



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Os professores de educação física e a promoção de um estilo de vida ativo

Tese elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da
Educação na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

Orientador: Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Júri:

Presidente

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Professor Catedrático Aposentado da Faculdade de Motricidade Humana da

Universidade Técnica de Lisboa

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz
Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Adilson Passos da Costa Marques
Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Paulo Alberto da Silva Pereira
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do

Porto

Doutor Nuno Eduardo Marques de Loureiro
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins
Professor Auxiliar Convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade

de Lisboa

Pedro Miguel Capela Alves

Dezembro de 2016



Os professores de educação física e a promoção de um estilo de vida ativo

Tese elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da
Educação na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

Orientador: Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Júri:

Presidente

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Professor Catedrático Aposentado da Faculdade de Motricidade Humana da
Universidade Técnica de Lisboa

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz
Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Adilson Passos da Costa Marques
Professor Auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Paulo Alberto da Silva Pereira
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do

Porto

Doutor Nuno Eduardo Marques de Loureiro
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins
Professor Auxiliar Convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade
de Lisboa

Pedro Miguel Capela Alves

Dezembro de 2016

DECLARAÇÃO DE REPRODUÇÃO DA TESE

Nome: Pedro Miguel Capela Alves

Endereço eletrónico: pedroalves377@gmail.com

Número do cartão do cidadão: 11905623

Título: Os professores de educação física e a promoção de um estilo de vida ativo.

Orientador: Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Ano de conclusão: 2016

Doutoramento: Ciências da Educação na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

É autorizada a reprodução parcial desta tese/trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

Cruz Quebrada, 12/12/2016

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao Adilson Passos da Costa Marques pela sua permanente disponibilidade, por todos os ensinamentos e grandes qualidades profissionais.

Ao Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa um agradecimento especial pela constante apreciação crítica e incentivos na elaboração desta investigação.

A todos os professores e futuros professores que participaram no estudo o meu obrigado.

À Joana pelo apoio, ajuda e compreensão demonstrados nesta longa caminhada e pela presença, amor e carinho que me deu e me dá todos os dias.

O trabalho apresentado nesta dissertação foi apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através da atribuição de Bolsa Individual de Doutoramento, com a referência SFRH/BD/72716/2010.

RESUMO

A atividade física tem múltiplos benefícios a nível de saúde, sendo fundamental para o desenvolvimento equilibrado dos jovens, devendo os hábitos de prática serem adquiridos precocemente, para que façam parte integrante do seu estilo de vida no futuro. A escola, a Educação Física e mais particularmente o professor de Educação Física, podem desempenhar um papel importante na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Esta investigação teve como objetivo estudar as crenças relativamente à promoção de estilos de vida ativos, o impacto da formação inicial e a quantidade e qualidade da atividade física proporcionada nas aulas de Educação Física. A amostra foi constituída por 95 estudantes do 1º ano do MEEFEBS, 86 estudantes do 2º ano (estagiários) e 33 professores experientes que preencheram o questionário da socialização profissional em dois momentos distintos, no início e no final do ano letivo. Selecionaram-se 4 professores experientes e 4 estudantes 2º ano que preencheram o questionário da oferta curricular e foram observadas as suas aulas através do SOFIT. Foi também avaliado o clima motivacional na aula no início e no final do ano letivo. Os dados dos questionários foram tratados com recurso à estatística descritiva e a testes de comparação paramétricos e não paramétricos através do programa estatístico SPSS 22. As aulas dos professores experientes e dos estudantes tiveram uma intensidade de mais de 50% de AFMV. O clima motivacional nas aulas de professores experientes e estudantes evoluiu de forma negativa de um clima de mestria para um clima de *performance*-evitamento. Apesar das experiências passadas ligadas ao desporto a socialização profissional alterou as crenças dos futuros professores. O primeiro impacto com a realidade no estágio parece ser muito importante pois os comportamentos em matéria de ensino foram semelhantes entre estudantes e professores experientes.

Palavras-chave: Escola, Educação Física, formação inicial, SOFIT, estilos de vida.

ABSTRACT

Physical activity has many benefits for future health, it's essential for the development of young people and the habits of physical activity from childhood and adolescence to adulthood. The school, physical education and more particularly the physical education teacher, can play an important role in promoting active lifestyles and healthy. The aim of this study was to investigate the beliefs of the promotion of active lifestyles, the impact of initial training and the quantity and quality of physical activity provided in physical education classes. Participants were 95 students of 1st year of MEEFEBS, 86 students of 2nd year and 33 experienced teachers who completed the questionnaire of professional socialization at two different times at the beginning and end of the school year. Four experienced teachers and four PETE students completed the questionnaire of the curriculum offer and were observed their classes through SOFIT. Motivational climate were analyzed at the beginning and end of the school year. Data were collected from questionnaires and processed using descriptive statistics and parametric and nonparametric comparison tests through the statistical program SPSS 22. The classes of experienced teachers and PETE students had $\leq 50\%$ of moderate-to-vigorous physical activity. The motivational climate experienced teachers in classes and PETE students evolved negatively of a mastery climate to a climate of performance-avoidance. Despite past experiences linked to sport, professional socialization changed the beliefs of future teachers. The first impact with reality on stage seems to be very important because the behavior in education were similar between PETE students and experienced teachers.

