é para ter saúde de certeza que nos constipamos com estas condições. E acho que se calhar a melhorar, não estou a dizer fechar o ginásio para só termos aulas lá dentro, mas talvez se as aulas de educação física, não é que fossem mais reservadas, mas talvez fosse feitas num sítio mais calmo. Porque, por exemplo, houve uma vez no sexto ano, houve uns meninos que estavam lá em cima no monte e nós estávamos a ter aula de educação física, acho que até estávamos a jogar futebol, e eles estava-nos a atirar pedras e por acaso acertaram com uma pedra na cara de um colega e o nosso colega teve de ir à enfermaria por gelo e betadine e essas coisas.

**Luzia:** E não é só isso, eles gozam. Ficam aí nas bancadas, nós estamos no campo a fazer educação física e ficam a gozar.

**Catarina:** E nós não nos sentimos bem. E acabamos por não nos sentir à vontade para fazer as coisas.

**Entrevistador:** E vocês?

**Laura:** A única coisa que posso dizer é que há algumas pessoas que não têm cacifo e então vão lá algumas pessoas e tiram coisas das nossas malas e mesmo às vezes nos cacifos isso acontece.

**Luzia:** E mesmo aqueles que têm cadeados às vezes também tiram. Eu tenho algumas colegas que têm cacifos com cadeados e as chaves são praticamente iguais, e por exemplo existe uma chave que cabe em vários cadeados e às vezes roubam as coisas. Eu sei que agora a segurança aumentou, mas...há sempre aquela probabilidade.

**Entrevistador:** Ok. Então acham que se melhorássemos as condições da escola, também melhorariamos a disciplina?

*(Grupo responde que sim)*

**Laura:** De alguma forma sim.

**Catarina:** Eu sinto que, tipo alguns alunos não se sentem bem, e não estou a falar só daqueles alunos que não têm uma grande capacidade física, eu acho que quando eles estão a fazer educação física, acho que eles não gostam muito de fazer educação física alguns porque outros até gostam, mas acho que não se sentem bem porque acabam por estar muito expostos. Não é muito expostos às outras pessoas, mas as outras pessoas que ficam a olhar muito para nós, a maioria das vezes, ficam lá a gozar connosco, da nossa forma de ser e da forma como nós fazemos os exercícios. E acho que alguns acabam por deixar de gostar dessa disciplina porque prontos não gostam de ser gozados. Ninguém gosta, acho eu...

**Entrevistador:** Claro. Em termos de espaço gostavam de ter mais espaço para fazer aula?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** E em termos de materiais?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Vocês fazem ginástica só dentro do pavilhão ou também fazem cá fora?

**Catarina:** Nós temos dois campos cá fora e um ginásio dentro. E todas as semanas rodamos.

**Luzia:** Às vezes há trocas entre os professores.

**Catarina:** Isso acontece para que a aula corresponda aquilo que o professor quer dar.

**Entrevistador:** Então estão sempre a fazer coisas diferentes consoante o local onde estão a ter aula, é isso?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Ok. Para terminar vou só fazer uma revisãozinha para ver se concordam com tudo ou se querem acrescentar mais alguma coisa. Então acho que a disciplina de educação física é importante e deve ser avaliada como as outras disciplinas, tendo em conta algumas particularidades, certo?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Essa avaliação deverá contar para a média final.

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Num ranking de disciplinas colocariam em 1.º ou 3.º lugar, consoante a perspetiva analisada. Certo?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Aumentariam o tempo da disciplina para dois blocos de 90 minutos, mas com a condição de terem um bocadinho de tempo para as questões da higiene. É isso?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Nessa questão da higiene queriam ter mais condições como, água quente...

**Laura:** Sim o esquentador parece avariado.

**Luzia:** E os balneários são muito húmidos.

**Entrevistador:** Queriam ter compartimentos para tomarem banho, de modo a terem maior privacidade.

**Luzia:** Sim, zonas individuais.

**Entrevistador:** Ok. E tivessem cacifos em condições para guardar as coisas.

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Relativamente às matérias que gostam, cada um disse a sua e as que não gostam também. E tem a ver simplesmente porque não gostam, não tem nada a ver com momentos menos positivos. Achem que o currículo está desenhado tanto para as raparigas como para os rapazes, apesar de haver ali uma ou outra coisa que está para os rapazes devido à estatura e à musculatura deles. Correto?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Em relação ao professor, temos aqui coisas diferentes. Temos professores que não ajudam e que não dão apoio e que faz um bocadinho de diferença entre os géneros, mas também temos professores que ajudam e que estão sempre com cuidado no que se refere aos diferentes níveis de capacidade, certo?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Em relação aos grupos são sempre vocês que fazem, mas às vezes os professores vão lá e mudam, mas, raramente. Geralmente os grupos ficam mais desequilibrados do que equilibrados.

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Ok. Mais... Sentem-se bem na disciplina de educação física. Sentem que têm uma capacidade física razoável, certo?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** O futebol para a Márcia é um drama e o ténis para a Laura também, mas de resto tudo ok.

*(Risos)*

**Entrevistador:** Em relação às matérias que acrescentariam, queriam bicicletas e os patins. Ah e a dança, não era?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Ok. E não tiravam nada, a não ser o ténis e o futebol, para vocês. Certo?

*(Grupo responde que sim)*

**Entrevistador:** Existe alguma coisa que gostariam de acrescentar?

**Catarina:** Não acho que está tudo bem.

**Entrevistador:** Ok. Última pergunta para terminar. Açam que é importante este tipo de estudo?

**Luzia:** Sim acho.

**Catarina:** Acho que é muito importante. Acho que não é só importante para esta disciplina mas sim para as outras também, mas neste caso é se acho importante para esta disciplina certo?

**Entrevistador:** Sim.

**Catarina:** Acho que é bom e que deveria ser feito, não é frequentemente, mas de vez em quando deveria ser feito, para que pudessem perceber mais sobre como nos sentimos nas aulas de educação física. E como interpretamos as coisas, pronto, na educação física.

**Luzia:** Eu acho, porque os professores ou mesmo o governo, pronto, não são adivinhas para saber como é que nós nos sentimos, mas também não podem saber a opinião de todos. E acho que esses estudos vão ajudar em alguma coisa. Vão nos ajudar com certeza em alguma coisa, de tudo o que nós falámos, nas questões do balneário e da própria disciplina, e essas coisas todas.

**Márcia:** Acho que é importante também. Porque como a Luzia disse as pessoas não são adivinhas, pronto, há alguns que têm vergonha de dizer as coisas e não deviam de ter vergonha.

**Laura:** Eu concordo com elas e também acho que devemos dizer as coisas aos professores para que também possam haver melhorias na aula.

**Entrevistador:** Ok. A mim só me resta agradecer-vos por terem vindo. Sei que vos tirei algumas horas que poderiam estar a fazer outras coisas...

**Luzia:** não faz mal.

**Entrevistador:** Obrigada mais uma vez.

### **Entrevista 9.º ano – Escola 2**

**Entrevistador:** O ano passado preencheram um questionário sobre a E.F., lembram-se? E vocês foram algumas das selecionadas para falarmos um bocadinho sobre alguns dos temas que estavam nesse questionário. É muito simples, só vos queremos ouvir um bocadinho, porque no questionário nós não conseguimos perceber o porquê que vocês dão essas respostas. Não se têm de preocupar com o que disserem, porque os vossos nomes nunca vão ser divulgados e ninguém vai saber quem foi que disse o quê. Por isso, peço que sejam sinceras nas vossas respostas e que digam tudo o que pensarem sobre cada um dos temas que iremos abordar. Por agora só queria que se apresentassem. Vamos começar por aqui.

**Carolina Pardal:** Então sou a Carolina. Gosto de E.F., pratico desporto fora da escola e também no desporto escolar, badminton. Hum... corro todos os dias e de vez em quando vou ao ginásio.

**Entrevistador:** Boa.

**Ana Rita:** Eu sou a Ana Rita, gosto de E.F. Não pratico nenhum desporto, não pratico também nenhuma atividade cá na escola, e de vez em quando vou ao ginásio.

**Entrevistador:** OK.

**Leonor:** Sou a Leonor, não gosto de E.F. e não pratico nada fora da escola.

**Entrevistador:** OK, boa

**Carolina Ferreira** – Eu, já não gostei de E.F. mas agora gosto. E não faço nada nem na Escola nem fora da Escola.

**Entrevistador:** Ok. Muito bem. Vamos então começar. Começo por perguntar se acham que a disciplina de E.F. é importante na Escola?

**Leonor:** Acho que sim porque é como uma disciplina qualquer que se dá na sala de aula, mas mais prática.

**Entrevistador:** Mias opiniões.

**Carolina Pardal:** Sim eu concordo, porque é um espaço onde nós trabalhamos o coletivo e é onde trabalhamos socialmente. Ajuda-nos a trabalhar em conjunto e a preparar-nos para as nossas relações sociais lá fora mas também dentro da Escola. Acho que é mesmo muito importante.

**Entrevistador:** Boa. Carolina.

**Carolina Ferreira:** Se é importante? Eu acho que sim, porque pessoas como eu, que não fazem nada fora da Escola, e temos de nos mexer, temos de fazer alguma coisa, porque torna-nos saudáveis.

**Entrevistador:** Boa. Ana Rita.



**Ana Rita:** Eu acho que sim, porque liga mais as pessoas em certos aspetos.

**Leonor:** É uma aula mais descontraída, mais divertida.

**Entrevistador:** Ok. E acham que, aproveitando um pouco as vossas opiniões, acham que a disciplina deveria ser obrigatória ou facultativa?

**Carolina Pardal:** Obrigatória, mas até certo ponto.

**Entrevistador:** Ok. Consegues explicar melhor?

**Carolina Pardal:** Como eu já tinha referido, temos muito trabalho em grupo e em conjunto, e dá-nos um pouco a oportunidade de aprendermos a trabalhar em sociedade. E se isso faz parte do nosso crescimento, deveria de ser obrigatório.

**Leonor:** Eu também acho que deveria de ser obrigatória. Apesar de eu não gostar, sinto que é importante. É importante praticarmos e termos E.F. em vários aspetos, porque por exemplo, pessoas que não fazem nada, acaba por ser uma forma de equilibrar isso.

**Ana Rita:** Concordo com o que elas referiram.

**Entrevistador:** E não queres acrescentar mais nada?

**Ana Rita:** Não.

**Entrevistador:** Ok. Acham que a disciplina deveria de ser obrigatória e acham que deveria de ser avaliada?

**Carolina Ferreira:** Eu acho que se não fosse avaliada, também era agradável. Porque há pessoas que não sabem fazer bem as coisas.

**Entrevistador:** E porque é que achas que essas pessoas não sabem fazer bem as coisas?

**Carolina Ferreira:** Porque não são atléticas.

**Entrevistador:** Isso não significa que não saibam fazer bem as coisas...

**Carolina Ferreira:** Sim, mas há pessoas que avaliam muito se fazemos...

*(Risos)*

**Entrevistador:** Imaginemos, daqui a 3 anos vocês vão para a Universidade, e atualmente a nota não entra na média para a entrada na Universidade. Mas concordam que deveria entrar ou não?

**Carolina Pardal:** Depende da área. Se a pessoa quiser seguir desporto, obviamente deverá ter a disciplina de desporto na contabilização.

**Entrevistador:** Portanto, estás a dizer que só deveria contar para as pessoas que querem seguir desporto, é isso?

**Carolina Pardal:** Sim, alguma coisa relacionada com o desporto. Para mim, a disciplina de E.F. apenas irá incidir numa profissão futura, no trabalho em grupo.

**Entrevistador:** Mais opiniões.

**Leonor:** Pessoalmente eu gostava de não ser avaliada, porque, eu não gosto de E.F., mas se faço é porque me estou a divertir. Tenho de dizer que só costumo fazer alguma coisa na aula, quando é alguma coisa que me interesse e que me empenhe, e que acabe por ser do meu gosto. Mas, acho que é injusto eu dizer que não deveria de ser avaliada nem que deveríamos de ser avaliados, porque não é verdade. Porque isso sou só eu, acho que no geral é bom sermos avaliados.

**Carolina Ferreira:** Se não fosse avaliada, ninguém se ia esforçar.

**Entrevistador:** Ana Rita qual é a tua opinião?

**Ana Rita:** Na área que quero seguir, a avaliação da disciplina de E.F. não é assim muito importante, apesar de aprendermos a trabalhar em grupo, pode influenciar, mas acho que não é muito importante ser avaliada.

**Entrevistador:** Ok. E se fossemos comparar a disciplina de E.F. com as outras, imaginemos, num ranking de disciplinas. Vocês colocariam a disciplina de E.F. em que lugar? Sendo que o 1 é o mais importante.

**Carolina Pardal:** Para mim tem tanto valor como as outras. Tem aspetos diferentes, obviamente mas, as outras disciplinas ensinam-nos coisas teóricas, esta disciplina pelo menos, pronto, eu acho que... a Educação Física também tem muito a ver com o professor que a dá. E eu tive a sorte de calhar com uma professora excelente, que tanto nos ensina teoria, História, como nos dá prática, e eu passei a valorizar a Educação Física. Portanto, acho que cada uma tem o seu valor e ensina o que nos tem de ensinar, a Biologia ensina-nos tal, físico-química ensina-nos tal, Educação Física ensina-nos outras coisas, exatamente com o mesmo valor.

**Entrevistador:** Mais opiniões.

**Carolina Ferreira:** Nós não temos um professor que nos ensina essas coisas, então...É mais tipo, aquela aula descontraída, que não se faz muita coisa.

**Entrevistador:** Então se tivessem que comparar com as outras disciplinas, como fariam?

**Carolina Ferreira:** Colocaria o Português e a Matemática antes da Educação Física, porque ainda por cima esta disciplina não conta para a média da Universidade.

**Entrevistador:** Então vamos imaginar, vocês acham que o Português é mais importante porque é a nossa língua materna certo? Acham que a Matemática é importante para conseguirem fazer a vossa gestão financeira e controlarem as vossas economias certo? E a Educação Física na vossa opinião, serve para quê?

**Leonor:** Ajuda-nos para que possamos fazer vários desportos e vermos se somos bons em alguma coisa. Também nos ajuda a ser saudáveis, existem aquelas aulas teóricas em que o

professor nos fala mais sobre o nosso corpo, como conseguir exercita-lo e também nas questões da alimentação.

**Entrevistador:** portanto, ajuda-vos a ser saudáveis?

**Leonor:** Sim.

**Entrevistador:** Então a Educação Física ajuda-nos a ser saudáveis é isso?

**(Grupo responde afirmativamente)**

**Entrevistador:** Agora voltando à minha pergunta anterior, colocariam a Educação Física em que lugar?

**Leonor:** Hum... Eu não sei se isto é muito correto, mas em Ciências também aprendemos algumas dessas coisas e talvez mais aprofundado do que aprendemos nessa parte da Educação Física. Mas, no entanto em Educação Física colocamos essas questões em prática, que torna-se melhor do que ouvir. Por isso acho que a Educação Física também tem uma parte muito importante nesse sentido.

**Carolina Pardal:** Sim eu concordo com o que ela disse. Eu acho que as 3 disciplinas são importantes.

**Ana Rita:** Eu também acho que as 3 disciplinas são importantes.

**Entrevistador:** Ok. Vamos falar agora um bocadinho sobre o tempo que é dedicado à Educação Física. Gostaria de saber se acham que o tempo está adequado, se é muito tempo, se é pouco tempo...

**Leonor:** Na minha opinião depende da maneira como é gerida. Por exemplo, às vezes estamos lá na aula e o professor chega e diz que vocês vão jogar isto até ao final da aula e depois desaparece. E isso não nos motiva nem nos dá vontade de praticar aquilo que realmente estamos a praticar, por exemplo. Acabamos por aldrabar, não estamos realmente lá.

**Entrevistador:** E nos outros anos?

**Leonor:** Eu acho que sempre tivemos professor que fizeram isso. No entanto, apesar de tudo eu acho que o tempo é adequado se fizermos várias atividades.

**Entrevistador:** Ok. E vocês?

**(Grupo não responde)**

**Entrevistador:** Não acrescentariam nem tirariam tempo?

**(Grupo responde que não)**

**Entrevistador:** Carolina, também és da mesma opinião?

**Carolina Pardal:** Sim, como eu disse, é uma disciplina igual às outras.

**Entrevistador:** Então, vocês sabem que para uma pessoa ser saudável, deverá realizar pelo menos 60 minutos de atividade física todos os dias. Tinham conhecimento disto?