Keywords: School, physical education, PETE, SOFIT, lifestyles.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	V
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE QUADROS	XI
SIGLAS E ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
ESTADO DA ARTE	9
1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	9
1.1 O mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário	11
2. SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES	14
3. PERCEÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	18
3.1 Finalidades e objetivos da Educação Física	18
3.2 Aluno bem educado fisicamente na disciplina de Educação Física	25
3.3 Conceito de bom professor	28
3.4 Fatores que influenciam a qualidade do ensino	32
4. AUTOEFICÁCIA	34
4.1 Sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física	35
4.2 Sentimento de autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física	37
5. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS	39
5.1 O professor de Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos.....	42
5.2 As recomendações de prática de atividade física para crianças e jovens	43
5.2.1 Conhecimento dos professores de Educação Física sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens	45
5.2.2 Conhecimento dos alunos sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens	48
6. A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	50
6.1 Quantidade de atividade física nas aulas de Educação Física	51
6.2 Qualidade das aulas de Educação Física	55
7. OFERTA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA	58
8. ORIENTAÇÃO DOS OBJETIVOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	62
8.1 Fatores pessoais	63
8.2 Clima motivacional: percepções sobre o comportamento do professor	67
OBJETO DE ESTUDO	73
1. ENUNCIADO DO PROBLEMA	73
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	77
3. VARIÁVEIS ANALISADAS	79
METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	81
1. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO	81
2. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	81
2.1 Estudantes do primeiro ano do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário	82
2.2 Estudantes do segundo ano do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário	83
2.3 Professores experientes	83

2.4 Amostra de estudantes do 2º ano	84
2.5 Amostra de professores experientes	84
2.6 Alunos do ensino secundário.....	85
3. MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	85
3.1 Questionário da socialização profissional	89
3.2 Questionário de orientação dos objetivos de realização - AGQ e PTEGQ.....	91
3.3 Questionário da oferta curricular.....	95
3.4 System for Observing Fitness Instruction Time	97
4. TRATAMENTO DOS DADOS E ANÁLISE ESTATÍSTICA	99
4.1 Tratamento e análise estatística do questionário da socialização profissional.....	99
4.2 Tratamento e análise estatística do questionário da oferta curricular e sistema de observação SOFIT	103
4.3 Tratamento e análise estatística do questionário do clima motivacional	103
5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	103
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	105
1. ASPETOS BIOGRÁFICOS DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO	105
1.1 Caracterização dos estudantes do mestrado em ensino da Educação Física do ensino básico e secundário	105
1.1.1 Caracterização socioprofissional dos pais	105
1.1.2 Experiências anteriores relativamente ao ensino em Educação Física e no âmbito desportivo.....	106
1.1.3 Experiências presentes relativamente à Educação Física e desporto.....	107
1.1.4 Prática desportiva dos participantes no estudo.....	108
1.1.4.1 Prática desportiva anterior.....	108
1.1.4.2 Prática desportiva atual	109
1.1.5 Experiência anterior como aluno em Educação Física	110
1.2 Caracterização dos professores experientes	110
1.2.1 Experiências anteriores e presentes relativamente ao ensino em Educação Física e no âmbito desportivo	111
1.2.2 Prática desportiva dos participantes no estudo.....	112
1.2.2.1 Prática desportiva anterior.....	112
1.2.2.2 Prática desportiva atual	112
1.2.3 Experiência anterior como aluno em Educação Física	113
2. PERCEÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	114
2.1 Finalidades e objetivos da Educação Física no ensino básico e secundário	114
2.2 Aluno bem educado fisicamente	116
2.3 Conceito de bom professor	118
2.4 Fatores que influenciam a qualidade do ensino em Educação Física	121
3. PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O CURSO DE Mestrado em Ensino da Educação Física nos ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	122
3.1 Unidade conceptual entre os formadores.....	123
3.2 Explicitação da estrutura curricular quanto às metas de formação	124
3.3 Ênfase na vivência prática das situações de formação	124
3.4 Critérios subjacentes na seleção das disciplinas do curso	125
3.5 Ênfase na aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino	125
3.6 Ênfase na teoria do curso.....	126
3.7 Avaliação inicial das concepções dos estudantes	126
3.8 Programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados	127
3.9 Critério que presidiu à escolha dos conteúdos.....	127
4. CONHECIMENTO SOBRE AS RECOMENDAÇÕES DE ATIVIDADE FÍSICA PARA CRIANÇAS E JOVENS	128
4.1 Conhecimento dos estudantes do mestrado	128
4.2 Conhecimento dos professores	128
4.3 Conhecimento dos alunos.....	129
5. AUTOEFICÁCIA	129