**(Grupo responde que não sabia que para se ser saudável, era preciso praticar AF pelo menos 60' todos os dias)**

**Carolina Pardal:** Eu sabia que não podíamos ser sedentários, agora que tínhamos de praticar 60 minutos de AF diariamente.

**Leonor:** Eu sabia que tínhamos de fazer algum tipo de exercício todos os dias, mas não sabia que eram 60 minutos.

**Entrevistador:** Se vocês somarem o tempo que vocês têm de prática na Educação Física, não chega para vocês ser saudáveis. Por isso podemos dizer que uma pessoa que só pratica Educação Física e não faz mais nada é uma pessoa sedentária. Tinham essa noção?

**Carolina Ferreira:** Então eu sou sedentária.

**Carolina Pardal:** Eu não.

**Leonor:** Eu não tinha essa noção.

**Entrevistador:** OK, vamos então falar um bocadinho sobre o currículo. Vocês sabem o que é o currículo?

**(Silêncio)**

**Entrevistador:** O currículo é o programa que é dedicado à Educação Física. São todas as matérias que vocês têm na aula: Os jogos desportivos coletivos, a ginástica, as raquetas, por aí... O que eu quero saber é, quais são as matérias que vocês gostam mais, as que gostam menos e porquê?!

**Carolina Pardal:** Eu aprendi a gostar de futebol, este ano. E também gostei de jogar basquetebol.

**Entrevistador:** porquê?

**Carolina Pardal:** Porque comecei a aprender outro tipo de coisas que se dão durante o jogo e que eu não conseguia fazer e que são complicadas de fazer e que se nós aprendermos conseguimos perceber melhor aquele desporto. Futebol, futsal, adorei.

**Entrevistador:** Então e quais são aqueles que mais gostas de fazer na aula?

**Carolina Pardal:** Hum... Badminton e talvez o voleibol.

**Entrevistador:** Ok. Ana Rita.

**Ana Rita:** Eu tenho começado nestes últimos anos a gostar de basquetebol, mas não gosto muito de voleibol.

**Entrevistador:** porquê?

**Ana Rita:** Talvez seja por às vezes não conseguir fazer certos movimentos.

**Entrevistador:** Mas achas que não consegues porque não te explicam ou por outro motivo qualquer...

**Ana Rita:** Hum... Um dos motivos, penso eu não tenho bem a certeza, mas houve um ano que me aleijei aqui e quando faço determinados passos, tenho a sensação que me vou magoar.

**Entrevistador:** Portanto tens medo?

**Ana Rita:** Sim tenho medo de me aleijar novamente.

**Entrevistador:** Ok. Leonor.

**Leonor:** As matérias que eu mais gosto de fazer é badminton e voleibol, nunca gostei de futebol nem de basquetebol. Mas, se eu quiser, mais por aí, eu faço bem o basquetebol. Mas é preciso que eu queira mesmo fazer. Quer dizer, o futebol eu não consigo mesmo. Mas, não tenho qualquer tipo de motivação para o fazer, não são desportos que me chamem à atenção.

**Entrevistador:** E futebol porquê? Porque achas que não tens jeito, porque não te ensinam...

**Leonor:** Eu já estive numa equipa de futebol, numa outra escola, e eu jogava mesmo. Mas não sei... Eu joguei porque eu conseguia jogar bem, mas não tenho gosto por aquele desporto.

**Entrevistador:** Ok. Carolina.

**Carolina Ferreira:** Acho que a matéria que eu menos gosto é voleibol, porque é o que eu faço pior, acho eu. O resto é um bocado indiferente. Gosto de tudo o resto. Gosto de badminton, ténis, basquetebol...

**Entrevistador:** Ok. E o que é que vocês acrescentariam? Imaginemos um desporto qualquer que vocês gostam de fazer mas que não fazem na aula de E.F.

**Carolina Pardal:** Natação. Eu gosto de nadar.

**Leonor:** Sim a natação. Eu sei que há uma atividade extra curricular de natação, mas se desse para ter mesmo uma aula de natação dentro da disciplina, era bom.

**Carolina Pardal:** Eu este ano até fiz um bocadinho de judo, portanto, acho que não acrescentava nada.

**Entrevistador:** ok. Ana Rita.

**Ana Rita:** Eu também gosto da sugestão da natação e de resto como também já experimentei o judo, acho que não acrescentaria mais nada.

**Entrevistador:** E o que é que retiravam?

**Carolina Ferreira:** Voleibol.

**Leonor:** O futebol... É assim, eu não conseguia dizer que tirava, porque sinto que é essencial estar lá, mas também pode ser por já estar habituada a que futebol faça parte das atividades

praticadas na aula. Mas, eu não consigo dizer que tirava do programa, mas se eu pudesse escolher quando queria fazer, se o professor dissesse que vamos fazer e eu pudesse escolher, eu não faria futebol.

**Entrevistador:** Ok. Ana Rita e tu o que é que retiravas do programa?

**Ana Rita:** Eu acho que não tirava nada. Eu não gosto muito de algumas coisas, mas acho que se estão lá é porque são essenciais.

**Entrevistador:** Ok, muito bem. Agora vou lançar uma perguntinha um pouco diferente. Achar que a E.F. está mais desenhada para os rapazes do que para as raparigas ou acham que é igual?

**Carolina Pardal:** Eu acho que é igual. Porque tudo depende da pessoa. Ele pode ser rapaz e ser melhor que eu a basquetebol e eu ser rapariga e ser melhor que ele a voleibol. Eu posso ter mais capacidades para uma coisa, ele pode ter mais apetência para outras. A E.F. não é só futebol.

**Entrevistador:** Boa. Mais opiniões.

**Ana Rita:** Eu concordo com o que ela disse, tanto dá para os rapazes como para as raparigas.

**Leonor:** Sim, eu como rapariga nunca senti que é injusto eu estar a jogar alguma coisa por ser rapariga. Por isso, acho que sim, acho que não está desenhada só para um dos géneros.

**Entrevistador:** E acham que o vosso professor faz esse tipo de comparação?

**Carolina Ferreira:** Bem, o nosso stor dá nota positiva se as raparigas fizerem 10 flexões e se os rapazes fizerem 20.

**Carolina Pardal:** Sim, nós fizemos o teste de apetência que é o teste do vai-e-vem em que as raparigas para estarem na zona saudável, tinham de fazer X e os rapazes tinham de fazer o X mais não sei quantos. Era superior ao das raparigas.

**Entrevistador:** Ok, mas isso está estabelecido assim, nos testes de aptidão física. Mas e em termos de comportamento e atitude do professor com vocês, acham que ele é diferente?

*(Grupo fica a pensar por instantes)*

**Ana Rita:** Eu acho que não, o meu professor reage de maneira igual para ambos os géneros.

**Entrevistador:** Então, digam-me lá, vocês nas aulas trabalham por grupos?

*(Grupo responde que trabalha por grupos nas aulas)*

**Entrevistador:** E fazem sempre a mesma matéria ou fazem várias matérias por aula?

**Leonor:** A maioria das vezes fazemos sempre a mesma matéria numa aula.

**Carolina Pardal:** O meu professor é o mais organizado do mundo. Ele tem as aulas todas organizadas, tem as matérias todas organizadas, faz avaliações de todas as matérias que damos. As aulas de E.F., no ano passado, era jogar 45 minutos basquetebol e depois os outros 90

minutos do dia a seguir era ficar sentada porque eu já não aguentava...Eu estas aulas de E.F. dão comigo no dia anterior a dizer que quero ter E.F. e porquê? Porque aprendo dança, aprendo futsal, a ocupar o espaço no basquetebol, judo que eu nunca na minha vida pensei praticar, e numa aula sou capaz de treinar 5 matérias.

**Entrevistador:** E quem é que faz esses grupos? É o professor ou são vocês que escolhem?

**Carolina Pardal:** Não, somos nós que fazemos os grupos. Somos uma turma super organizada e o professor diz que quer grupos de 3 ou de 5 e nós juntamo-nos. Depois diz onde cada grupo vai ficar, dá-nos as rotações, do género o basquetebol a seguir vai para o voleibol o do voleibol vai para, e por aí...

**Entrevistador:** Ana Rita, como é que é na tua aula?

**Ana Rita:** É um pouco parecido com o que a Carolina disse, mas por vezes o professor é que faz os grupos porque ele já sabe quem são os melhores.

**Carolina Ferreira:** Aí, o nosso stor não é assim. Acho que foi na última aula que tivemos ginásio e que o stor fez as equipas e jogámos andebol a aula toda e eram 4 equipas e duas jogavam de cada vez. E as outras 2 ficavam a olhar enquanto os outros jogavam.

**Entrevistador:** Ficam sentados a olhar?

**Carolina Ferreira:** Sim, ficam sentados a olhar! Lembro-me também de uma vez em que o stor dividiu raparigas para um lado e rapazes para o outro para fazermos escalada, e só houve tempo para as raparigas fazerem escalada, e os rapazes não fizeram. E o stor avaliou, não sei bem como, porque eles não fizeram.

**Leonor:** Sim o stor disse para eles ficarem ali à espera enquanto as raparigas faziam, e então eles foram buscar uma bola e começaram a jogar.

**Entrevistador:** Portanto só costumam fazer uma coisa por aula?

**Leonor:** Sim e era isso que eu queria dizer à pouco com a questão da gestão do tempo. Porque se os rapazes não fizeram, significa que não houve uma boa gestão do tempo.

**Entrevistador:** E nessa altura, quando por exemplo vocês fazem esse jogo de andebol, quem é que faz as equipas? Vocês ou o professor?

**Carolina Ferreira:** O professor escolhe capitães de equipa e depois eles escolhem.

**Entrevistador:** E vocês concordam em serem vocês a fazer os grupos?

**Leonor:** Eu concordo em sermos nós a fazer os grupos, só não concordo em o professor escolher os capitães porque à gente que não gosta de ser capitão, e há muita gente que se gosta de voluntariar.

**Carolina Pardal:** Eu acho que é uma grande discriminação, porque se eu for para capitã eu vou escolher os melhores para mim e os outros ficam com os piores.

**Entrevistador:** Ok, era aí que eu queria chegar. Mesmo não existindo um capitão, se forem vocês a escolherem os grupos vocês vão escolher ou os melhores ou os vossos amigos, e assim nem sempre os grupos ficam equilibrados, não é?

**Leonor:** Sim é verdade, assim os grupos ficam desequilibrados.

**Carolina Pardal:** Na minha turma não é nada assim, não sei. Acho que temos a consciência de que, por exemplo, temos 6 rapazes e 4 raparigas, vamos por 2 melhores um em cada equipa, a seguir estes quatro vão para ali ou outros para acolá, ficam aqui dois piores, e jogamos assim. Não é, os rapazes juntam-se todos e as raparigas juntam-se todas, não, jogamos raparigas com rapazes já para ter o equilíbrio.

**Leonor:** Na nossa turma ficam, literalmente, todas as aulas em que é para escolher equipas ficam sempre as mesmas 3 raparigas para o fim., sempre. Porque é sempre esse sistema de escolher os melhores e os amigos.

**Entrevistador:** E vocês não concordam nada com isso?

**Leonor:** Não. Não concordo nada com isso, porque chega a altura de escolher os capitães e as nossas colegas já estão a dizer que não vão ser escolhidas, e vão par ao cantinho. A verdade é que é o professor que tem que dizer tu vais para ali e tu vais para ali, porque elas são sempre as últimas.

**Carolina Ferreira:** Sim porque depois há aquela altura em que já ninguém as quer escolher. Porque elas não sabem jogar.

**Entrevistador:** E quando as vossas colegas ou vocês mesmo estão a jogar, eles passam-vos a bola...

**Leonor:** Nós nem sequer tocamos na bola.

**Entrevistador:** Então o que é que vocês fazem dentro de campo?

**Carolina Ferreira:** Nada. Simplesmente corremos de uma lado para o outro e pronto.

**Leonor:** Nós até nos podemos esforçar bastante, só que... Pronto temos bastantes show off na turma e gostam de jogar sozinhos, não sei explicar.

**Carolina Pardal:** No meu caso não é assim. Eu fico geralmente num grupo com dois rapazes que jogam futebol à séria, e o jogo é todo feito comigo. Aliás, eu estava no centro e eles só me passavam a bola a mim, para me treinarem, para eu conseguir perceber a tática do jogo, a tática deles, e para conseguirmos criar um jogo amigável entre todos, e não só os craques a jogarem e os outros encostados a um canto. E eu agradeço-lhes imenso porque aprendi muito com eles.



**Entrevistador:** E tu Ana Rita, como é que é na tua turma?

**Ana Rita:** O meu caso é mais parecido com o delas. Na minha turma também existem essas diferenças.

**Entrevistador:** E o professor diz alguma coisa em relação a isso?

**Carolina Ferreira:** Raramente. Porque na maioria das vezes ele está parado mas acho que não está a ver nada.

**Leonor:** Ele é capaz de dizer uma ou duas coisas, de início, e depois deixa passar.

**Carolina Ferreira:** Quando n'ós estamos paradas ele não diz nada.

**Leonor:** O que eu também estou a dizer é que, se escolhem as equipas e há um membro de fora que vai trocando, e o professor é capaz de deixar esse membro da equipa de fora, sempre, que por acaso até é uma dessas pessoas que é escolhida para o fim.

**Entrevistador:** Então essa pessoa, quando é um jogo coletivo, acaba por não fazer muita aula de E.F., certo?

**Leonor:** Sim, quando é um jogo coletivo, praticamente não faz aula de E.F.

**Carolina Ferreira:** Mas essas pessoas também, insistem por isso.

**Leonor:** Mas eu já as vi esforçarem-se na aula... Elas tentam jogar, mas se não lhes passam a bola fica difícil. E depois acabam por pensar, se não me passam, não vou jogar.

**Entrevistador:** E nas matérias individuais, por exemplo, na ginástica, elas esforçam-se ou o professor ajuda-as?

**Leonor:** Sim, por exemplo na dança, que me lembrei agora que deveria ser obrigatória e que não devíamos ter apenas este período mas sempre...

**Entrevistador:** Só fizeram dança este período?

**Leonor:** Sim só fizemos este período. Eu também nunca tinha tido dança.

**Entrevistador:** Desde do 5.º ano, só este ano é que tiveste dança?

**Carolina Ferreira:** Eu já tinha tido dança.

**Leonor:** Eu nunca tinha tido dança, só este ano.

**Carolina Ferreira:** Mas acho que só tive um ano e um período, e este ano igual.

**Leonor:** Eu nunca tinha tido dança e adorei, eu tive 5 a dança e foi a melhor coisa deste ano e quem me dera ter tido sempre. Pronto, mas o que eu ia dizer, era que quando tivemos a dança, o professor não só ajudava quem não estava a conseguir fazer bem, como pegava nas pessoas que se estavam a safar e pedia para elas ajudarem os colegas, e no afinal acabávamos todos por ter boa nota.

**Carolina Ferreira:** O problema é que só fizemos isso uma vez, enquanto que o basquetebol ou o futebol, fazemos quase sempre.

**Entrevistador:** Então o professor nas matérias individuais ajuda mais dos que nos jogos desportivos coletivos, é isso?

**Leonor:** Sim, ele ajuda mais nas matérias individuais, nos jogos, acho que dá a bola e nós jogamos.

**Entrevistador:** Ok. Agora uma pergunta um bocadinho mais direta. Como é que vocês se sentem com a vossa imagem e veem a vossa competência dentro da aula?

**Carolina Ferreira:** Eu já me senti bastante desincentivada por causa dos comentários dos colegas e dos professores que diziam que eu não fazia nada. Mas eu acho que este ano tem vindo a melhorar, não sei, acho mais divertido, estou mais à vontade com a turma.

**Leonor:** Sim eu acho que às vezes a maneira como nós nos sentimos tem muito a ver com a turma. Este ano eu também sinto que, é outra vez aquela coisa do se eu quiser e me tiver a divertir eu faço bem, mas assim no geral eu gosto de trabalhar com esta turma, logo eu tenho melhores resultados.

**Ana Rita:** Eu também acho que tem muito a ver se a turma é muito unida ou não.

**Entrevistador:** E como te sentes em relação aos teus colegas ou professor?

**Ana Rita:** Bem.

**Carolina Pardal:** Eu já recebi comentários positivos e negativos, mas é óbvio que uma pessoa tem de saber criticar alguém, mas não é chegar lá e dizer: “estás a fazer o quê? Isto está tudo mal!!!”, e acham que nós também temos de saber responder e a melhor resposta seria: “Ok, está tudo mal, mas então ensine-me!”, e o meu professor nunca me fez isto, sempre me disse faz este passe assim que vais ver que vai correr bem. Ou é do género, eu realizo uma matéria onde faço bem as coisas e ele diz-me: “Boa fizeste bem!”, e pronto eu acho que ele sabe criticar as pessoas, avisar as pessoas, não é rebaixar do género estás a fazer mal e não vais sair daí.