5.1 Sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física	129
5.2 Sentimento de autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física	131
6. EVOLUÇÃO DAS CONCEÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL	133
6.1 Evolução da perceção das finalidades e objetivos da Educação Física durante a formação inicial	134
6.2 Evolução da perceção do aluno bem educado em Educação Física durante a formação inicial	135
6.3 Evolução da perceção do bom professor de Educação Física durante a formação inicial	136
6.4 Evolução da perceção das finalidades e objetivos da Educação Física antes e após o mestrado em ensino da Educação Física	137
6.5 Evolução da perceção do aluno bem educado em Educação Física antes e após o mestrado em ensino da Educação Física	137
6.6 Evolução da perceção do bom professor de Educação Física antes e após o mestrado em ensino da Educação Física	138
7. OFERTA CURRICULAR	139
7.1 Currículo nas aulas de Educação Física	139
7.2 Processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física	140
8. INTENSIDADE E QUALIDADE DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	141
8.1 Quantidade de atividade física na aula de Educação Física	141
8.2 Qualidade da aula de Educação Física	143
8.2.1 Contexto da aula	143
8.2.2 Comportamento do professor	145
9. ORIENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO	146
9.1 Fatores pessoais	146
9.2 Clima motivacional – perceções sobre o comportamento do professor	149
DISCUSSÃO	153
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	179
1. CONCLUSÕES	179
2. RECOMENDAÇÕES	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
ANEXOS	211

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Recolha de dados e espaço temporal.....	86
Quadro 2 - Instrumentos utilizados na recolha dos dados.....	88
Quadro 3 - Questionário AGQ.....	95
Quadro 4 - Distribuição dos estudantes em função da universidade.....	105
Quadro 5 - Profissão dos pais dos estudantes.....	106
Quadro 6 - Habilitações académicas dos pais dos estudantes.....	106
Quadro 7 - Experiência anterior no ensino da EF.....	107
Quadro 8 - Experiência anterior no ensino de EF, AF ou desporto.....	107
Quadro 9 - Tempo de experiência no ensino de EF, AF ou desporto.....	107
Quadro 10 - Experiência atual no ensino de EF ou do treino.....	108
Quadro 11 - Experiência atual no ensino de EF.....	108
Quadro 12 - Prática desportiva anterior.....	108
Quadro 13 - Prática desportiva atual.....	109
Quadro 14 - Modalidade praticada.....	109
Quadro 15 - Frequência semanal.....	109
Quadro 16 - Duração do treino.....	110
Quadro 17 - Experiência anterior como aluno.....	110
Quadro 18 - Experiência anterior no ensino da EF.....	111
Quadro 19 - Experiência anterior no ensino de EF, AF ou desporto.....	111
Quadro 20 - Tempo de experiência no ensino de EF, AF ou desporto.....	111
Quadro 21 - Experiência atual no ensino de EF ou do treino.....	112
Quadro 22 - Prática desportiva anterior.....	112
Quadro 23 - Prática desportiva atual.....	112
Quadro 24 - Modalidade praticada.....	113
Quadro 25 - Frequência semanal.....	113
Quadro 26 - Duração do treino.....	113
Quadro 27 - Experiência anterior como aluno.....	114
Quadro 28 - Finalidades e objetivos da EF em setembro.....	115
Quadro 29 - Finalidades e objetivos da EF em junho.....	115
Quadro 30 - Finalidades e objetivos da EF.....	116
Quadro 31 - Aluno bem educado fisicamente em setembro.....	117
Quadro 32 - Aluno bem educado fisicamente em junho.....	117
Quadro 33- Aluno bem educado fisicamente.....	118
Quadro 34 - Conceito de bom professor em setembro.....	119
Quadro 35- Conceito de bom professor em junho.....	120
Quadro 36- Conceito de bom professor.....	120
Quadro 37 - Fatores que influenciam a qualidade do ensino em EF.....	121
Quadro 38 - Fatores que influenciam a qualidade do ensino em EF dos professores experientes.....	122
Quadro 39 - Unidade conceptual entre os formadores.....	123
Quadro 40 - Explicação da estrutura curricular quanto às metas de formação.....	124
Quadro 41 - Ênfase na vivência prática das situações de formação.....	124
Quadro 42 - Critérios subjacentes na seleção das disciplinas do curso.....	125
Quadro 43 - Aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino.....	125
Quadro 44 - Estrutura do curso.....	126
Quadro 45 - Avaliação inicial das concepções dos estudantes.....	126
Quadro 46 - Programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados.....	127
Quadro 47 - Critério que presidiu à escolha dos conteúdos.....	127
Quadro 48 - Conhecimento dos estudantes do mestrado das recomendações.....	128
Quadro 49 - Conhecimento dos professores sobre as recomendações.....	128
Quadro 50 - Conhecimento dos alunos sobre as recomendações.....	129
Quadro 51 - Sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de EF.....	130
Quadro 52 - Sentimento de autoeficácia dos estudantes relativamente ao ser professor de EF.....	130
Quadro 53 - Sentimento de autoeficácia dos estudantes que não lecionaram AEC.....	130