**Entrevistador:** E os outros professores anteriores, recordaste?

**Carolina Pardal:** Tinha um professor anterior onde passávamos as aulas todas a jogar basquetebol, era uma excelente pessoa, mas como professor de E.F. não sei se ele funciona muito bem. Porque já o ano passado estava numa turma super boa, muito calma e também organizada, e o professor dava-nos as bolas de basquetebol para a mão, ia-se embora, e nós ficávamos a aula toda a jogar basquetebol.

**Entrevistador:** E como é que vocês se sentem na aula? Sentem-se à vontade, também tem a ver com a turma obviamente, mas em termos de roupa e em termos de bijuteria que têm de tirar, por aí...

**Leonor:** Eu não sinto qualquer transtorno, tenho a roupa da ginástica ou já venho com ela vestida para a Escola, não me custa nada.

**Carolina Ferreira:** Às vezes até é mais confortável vir com ela vestida do que com outras roupas.

**Leonor:** Ainda por cima, porque na escola onde eu estava antes eu tinha de ter uniforme, e aqui eu posso simplesmente trazer a roupa com que me sinto melhor, o que ajuda bastante.

**Ana Rita:** Concordo.

**Carolina Pardal:** Eu também concordo.

**Entrevistador:** E em termos de higiene? Vocês tomam banho aqui, não tomam, como é?

**Leonor:** Não.

**Entrevistador:** Mudam de roupa, não mudam...

**Carolina Ferreira:** Sim, porque temos aula a seguir, por isso passamos umas toalhas e mudamos de roupa, e depois em casa tomo banho, no meu caso claro.

**Entrevistador:** E não tomas banho aqui pro algum motivo em especial?

**Leonor:** Sim. Porque eu não me sinto à vontade para me despedir...

**Carolina Ferreira:** Aquilo é um bocado aberto.

**Leonor:** Sim, aquilo é completamente aberto, tem assim tipo uns individuais, mas é aberto, e todas as raparigas vão para lá se trocar e eu não me sinto à vontade e não estou para lá tomar banho nessas condições. Até porque os chuveiros parecem-me estar em bastante mau estado. Pronto e não me sinto à vontade para me despir à frente de montes, porque são mesmo muitas é tipo um aglomerado de raparigas que eu não conheço de lado nenhum.

**Entrevistador:** Ok e vocês?

**Carolina Pardal:** O meu professor de E.F. vem sempre com a mesma conversa, desde do início do ano, para tomarmos banho na escola, mais uma vez alega as questões da sociedade e das situações em comunidade, pronto isso tudo, de perdermos a vergonha entre nós, ele até costuma sublinhar, não sei se posso dizer aqui mas... “Vocês têm de perder a vergonha de se mostrar uns aos outros, umas são maiores outras são mais pequenas, mas isso não é problema nenhum porque vocês são quem são!”. Pronto o nosso professor tem umas conversas muito sérias e divertidas em relação a isto. Houve colegas nossos que não tomavam banho e passaram a tomar banho, mas eu não tomo banho, exatamente pelo mesmo motivo da Leonor, não me sinto nada

à vontade aqui na escola. Não é por não haver condições, porque eu sei que há embora em não muito bom estado, mas o à vontade... Raparigas da minha turma tudo bem, mas estão duas turmas no mesmo balneário, não dá.

**Entrevistador:** E se houvessem compartimentos divididos, vocês neste caso já...

**Leonor:** Talvez, sim. No nosso caso, não são 2 turmas, são para aí 3, e não somos propriamente poucas e temos muito pouco tempo, e por isso tínhamos que esperar que as outras tomassem banho, para nós tomarmos a seguir. Por exemplo, na nossa antiga escola os nossos professores deixavam-nos sair sempre 10 minutos mais cedo, com isso tínhamos tempo para tomarmos banho e nos arranjarmos, e aqui não dá porque saímos mesmo quando toca.

**Carolina Ferreira:** Aqui temos 10 minutos, mas são referentes ao intervalo e se quisermos comer já não dá.

**Leonor:** Sim, só temos tipo 5 minutos para nos arranjarmos e se quisermos comer, temos os outros 5 minutos, fica mesmo muito apertado. Mas, mesmo que quiséssemos tomar banho, sempre que abri aquelas torneiras, a água era fria, não estava quente.

**Entrevistador:** Ana Rita e tu?

**Ana Rita:** Eu não tomo banho cá na escola, porque se calhar tem a ver um bocado com o horário que a minha turma tem, que acaba por dar oportunidade de irmos para casa, visto que não temos aulas a seguir.

**Entrevistador:** E vocês que têm aula a seguir à E.F., costumam trocar de roupa, passam uns toalhetes, ou ficam como saíram da aula?

**Leonor:** Eu passo sempre uns toalhetes, mas há pessoas que não. Há pessoas que nem se quer mudam de roupa.

**Carolina Ferreira:** Isso tudo é mais os rapazes, na verdade.

**Leonor:** Sim, às vezes quando alguém se esquece nós emprestamos umas às outras.

**Entrevistador:** Mas acho que isso acontece porque custa trazer outra roupa para trocar, porque não têm condições para guardar cá na escola nenhum material, o que acham?

**Leonor:** Eu acho que a única parte que é chata é mesmo trazer os ténis, porque são grandes e ocupam imenso espaço na mala, mas de resto é tudo tranquilo.

**Entrevistador:** Ok, muito bem. Então gostaria agora que me contassem se já tiveram alguma experiência negativa na disciplina. Alguma situação que vos tenha marcado pela negativa. Pode não ter sido este ano, durante todos os anos que tiveram E.F.

**Leonor:** Hum... Sim... Quando fizemos a escalada, eu acho que fiz bem, mas eu tive de a fazer porque íamos ser avaliados, no entanto eu tenho medo de alturas e senti-me mal, porque eu

tenho ataques de pânico quando faço coisas com alturas, e eu tive de fazer porque o professor disse que eu tinha de fazer, mesmo com o ataque de pânico, porque se não não era avaliada. E eu não me senti nada à vontade aí.

**Entrevistador:** E a partir desse momento conseguiste voltar a fazer escalada em algum momento?

**Leonor:** Não sei porque não fizemos mais nenhuma vez. Mas com certeza não voltaria a tentar. Não confio, não gosto e só fiz mesmo porque ia ser avaliada, e sabia que só ia acontecer uma vez.

**Entrevistador:** Ok boa. Mais experiências negativas.

**Carolina Ferreira:** Basicamente é ficar desincentivado com os colegas e também já me aconteceu torcer uma perna e ir para o hospital mas também não foi nada de grave.

**Leonor:** Quando eu andava no 1.º ciclo, houve uma vez que levei com várias bolas seguidas na cara e a partir daí comecei a ter um bocadinho mais de receio e a ter medo de bolas.

**Entrevistador:** Ana Rita e tu, uma experiência negativa?

**Ana Rita:** Eu que me lembre, acho que nunca tive nenhuma experiência negativa.

**Entrevistador:** Ok. E experiências positivas?

**Leonor:** Houve uma vez em que, foi uma sorte, houve duas turmas que se juntaram na mesma aula e por acaso eu tinha amigos nessa turma, e calhou eu ficar na equipa do meu amigo no basquetebol e mais outras 2 pessoas, e nesse jogo de basquetebol eu diverti-me imenso, acabei por marcar imensos cestos, e foi um bom jogo, eu senti-me bem. Mas foi uma coisa que só aconteceu uma vez.

**Entrevistador:** E achas que isso aconteceu porquê, porque ele te passava a bola, porque ele te ajudava, ou...

**Leonor:** Não sei, acho que tínhamos um bom trabalho de equipa. E sentia-me motivada a fazer bem. O facto de ter lá um amigo, ajudou.

**Entrevistador:** Ok, boa, mais.

**Carolina Pardal:** Eu lembro-me o ano passado, e este ano voltou a repetir-se. Montámos o trampolim e os colchões e íamos fazer um exercício que era: saltávamos e dávamos uma cambalhota pro cima do colchão. Então eu ia a correr e tal, e cheguei ao trampolim e fiz um grande salto, e a turma toda fez uma grande festa. Eu fiquei tipo, epah que bom! E este ano voltou a acontecer. Estávamos novamente em ginástica e eu já tinha assim, mais ou menos a noção do que tinha feito o ano passado, tentei fazer a cambalhota, eu não consigo fazer a cambalhota e só consigo dar mortal, esse é o meu ponto fraco, eu fui a correr para tentar dar

uma cambalhota, mas como o professor disse que quem quisesse poderia tentar fazer um mortal, e eu fui a correr e dei um mortal e a turma este ano outra vez deu-me uma grande salva de palmas.

**Entrevistador:** Ok boa. Ana Rita.

**Ana Rita:** Eu, hum... Em certas alturas, também na ginástica, às vezes o professor não ajuda e pede aos que conseguem fazer melhor para ajudarem os colegas, e houve uma vez que eu consegui fazer porque um colega me ajudou.

**Entrevistador:** E tu gostas desse método do professor?

**Ana Rita:** Sim eu gosto desta forma, porque às vezes sentimo-nos mais à vontade.

**Entrevistador:** Ok, Carolina.

**Carolina Ferreira:** Acho que não tenho nenhuma experiência específica.

**Entrevistador:** Não existiu nenhum momento em que sentisses mais confortável numa determinada situação na aula?

**Carolina Ferreira:** Isso é geralmente, eu sinto-me bem nas aulas, e divirto-me e damo-nos bem com os nossos colegas e sentimo-nos cada vez mais à vontade. E pronto, tenho boas recordações, mas nenhuma assim em especial.

**Carolina Pardal:** Eu tenho mais uma. A minha melhor amiga não sabia fazer cambalhota, até que houve uma altura em que fizemos os grupos e o professor disse que quem já sabia fazer a cambalhota ia aprender como ensinar a fazer. O professor ensinou-nos como deveríamos ensinar a fazer a cambalhota e eu tive a ajudá-la. Continuámos a trabalhar até que ela conseguiu fazer uma cambalhota sozinha e eu senti-me a pessoa mais feliz do mundo. Ela andava sempre a cair para o lado, por mais que nós explicássemos como deveria fazer, mas ela caía sempre para o lado, até que conseguiu e eu soube-me tão bem, mesmo bem.

**Entrevistador:** Ok. Boa. Então, para terminar vou-vos só fazer um resumo daquilo que falámos aqui e se tiver alguma coisa a acrescentar, poderão fazê-lo à vontade.

**(Grupo responde ok)**

**Entrevistador:** Concordámos que a disciplina de E.F. era importante na escola, independentemente de gostarmos ou não de fazer algumas coisas. Achámos ainda que ela deveria ser obrigatória na escola, sendo avaliada apenas nas situações das pessoas que iriam seguir algo relacionado com o desporto. Certo?

**(Grupo responde afirmativamente)**

**Entrevistador:** Em relação ao tempo, acham que o tempo dedicado à disciplina é bom, desde que ele seja repartido por várias matérias e não dedicado apenas a uma matéria. O tempo que têm durante a semana está adequado, não acrescentariam nem retiravam tempo à disciplina.

**Carolina Ferreira:** Pensando bem, se é necessário 60 minutos por dia de atividade física, se calhar acrescentaria mais tempo à disciplina.

**Leonor:** Pois, se calhar mais 45 minutos, já ajudava mais.

**Entrevistador:** Mas acham que 45 minutos dá para vocês fazerem alguma coisa na aula?

**Leonor:** Também há o problema da nossa carga horária cá em Portugal, ser das maiores de toda a Europa. Nós temos uma carga horária muito grande e por exemplo, nós temos dias em que nós entramos às 8h da manhã e só saímos às 18h30. Chega ao final da semana e é muito cansativo.

**Carolina Ferreira:** E nesses dias temos E.F.

**Leonor:** Exato e começamos logo com E.F.

**Entrevistador:** Ok, continuando. Em relação ao currículo, existem matérias que gostam e que não gostam, por diversas razões, mas não porque não vos ensinam, mas sim porque não gosto ou simplesmente acham que não têm jeito. Certo?

**(Grupo responde afirmativamente)**

**Entrevistador:** Acrescentariam se pudessem a natação e não retirariam nada. Acham que o currículo não está desenhado para os rapazes, está igualmente para ambos os géneros, estando adequado nas provas do fitnessgram. Em relação ao professor, vocês concordam com o comportamento do professor na aula, algumas menos nos jogos desportivos coletivos, de resto tudo ok. O professor não faz grande diferenciação entre os géneros, a não ser novamente nos jogos desportivos coletivos. Correto?

**(Grupo responde afirmativamente)**

**Entrevistador:** Ok. Os grupos são feitos pro vocês e vocês não concordam nada com isso. Em relação a vocês na aula, vocês sentem-se bem, sentem-se motivadas e portanto quando se sentem assim fazem bem, quando não estão motivadas... não fazem.

**(Grupo responde afirmativamente)**

**Entrevistador:** Aqui neste ponto, gostava de perguntar o que é que vos faz ficar motivadas? Vocês sabem? Tem essa noção?

**Leonor:** Hum... Eu acho que é uma reação em cadeia. Se eu estiver com pessoas que também estejam motivadas a fazer, eu vou automaticamente sentir-me entusiasmada. Eu gosto de estar com um grupo que queira fazer aquele trabalho, o que nem sempre acontece. Por exemplo, se

eu for a última a ser escolhida e for para uma equipa por ordem do professor, e até pode ser a equipa dos melhores jogadores, mas eu não estou lá a jogar e eu vou-me sentir deprimida porque não sou tão boa quanto eles, e eles são capazes de me deixar de parte, isso não me vai motivar nada.

**Carolina Ferreira:** Não é deixar de fazer quando estamos desmotivadas, porque houve uma vez que aconteceu, um colega dizer que: “Ah não sabes fazer isto, mais vale estares quieta!”, e eu ficar com o pensamento de que agora vou-te mostrar que consigo. Mas o problema é que sabem que eu não sou muito boa a fazer, então...Acabo por não gostar muito.

**Entrevistador:** Sim, mas pelo simples facto de ter sentires motivada para fazer, já é uma mais-valia. Se calhar agora não consegues fazer, mas se tiveres o pensamento de que vou conseguir fazer, algum dia vais mesmo conseguir fazer.

**Leonor:** Se bem que esse tipo de motivação não é muito... bom, nem produtivo, porque de certa forma, porque nesse sentido estamos a querer mostrar o quanto a pessoa está errada e isso não me vai voltar a querer fazer bem para a próxima. Acho que só dá vontade naquela altura, mas depois passa. Mas depois nas outras aulas, eu penso eu realmente não gosto de fazer isto, e só tentei da outra vez para mostrar aos outros que estavam errados.

**Entrevistador:** Então não fazes por ti, acabas por fazer pelos outros. Certo?

**Leonor:** No meu caso não, mas assim há muitos casos que apenas fazer as coisas por causa dos outros e não por ti.

**Entrevistador:** Ok. Querem acrescentar mais alguma coisa? Fazer alguma pergunta? Ou contar mais alguma experiência? Não? Ok. Então só meu resta agradecer. Obrigada por terem vindo.

## 12. APÊNDICE 12 – Sistema de Códigos MAXQDA

# Livro de Códigos

Análise de conteúdo



## Sistema de Códigos

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| 1 FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS          | 0   |
| 1.1 Percepções Pessoais                      | 33  |
| 1.2 Percepções Competência                   | 42  |
| 1.3 Atitude face à EF                        | 54  |
| 2 FATORES RELACIONADOS COM A EF              | 0   |
| 2.1 Pares em Educação Física                 | 63  |
| 2.2 Carga Horária da disciplina              | 43  |
| 2.3 Educação para a saúde                    | 42  |
| 2.4 Finalidade da EF                         | 21  |
| 2.5 Currículo da EF                          | 116 |
| 2.6 Experiências em EF                       | 39  |
| 3 FATORES RELACIONADOS COM O PROFESSOR DE EF | 0   |
| 3.1 Atitude Profissional                     | 37  |
| 3.2 Características das aulas de EF          | 109 |
| 3.3 Capacidade Pedagógica                    | 53  |
| 4 FATORES RELACIONADOS COM O ESTATUTO DA EF  | 0   |
| 4.1 Ranking de disciplinas                   | 31  |
| 4.2 Avaliação                                | 46  |
| 4.3 Disciplina Obrigatória ou Facultativa    | 15  |

## 1 FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS

Esta dimensão menciona fatores individuais do aluno, relacionados com as suas perceções e atitudes, face à disciplina de EF

### 1.1 FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS\Perceções Pessoais

#### Perceções sobre características corporais

Caracterização: Indicadores relacionados com a satisfação/insatisfação pessoal, relativamente à sua imagem e características pessoais.