Quadro 54 - Sentimento de autoeficácia dos estudantes e experientes	131
Quadro 55 - Autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos.....	131
Quadro 56 - Motivo pelo qual se sentem ou não preparados para ensinar estilos de vida ativos	132
Quadro 57 - Autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos dos experientes	133
Quadro 58 - Motivo pelo qual se sentem ou não preparados para ensinar estilos de vida ativos dos experientes.....	133
Quadro 59 - Evolução da perceção das finalidades e objetivos da EF durante a formação inicial	134
Quadro 60 - Evolução da perceção do aluno bem educado em EF durante a formação inicial	135
Quadro 61 - Evolução da perceção do bom professor de EF durante a formação inicial.....	136
Quadro 62 - Evolução da perceção das finalidades e objetivos da EF antes e após o MEEFEBS	137
Quadro 63 - Evolução da perceção do aluno bem educado em EF antes e após o MEEFEBS .	138
Quadro 64 - Evolução da perceção do bom professor de EF antes e após o MEEFEBS	139
Quadro 65 - Currículo nas aulas de Educação Física	139
Quadro 66 - Processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.....	141
Quadro 67 - Atividade do aluno no 1º momento.....	142
Quadro 68 - Atividade do aluno no 2º momento.....	142
Quadro 69 - Atividade do aluno	143
Quadro 70 - Intensidade da aula.....	143
Quadro 71 - Contexto da aula no 1º momento	144
Quadro 72 - Contexto da aula no 2º momento	145
Quadro 73 - Comportamento do professor no 1º momento.....	145
Quadro 74 - Comportamento do professor no 2º momento.....	146
Quadro 75 - Componentes principais dos fatores pessoais da orientação dos objetivos.....	148
Quadro 76 - Orientação dos objetivos	149
Quadro 77 - Componentes principais do clima motivacional	151
Quadro 78 - Clima motivacional	152

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACP: Análise de Componentes Principais

AF: Atividade Física

AFMV: Atividade física moderada a vigorosa

AFV: Atividade física vigorosa

ECTS: European credit transfer and accumulation system

EF: Educação Física

EUA: Estados Unidos da América

MEEFEBES: mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário

PETE: Physical Education Teacher Education

SOFIT: System for observing fitness instruction time

SPSS: Software package used for statistical analysis

INTRODUÇÃO

A prática regular de atividade física (AF) está associada à redução da mortalidade e das doenças cardiovasculares (WHO, 2002), ao combate ao excesso de peso e aos diabetes tipo II, uma melhoria da saúde mineral óssea (Sharma, Hoelscher, Kelder, Day, e Hergenroeder, 2009), força, (IOM, 2013; Janssen e Leblanc, 2010; Malina, 2014; Strong et al., 2005), saúde psicológica, humor, pode ajudar na redução da pressão arterial, aumento da lipoproteína de alta densidade (HDL) e na melhoria dos níveis de colesterol entre os jovens de alto risco (Janssen e Leblanc, 2010; Strong et al., 2005). Existem também evidências que sugerem que a prática adequada de atividade física durante a infância e a adolescência pode ser igualmente importante para a prevenção da obesidade e das doenças crônicas na idade adulta (Trudeau, Shephard, Arsenault, e Laurencelle, 2003). Considera-se que os comportamentos e os hábitos de atividade física desenvolvidos na infância são suscetíveis de permanecer ao longo de toda a vida (Malina, 2001; Tammelin, Nayha, Laitinen, Rintamaki, e Jarvelin, 2003).

Apesar dos benefícios da AF para a saúde estarem bem documentados, uma parte significativa da população mundial não pratica AF suficiente para beneficiar a saúde (European Commission, 2014; Hallal et al., 2012; Haskell, Blair, e Hill, 2009) e Portugal não é exceção (Baptista et al., 2012; Marques e Matos, 2014). Esta situação afeta especialmente o grupo das raparigas, indivíduos de nível socioeconómico reduzido ou com incapacidade a nível físico ou intelectual (Baptista et al., 2012). A atividade física não parece ser um comportamento que domine as experiências de vida dos adolescentes e entre as possíveis causas desta pobre atração pela atividade física encontram-se a falta de suporte social dos pares e dos familiares, uma fraca perceção de competência e ainda as experiências negativas decorrentes da prática de atividade física, particularmente no contexto escolar (Ferreira et al., 2007; Uijtdewilligen et al., 2011; Van Der Horst, Paw, Twisk, e Van Mechelen, 2007).

É recomendado que as crianças devem praticar no mínimo 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa, sugerindo que metade dos 60 minutos podem ser fornecidos através da disciplina de Educação Física e a outra metade através de atividades durante e após os programas escolares (WHO, 2010).

As escolas são ambientes fundamentais para a promoção da prática de atividade física (Ministério da Saúde, 2005; Trost, 2004; USDHHS, 2000), uma vez que as crianças passam cerca de 40% a 45% do dia na escola (Fox, Cooper, e McKenna, 2004). A escola e em particular a disciplina de Educação Física poderão assumir um papel preponderante na

promoção de estilos de vida ativos das crianças e jovens. A escola é o local onde as crianças têm acesso a experiências de atividade física, nomeadamente, na disciplina de Educação Física (Kirk, 2005), e portanto é um local privilegiado para a promoção da saúde através da participação dos seus alunos nas atividades físicas e desportivas (Pate et al., 1995). A escola pode através do seu projeto educativo desenvolver a saúde, promovendo estilos de vida ativos e saudáveis, onde as atividades físicas assumam especial relevo (Corbin e Pangrazi, 2003; McKenzie et al., 2003).

O papel fundamental que a escola e a Educação Física podem e devem assumir na promoção de um estilo de vida ativo tem sido reconhecido por vários investigadores (Biddle, Soos, e Chatzisarantis, 1999; Kehers, 2007; Tappe, 2004) e por organizações (European Commission, 2013; USDHHS, 2009; WHO, 2000, 2003). No ensino das atividades físicas e desportivas, a disciplina de Educação Física pode contribuir para a qualidade de vida individual e da sociedade, tendo surgido um interesse crescente pela disciplina (Carreiro da Costa, 2005). Nos últimos anos assistiu-se a um processo de alterações curriculares para que novos currículos sejam efetivamente capazes de promoverem a prática das atividades físicas e desportivas, a saúde e um estilo de vida ativo no futuro.

Duas das finalidades dos programas nacionais de Educação Física visam a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, nomeadamente consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras e o reforço do gosto pela prática regular das atividades físicas e o aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social (Ministério da Educação, 2001). Nesta linha, a promoção da atividade física ao longo da vida tornou-se uma responsabilidade cada vez mais importante para a profissão de professor de Educação Física (Pate e Hohn, 1994). Os professores de Educação Física devem ajudar os alunos a desenvolverem os conhecimentos e habilidades para escolherem e participarem em atividades físicas, a fim de se tornarem pessoas fisicamente ativas (NASPE, 2004).

Portanto, se os programas de Educação Física privilegiarem o conteúdo curricular que visa a socialização de jovens em atividade física regular, parece lógico que o sucesso de tais esforços dependerá, em parte, da eficácia das estratégias de ensino escolhidas pelos professores (Van der Mars, Vogler, Darst, e Cusimano, 1998). Uma vez que o que os alunos aprendem com seus professores a sua visão de mundo, consequentemente

condicionará as suas crenças e decisões sobre a atividade física (Kneer, 1981). As pesquisas realizadas no âmbito da Educação Física ao longo das últimas décadas (Ajzen, 1991; Bandura, 1997; Ntoumanis e Biddle, 1999; Schuldheisz e van der Mars, 2001; Siedentop, 1991) demonstraram o potencial papel que os professores podem desempenhar na determinação da orientação de realização dos alunos e facilitar uma maior percepção de competência e prazer dentro de uma área de atividade (Treasure e Roberts, 2001).

Os estudos descritivos sobre as aulas de Educação Física têm demonstrado consistentemente que os alunos têm pouco tempo de atividade física moderada e vigorosa (McKenzie et al., 1995). Por outro lado, os estudos que procuram avaliar a percepção da influência da Educação Física sobre a atividade que os alunos realizam fora da escola (Piéron, Ruiz, e Montes, 2009; Rikard, 2006), os conhecimentos que adquirem nas aulas de Educação Física sobre a relação entre a atividade física e a saúde (Marques, Martins, Sarmiento, Rocha, e Carreiro da Costa, 2015), assim como a capacidade para organizar a sua própria atividade física (Hernández, 2007; Placek et al., 2001) mostram-nos que a Educação Física está a exercer pouca influência sobre o conhecimento e comportamento dos alunos.

É, por isso, importante compreender porque é que o currículo implementado nas aulas de Educação Física não corresponde na maioria das vezes ao currículo que é recomendado. É necessário entender o motivo para a falta de coerência entre o que é prescrito nos programas escolares e os níveis insuficientes do conhecimento sobre a atividade física que é proporcionada nas aulas de Educação Física, sendo esta uma etapa importante no processo de melhoria e inovação curricular.

Por fim, a Educação Física deverá também assumir um papel relevante, porque a prática de atividade física regular e sistemática tende a facilitar a aquisição de hábitos e estilos de vida ativos e saudáveis (Telama, Yang, Laakso, e Viikari, 1997; Trudeau e Shephard, 2005). Deste modo, cabe aos professores de Educação Física o papel de estruturar uma Educação Física de qualidade que permita a exploração, a comunicação, a autorrealização e o desenvolvimento educativo dos alunos. Devido ao seu carácter obrigatório, o sistema educativo oferece a garantia de que todos os alunos se exercitem pelo menos durante o tempo consignado no horário escolar para a disciplina de Educação Física.