*Exemplo Positivo:* “Eu sinto-me bem e acho que estou boa. Razoável, vá. Pronto estou bem!”

*Exemplo Negativo:* “Pronto e não me sinto à vontade para me despir à frente de montes de raparigas, porque são mesmo muitas é tipo um aglomerado de raparigas que eu não conheço de lado nenhum.”

### 1.2 FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS\Perceções Competência

#### Perceções de competência desportiva

Caracterização: Indicadores relacionados com a perceção de capacidade/incapacidade na realização de determinadas atividades desportivas.

*Exemplo Positivo:* “Eu acho que consigo fazer.”

*Exemplo Negativo:* “Porque não consigo fazer!”

#### Orientação de objetivos

Caracterização: Indicadores relacionados com a orientação de objetivos

*Exemplo:* “E se não conseguir, acho que volto a tentar para tentar fazer melhor para conseguir alcançar os objetivos.”

### 1.3 FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS\Atitude face à EF

#### Gosto

Caracterização: Indicadores relacionados com o gosto pela disciplina de Educação Física.

*Exemplo Positivo:* “Eu sempre gostei de educação física, sempre me sentia à vontade para fazer, porque era uma maneira de eu me libertar...”

*Exemplo Negativo:* “Apesar de não gostar, porque não é o problema das aulas, nem o sitio onde estamos, o problema é mesmo o desporto em si.”

#### Importância

Caracterização: Indicadores favoráveis/desfavoráveis relacionados com o valor

pessoal atribuído à disciplina de Educação Física na sua formação.

*Exemplo Positivo: “Os adolescentes ficam com maior stress quando estudam mais, e estudar demais, às vezes a Educação Física, pelo menos para mim é só uma distração, mas é uma distração ótima.”*

*Exemplo Negativo: “Não é tão importante, porque estás a fazer desporto não estás a aprender quase nada. Não sei, talvez seja só para te manterem a fazer exercício físico.”*

## **2 FATORES RELACIONADOS COM A EF**

Esta dimensão menciona fatores diretamente relacionados com a disciplina de EF, nomeadamente, com a sua carga horária e o seu currículo, as finalidades da disciplina e a educação para a saúde, o relacionamento entre os pares e as experiências vividas durante a prática da disciplina.

### **2.1 FATORES RELACIONADOS COM A EF\Pares em Educação Física**

#### **Relação com os pares em educação Física**

Caracterização: Indicadores relacionados com o comportamento e a atitude existente entre os pares, durante a realização das atividades na aula de Educação Física.

*Exemplo Positivo: “A nossa turma é muito unida, por exemplo, nós cá fora podemos não nos dar, mas lá estamos todos juntos e ajudamo-nos todos uns aos outros e ninguém goza com ninguém, então acho que isso nos ajuda e faz-nos sentir bem connosco mesmas e estarmos ali todos juntos.”*

*Exemplo Negativo: “... a minha turma já não é assim. Na minha turma são só grupinhos, no entanto não gozamos uns com os outros.”*

#### **Diferenciação de género**

Caracterização: Indicadores relacionados com a perceção do género oposto, relativamente ao comportamento e atitude durante a realização das aulas de Educação Física.

*Exemplo Positivo: “No meu caso não é assim. Eu fico geralmente num grupo de dois rapazes que jogam futebol à séria, e o jogo é todo feito comigo”*

*Exemplo Negativo: “Às vezes os rapazes têm medo, tipo é um jogo que não vale nada, mas como eles pensam que é um jogo mesmo a sério, não passam às miúdas, têm medo que elas percam a bola.”*

### **2.2 FATORES RELACIONADOS COM A EF\Carga Horária da disciplina**

#### **Tempo Adequado**

Caracterização: Indicadores relacionados com a concordância da carga horária da disciplina aplicada no 2.º/3.º ciclo - 1 bloco de 90'+45'

*Exemplo: “...eu acho que o tempo é adequado se fizermos várias atividades.”*

#### **Aumento/Diminuição do tempo**

Caracterização: Indicadores relacionados com a discordância da carga horária

aplicada à disciplina de Educação Física

*Exemplo Positivo:* “Eu também estou de acordo que deveriam ser sempre aulas de noventa, e talvez três, porque supostamente nós deveríamos fazer exercício todos os dias.”

*Exemplo Negativo:* “Também há o problema da nossa carga horária cá em Portugal, ser das maiores de toda a Europa. Nós temos uma carga horária muito grande e por exemplo, nós temos dias em que nós entramos às 8h da manhã e só saímos às 18h30. Chega ao final da semana e é muito cansativo, por isso ter mais, não seria uma opção.”

## **2.3 FATORES RELACIONADOS COM A EF\Educação para a saúde**

### **Higiene**

Caracterização: Indicadores relacionados com as questões de higiene, como banhos, limpeza corporal e mudança de vestuário após as aulas de Educação Física

*Exemplo:* “Mas é bom estares a acabar de sair da Educação Física exausta, é bom tomar um banhinho e pores-te limpa. Sentes-te melhor, não te sentes toda peganhenta ou qualquer coisa assim.”

### **Condições oferecidas pela Escola**

Caracterização: Indicadores relacionados com as condições espaciais e temporais oferecidas pela Escola para a realização das questões da higiene.

*Exemplo 1:* “Primeiro não tem privacidade, depois não temos forma de tomar banho porque no inverno a temperatura é fria e nós não vamos tomar banho de água fria de certeza. Porque acho que ninguém vai para lá para se constipar, porque se a Educação Física é para ter saúde de certeza que o esquentador parece avariado.”

*Exemplo 2:* “No nosso caso, não são só 2 turmas, são mais de 3, e não somos propriamente poucas e temos muito pouco tempo, e por isso tínhamos que esperar que as outras tomassem banho, para nós tomarmos a seguir...”

### **Equipamentos**

Caracterização: Indicadores relacionados com o transporte de equipamento e com a utilização de material específico durante a prática da disciplina

*Exemplo 1 Positivo:* “Eu não sinto qualquer transtorno, tenho a roupa da ginástica ou já venho com ela vestida para a escola, não me custa nada.”

*Exemplo 1 Negativo:* “... há aquela pressão na Educação Física, do género, nós já trazemos na mochila os livros, os cadernos e essas coisas todas, trazer mais uma muda de roupa e muitas vezes trazemos ténis, porque no tempo da chuva os ténis de corrida, molham-se facilmente. E depois trazer mais ténis na mala, pronto na mochila torna-se muito pesada.”

*Exemplo 2:* “Eu acho que é correto. Os professores já disseram as regras e o que pode acontecer se usarmos anéis, brincos e essas coisas, e isso faz com que nós já tenhamos noção daquilo que pode acontecer, por isso acho que já faz parte.”

## 2.4 FATORES RELACIONADOS COM A EF\Finalidade da EF

Caracterização: Indicadores relacionados com a consciencialização e conhecimento das finalidades da EF.

*Exemplo:* “Também nos ajuda a ser saudáveis, existem aquelas aulas teóricas em que o professor nos fala mais sobre o nosso corpo, como conseguir exercitá-lo e também nas questões da alimentação.”

*Exemplo:* “É importante ter Educação Física porque, pronto, criamos laços como já todas disseram, faz-nos ter mais espírito de equipa... Acho que a disciplina nos faz não só ficar bem fisicamente como também consegue que sejamos melhores pessoas lá fora.”

## 2.5 FATORES RELACIONADOS COM A EF\Currículo da EF

### Conteúdos

Caracterização: Indicadores relacionados com a opinião sobre as atividades que atualmente fazem parte do currículo da EF

*Exemplo:* “Eu acho que deveria ir mudando porque ao longo do 5.º, 6.º, 7.º e 8.º vamos tendo capacidades para fazer outras coisas e acho que estar sempre a manter as mesmas coisas, podíamos manter as mesmas coisas e aumentar o grau de dificuldade, mas também acho que deveríamos acrescentar outras coisas.”