A principal barreira para a contribuição do professor de Educação Física para as metas de saúde pública é, provavelmente, o baixo envolvimento dos alunos nas aulas, uma vez que seriam necessárias aulas diárias (NASPE e AHA, 2012). Enquanto os esforços

para um maior investimento da escola no tempo dedicado à Educação Física devem perdurar, o professor de Educação Física deve contemplar informação e conhecimentos que permita aos alunos praticar atividade física fora do contexto da aula, protegendo os interesses de saúde das crianças nas escolas. Assim, a partir de uma perspectiva de saúde pública, o professor pode fornecer algum do tempo atividade física moderada a vigorosa recomendada, mas não pode fornecer todos os minutos que as crianças precisam. Por isso, a visão do futuro do professor de Educação Física vai além dos limites da aula escolar num contexto mais amplo devendo ser um líder na criação de condições para abranger a atividade física fora do meio escolar. Os professores podem ser um catalisador para a promoção de atividade física em meio escolar. Assim, devem ser capazes de promover a importância da Educação Física e outros programas de atividade física, de acordo com os resultados de saúde pública, incluindo alunos, pais e restante comunidade escolar (IOM, 2013).

A qualidade do ensino influencia fortemente a aprendizagem do aluno e consegue alterar o futuro das sociedades (OECD, 2011). Uma das prioridades da União Europeia é melhorar a qualidade do ensino e dos professores. Os cursos de formação de professores são fundamentais para preparar os professores para o contexto de ensino e para as suas responsabilidades, estes devem ser relevantes nas necessidades e combinados de um sólido conhecimento académico e de uma boa experiência prática.

A formação de professores de Educação Física é atualmente da responsabilidade somente das universidades, estas devem preocupar-se com a formação de professores de modo a assegurar a construção de escolas cada vez mais promotoras de saúde. A construção de uma escola promotora de saúde requer que os professores assumam que essa é uma nobre missão e que estejam capacitados para executar essa tarefa. A capacitação dos professores para colaborarem na construção de uma escola promotora da saúde exige a sua formação em educação para a saúde (Precioso, 2004).

Os professores de Educação Física parecem, infelizmente, atribuir pouca importância à promoção de um estilo de vida ativo e saudável e possuem conhecimento insuficiente sobre como alcançar os objetivos associados a uma Educação Física relacionada com a promoção da saúde (Castelli e Williams, 2007). Um nível de conhecimento insuficiente foi também observado em estudantes de programas de formação inicial em Educação Física (Barnett e Merriman, 1994; Ribeiro et al., 2001). Para compreender a raiz deste problema é fundamental estudar a formação inicial dos professores de Educação Física e o que se passa nas aulas. Urge entender o porquê destes

desempenhos em matéria de conhecimentos, da aplicação dos conhecimentos teóricos em contexto de trabalho e uma baixa percepção de autoeficácia (Grossman, 1995; Onofre, Carreiro da Costa, e Marcelo, 2003).

Para os futuros professores de Educação Física conseguirem promover estilos de vida ativos nos alunos precisam de possuir um nível de conhecimento adequado durante a formação inicial, conhecimento esse que se deve basear nas recomendações sobre a prática de atividade física relacionada com a saúde para crianças e jovens.

O clima motivacional das aulas de Educação Física é também um aspeto importante para o aumento de níveis de motivação e satisfação dos alunos sobre as aulas e consequentemente para adquirirem um estilo de vida saudável. A formação inicial deve enfatizar a promoção de um clima motivacional adequado e uma oferta curricular equilibrada, para que a disciplina consiga atingir a finalidade de promover a atividade física fora do contexto escolar. A prática de atividade física, ainda que realizada numa perspectiva de lazer, pode conduzir a uma melhoria significativa do estado de saúde das pessoas. Neste sentido, se a atividade física for divertida ou positiva e se essa experiência valorizar as percepções das crianças e jovens, haverá uma maior probabilidade da prática de atividade física se manter para o resto das suas vidas (Li, Lu, e Wang, 2009).

As crenças com as quais os candidatos a professores iniciam os cursos de formação de professores, têm um importante papel no desempenho futuro da profissão. Estas conceções sobre a atividade profissional do professor de Educação Física; as experiências passadas nas aulas de Educação Física enquanto alunos; os fatores que contribuem para uma boa aula; as características de um bom professor; o papel da Educação Física no currículo escolar para o desenvolvimento dos alunos e o conceito de bom aluno em Educação Física influenciam as suas futuras práticas, sendo que se a formação inicial não alterar a forma de pensamento dos futuros professores estes podem ensinar de forma errada.

A formação inicial é uma etapa fundamental no processo global de formação de professores, conferindo ao candidato à docência a habilitação profissional e tentando cumprir a dupla função, aparentemente contraditória de ser, por um lado agente de mudança no sistema educativo e por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante de modo a obedecer a uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino promovendo o estatuto e competência dos professores. Esta fase deve ser suficientemente bem estruturada e consistente nos vários domínios que a integram e terá

que conseguir promover o impacto necessário nos estudantes¹ de forma a operar as desejáveis transformações a nível da representação da complexidade do exercício profissional, condição esta imprescindível para a competência, qualidade e dignificação da profissão docente.

Este contexto e esta cultura de diversidade de perspetivas e orientações que tem caracterizado a Educação Física escolar parece ser a origem de muitos dos problemas que afetam esta disciplina no sistema educativo e a sua imagem formativa e social e igualmente o fraco impacto dos cursos de formação. Na realidade, o processo de socialização em Educação Física é complexo e deve ser encarado como algo que decorre ao longo da vida. A socialização ocupacional é, pois parte de um processo que se inicia na infância e adquire particularidades únicas em cada professor de acordo com a influência dos agentes de socialização, as atividades praticadas, as representações adquiridas, os contextos de vida e as oportunidades de socialização proporcionadas para alcançar a cultura da escola e construir a sua identidade profissional.