### Preferências por matéria

Caracterização: Indicadores relacionados com a preferência das matérias abordadas durante a prática da disciplina de Educação Física.

*Exemplo:* “O que eu gosto mais de fazer em Educação Física é Voleibol e, eu gosto de fazer tudo, mas se tivesse de escolher, de todas as que gosto, talvez a que goste menos seja o Badminton. Não sei porquê, acho que é daqueles desportos que é indiferente...”

### Atividades Físicas no Programa

Caracterização: Indicadores relacionados com a inclusão/exclusão das matérias abordadas no currículo da EF

*Exemplo Inclusão:* “Sim a natação. Eu sei que há uma atividade extracurricular de natação, mas se desse para ter mesmo uma aula de natação dentro da disciplina, era fixe.”

*Exemplo Exclusão:* “O futebol... É assim, eu não conseguia dizer que tirava porque sinto que é essencial estar lá, mas também pode ser por já estar habituada a que o futebol faça parte das atividades praticadas na aula. Mas, eu não consigo dizer que tirava do programa, mas se eu pudesse escolher quando queria fazer... eu não faria o futebol.”

## 2.6 FATORES RELACIONADOS COM A EF\Experiências em EF

### Conteúdos

Caracterização: Indicadores relacionados com as experiências positivas/negativas vividas através da prática dos conteúdos presentes na aula.

*Exemplo Positivo: “Eu quando jogava ao mata, não conseguia lançar a bola, ..., até ao piolho e depois houve uma altura que consegui e fiquei super contente.”*

*Exemplo Negativo: “Sempre que eu faço futebol é uma experiência negativa para mim.”*

### **Características da aula**

Caracterização: Indicadores relacionados com as experiências positivas/negativas vividas através das características das aulas proporcionadas pelo professor (e.g., atividades em grupo/individuais, experimentação de novas atividades, relacionamento com os colegas durante a realização da atividade)

*Exemplo Positivo: “Eu acho que em todos os anos ela tentou fazer um pouco, hum, que todos nós gostássemos de Educação Física, meteu atividades que cada um gostava em diferentes aulas, e assim fazíamos tudo, gostássemos ou não gostássemos, mas toda a gente acabava por fazer um bocadinho do que gostava.”*

*Exemplo Negativo: “... o professor não dizia nada, simplesmente dava-nos os materiais, nós tínhamos que montar e depois era, os grupos era a turma que fazia, só que eram sempre aqueles, havia os mais fracos, depois os mais fortes, havia sempre os rapazes que ficavam no futebol e depois não deixavam as raparigas jogar, e depois as raparigas queriam fazer cambalhotas...”*

## **3 FATORES RELACIONADOS COM O PROFESSOR DE EF**

Esta dimensão menciona fatores relacionados com as características das aulas, capacidade pedagógica e atitude profissional do professor de Educação Física.

### **3.1 FATORES RELACIONADOS COM O PROFESSOR DE EF\Atitude Profissional**

Caracterização: Indicadores relacionados com a atitude profissional do professor durante as aulas de Educação Física.

*Exemplo: “Eu fui ter com a professora e a verdade é que eu e a stora do ano passo implicávamos uma com a outra, e eu fui-lhe perguntar como é que se jogava e a stora respondeu-me: “Ah dê um chuto na bola”, então foi o que eu fiz, cheguei lá e dei um chuto na bola, e stora chegou lá e disse que não sabia nada e que não era assim que se fazia, e depois tipo eu fiquei assim a olhar, pronto se for assim algum desporto que eu não me sinta bem eu tenho que perguntar. Eu entendo que se calhar seja uma parvoíce, ou que seja uma pergunta estúpida, mas tipo, eu não entendo a reação da professora, acho que se todos somos humanos, todos temos o direito de perguntar.”*

### **3.2 FATORES RELACIONADOS COM O PROFESSOR DE EF\Características das aulas de EF**

#### **Clima de Aula**

Caracterização: Indicadores relacionados com o ambiente/clima vivido durante as aulas de EF

*Exemplo: “É tipo o grupo que faz metade da aula e depois o outro grupo faz a outra metade. Faz de conta que estamos numa aula de 90 minutos, a professor coloca o grupo 1 a jogar durante o primeiro tempo,*

*depois estamos no segundo tempo e joga o grupo 2. E quando não estão a jogar estão a ver o outro grupo.”*

### **Formas de organização**

Caracterização: Indicadores relacionados com as questões do tempo de prática durante a atividade e formas de organização em aulas mono e poli temáticas.

*Exemplo: “No aquecimento é praticamente sempre a mesma coisa, mas durante a aula a professora tenta fazer várias coisas, e às vezes faz vários grupos e várias atividades e nós percorremos por elas todas. E as aulas assim acho que nós todos conseguimos fazer várias coisas, ficamos a aprender mais sobre as atividades e não fazemos sempre o mesmo.”*

### **Seleção de grupos**

Caracterização: Indicadores relacionados com a formação e seleção de grupos durante as aulas de EF

*Exemplo: “Não digo que nunca tenha sido uma rapariga a capitã de equipa, mas nesse sentido a stora quando os rapazes escolhiam, que eu me lembro a stora nunca alterava os grupos escolhidos, ficavam sempre iguais. E com isso os grupos ficavam sempre muito desequilibrados.”*

## **3.3 FATORES RELACIONADOS COM O PROFESSOR DE EF\Capacidade Pedagógica**

### **Instrução**

Caracterização: Indicadores relacionados com a forma como o professor apresenta as atividades de aprendizagem aos alunos

*Exemplo: “A nossa stora explica de acordo com cada dificuldade apresentada.”*

### **Acompanhamento das atividades de aprendizagem**

Caracterização: Indicadores relacionados com o comportamento do professor durante as atividades de aprendizagem, relativamente ao feedback pedagógico e às estratégias de superação das dificuldades.

*Exemplo: “É tudo igual para todos. O professor não faz exercícios consoante o nível de capacidade de cada aluno.”*

## **4 FATORES RELACIONADOS COM O ESTATUTO DA EF**

Esta dimensão menciona fatores relacionados com o Estatuto da disciplina, nomeadamente, nas questões da avaliação, na comparação de disciplinas e na opinião sobre se a EF deve ser uma disciplina obrigatória/facultativa na Escola

### **4.1 FATORES RELACIONADOS COM O ESTATUTO DA EF\Ranking de disciplinas**

Caracterização: Indicadores relacionados com o nível de hierarquia, na comparação das diferentes disciplinas do ano escolar.

*Exemplo:* “Porque no mundo do trabalho, para se chegar a algum lado, o essencial é o Português e a Matemática, porque são a base, e depois não sei se colocaria o Inglês ou a Educação Física em quarto lugar, porque o Inglês é importante porque basicamente o Inglês está a nível global e o mundo está cada vez mais a ser globalizado através da língua inglesa.”

#### **4.2 FATORES RELACIONADOS COM O ESTATUTO DA EF\Avaliação**

Caracterização: Indicadores relacionados com a avaliação da disciplina de EF na Escola, e na sua contabilização para a média final.

*Exemplo 1:* “Eu não acho que deva ser avaliada como as outras disciplinas. Porque há gente que não tem a mesma capacidade que os outros, mas avaliada com as atitudes, pelo comportamento e pela forma como reage às coisas, pelo empenho, e não pelo se faz certo ou errado.”

*Exemplo 2:* “Eu acho que deveria contar para a média, porque na maioria das vezes pode ajudar, mas algumas situações podem não ajudar. No entanto, eu acho que deveria contar, mesmo não ajudando na nota.”

#### **4.3 FATORES RELACIONADOS COM O ESTATUTO DA EF\Disciplina Obrigatória ou Facultativa**

Caracterização: Indicadores relacionados com a perceção sobre a disciplina de EF ser obrigatória/facultativa na Escola

*Exemplo 1:* “Temos muito trabalho em grupo e em conjunto, e dá-nos um pouco a oportunidade de aprendermos a trabalhar em sociedade. E se isso faz parte do nosso crescimento, deveria de ser obrigatório.”

*Exemplo 2:* “Não deveria de ser obrigatória, porque por exemplo, ..., nós optávamos por não ter EF e depois naqueles tempos complicados em que, temos testes de um dia para o outro, por exemplo, se não tivéssemos EF podíamos ter um bocadinho mais de tempo para estudar.”