Para a formação inicial ter impacto nas ideias dos futuros professores é importante que os seus formadores partilham das mesmas ideias sobre o conceito de bom professor de Educação Física, que a estrutura curricular do curso seja explícita quanto às metas da formação e que proporcione uma vivência prática das situações.

O objetivo do estudo passa por analisar o impacto que a formação inicial de professores de Educação Física tem nas conceções e crenças dos futuros professores de Educação Física; avaliar a intensidade e a qualidade das aulas de Educação Física dos estudantes do 2º ano do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário (MEEFEBS), bem como o clima motivacional proporcionado nas suas aulas e se estes são propícios à promoção de um estilo de vida ativo.

O presente trabalho encontra-se organizado em seis partes distintas. No primeiro capítulo intitulado estado da arte, foram analisadas a formação inicial de professores de Educação Física nomeadamente o mestrado em ensino e o processo de socialização ocupacional dos professores de Educação Física. Seguidamente, analisaram-se as perceções sobre a Educação Física sendo constituídas pelas finalidades e objetivos da Educação Física, o conceito de aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário, o conceito de bom professor de Educação Física e os fatores que influenciam a qualidade de ensino. Posteriormente, é analisado o conceito de autoeficácia,

¹ Indivíduo que frequenta um curso de ensino superior como licenciatura, mestrado ou doutoramento.

INTRODUÇÃO

nomeadamente o sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física e à promoção de estilos de vida ativos. O ponto seguinte aborda a disciplina de Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos, designadamente o professor de Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos, as recomendações de prática de atividade física para crianças e jovens e o conhecimento dos professores e alunos sobre as recomendações. No ponto seis é abordada a aula de Educação Física propriamente dita, nomeadamente a quantidade de atividade física proporcionada na aula e a qualidade da mesma. No ponto sete é analisada a oferta curricular e finalmente analisou-se a orientação dos objetivos de realização nomeadamente os fatores pessoais e o clima motivacional. No segundo capítulo, denominado objeto de estudo, foi apresentado o enunciado do problema em consonância com o objetivo do estudo e as variáveis em que o mesmo se irá fundamentar. No terceiro capítulo, sob a epígrafe metodologia e procedimentos, enquadra-se as opções metodológicas adotadas face aos objetivos inicialmente previstos, destacando-se a caracterização dos participantes no estudo bem como os métodos e instrumentos de recolha de dados, os tratamentos dos dados e a análise estatística. No quarto capítulo designado apresentação dos resultados foi feita uma apresentação dos resultados do estudo. No quinto capítulo, discussão, realizou-se uma discussão dos resultados obtidos com o estado da arte. Por fim, no sexto capítulo, intitulado conclusões e recomendações, procedeu-se à apresentação das principais conclusões e formularam-se recomendações para futura investigação.

ESTADO DA ARTE

1. A formação inicial de professores de Educação Física

A formação inicial de professores é desenvolvida por instituições específicas, com pessoal docente especializado que desenvolve um plano de estudos, com uma duração e conteúdos adequados ao programa de formação. No contexto português, a formação inicial é da competência do ensino superior.

Numa perspetiva de política educativa, o chamado Processo de Bolonha, que se iniciou com a Declaração de Bolonha em junho de 1999, a qual definiu um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir um espaço europeu de ensino globalmente harmonizado, veio transformar o ensino superior e conseqüentemente a formação inicial de professores de Educação Física. A ideia base do processo de Bolonha é, salvaguardadas as especificidades nacionais, ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-Membro. Tal pressupõe que as instituições de ensino superior passem a funcionar de modo integrado, num espaço antecipadamente delineado e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida.

Em última instância, o processo de Bolonha harmoniza as estruturas educativas que asseguram as formações superiores numa Europa de, atualmente, quarenta e cinco países. Nesse enquadramento, os sistemas de ensino superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica, oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente, tanto académica como profissionalmente. A harmonização das estruturas do ensino superior conduz, por sua vez, a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atração à escala europeia e intercontinental.

Assim, os objetivos gerais da declaração de Bolonha passam pelo aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu. A realização destas finalidades globais pressupõe êxito na obtenção dos seguintes objetivos específicos: a adoção de um sistema de graus académicos facilmente legível e comparável; a adoção de um sistema assente essencialmente em dois ciclos, um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado e um segundo ciclo, que conduz ao grau de mestre, com uma

duração compreendida entre três e quatro semestres; o estabelecimento e a generalização de um sistema de créditos académicos (ECTS), não apenas transferíveis mas também acumuláveis, independentemente da instituição de ensino frequentada e do país de localização da mesma; a promoção da mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores; o fomento da cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade e o incremento da dimensão europeia do ensino superior.

Com todas estas mudanças no início do milénio, a formação inicial de professores de Educação Física em Portugal passou a ser constituída a partir da entrada do processo de Bolonha por um curso de 2º ciclo (mestrado), tendo o processo de Bolonha conciliado as estruturas educativas, que asseguram as formações superiores na Europa. A duração média dos cursos é de cinco anos com a aplicação do processo de Bolonha divididos em duas etapas. A primeira etapa contempla uma formação inicial de base e técnica, com a duração de três anos e que conduz a uma licenciatura. A segunda etapa tem a duração de dois anos, conduzindo a um mestrado no ensino da área específica. Importa referir que, nos cursos de formação de professores, o primeiro ano deste mestrado tem por base a teoria pedagógica e didática, enquanto no segundo ano é realizado o estágio profissional, permitindo a conclusão do mestrado e consequentemente a aquisição da habilitação profissional para a docência.

Pode-se afirmar que com o processo de Bolonha todas as formações de 2º ciclo passaram a designar-se de mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, e esta homogeneidade contrastou em tempos com uma grande diversidade de cursos que habilitavam para a docência na disciplina de Educação Física (Cervantes e Meaney, 2013).

O curso de formação de professores de Educação Física tem a missão de preparar os professores de Educação Física para a diversidade de características e necessidades da população estudantil atual (Cervantes e Meaney, 2013; Columna, Foley, e Lytle, 2010; Harrison, Carson, e Burden, 2010).

Para muitos cursos de formação de professores de Educação Física, ensinar estudantes tão diversos e simultaneamente continuar a produzir professores de Educação Física altamente qualificados é um desafio, tendo em conta as limitações existentes do currículo (Culp, Chepyator-Thompson, e Hsu, 2009; Domangue e Carson, 2008), uma vez que apresentam um número específico de horas destinadas ao desenvolvimento de conhecimentos de conteúdo e numerosas considerações que os futuros professores precisam de assimilar (Metzler, 2003; Zounhia, 2009).

Diversos desafios serão colocados aos estudantes do curso de formação de professores de Educação Física, designadamente, como ensinar turmas heterogéneas, que conhecimento pedagógico possuir e como formar professores qualificados, e terão de se encontrar diversas estratégias para os ultrapassar e elevar o conhecimento dos estudantes sobre a profissão (Bulger e Housner, 2009; Edginton et al., 2010). Uma das formas de preparação dos professores de Educação Física é o uso da aprendizagem em serviço, conhecido em Portugal como estágio pedagógico (Shane, Brewer, e Thomas, 2010; Watson, Hueglin, Crandall, e Eisenman, 2002). Esta forma permite que os estudantes experienciem oportunidades de aprendizagem que os tornarão altamente qualificados, tendo em conta não só os objetivos académicos, mas também as aprendizagens culturais e as necessidades da comunidade onde estão inseridos (Meaney, Kopf, Bohler, Hernandez, e Scott, 2008; Mumford e Kane, 2006).

A aprendizagem em serviço é um processo que se foca simultaneamente na interação sinérgica entre a experiência de aprendizagem de um estudante e uma necessidade da comunidade. Os estudantes participam e constroem ativamente a sua aprendizagem, estando aptos a aplicar os conceitos aprendidos no curso enquanto realizam uma necessidade real da comunidade (Buchanan, Baldwin, e Rudisill, 2002). Isto resulta num maior envolvimento por parte dos estudantes, numa atmosfera propícia para melhorar os padrões éticos e comunitários e numa dinâmica de oportunidades que conduzem a um pensamento crítico e ao desenvolvimento da resolução de problemas. Os programas de estágio baseiam-se, geralmente, em seis componentes: a qualidade elevada de serviço da comunidade; a aprendizagem integrada na atividade de lecionação; a reflexão do estudante ao assistir a experiências integradas com outros colegas; a reflexão do estudante sobre o planeamento e implementação das atividades de aprendizagem; a colaboração com colegas para garantir benefícios para os alunos, comunidade e universidade e a avaliação do progresso efetivo nos objetivos do estágio (Cervantes e Meaney, 2013).

1.1 O mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário

O mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário é um ciclo de estudos profissionalizante, que visa a prossecução das aprendizagens exigidas para o desempenho docente na Educação Física e desporto em Portugal desde o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) até ao ensino secundário. É um curso de 2º ciclo que conduz ao grau de mestre com uma duração de quatro semestres com 120 ECTS. A área curricular predominante deste ciclo de estudos é a de ciências da Educação Física e Desporto.

A habilitação para a docência exige o domínio prévio de conteúdos e o desenvolvimento de competências, atitudes e valores em três dimensões fundamentais: o conhecimento nas várias áreas disciplinares, previstas legalmente; a fundamentação da prática de ensino na investigação e a prática de ensino supervisionada. Exige, ainda, uma outra dimensão transversal e estruturante para a qualificação de todos os professores, o domínio oral e escrito da língua portuguesa.

Desta forma, tem-se como objetivo a valorização do conhecimento no domínio de ensino, considerando-se que o desempenho profissional dos docentes pressupõe o domínio de conteúdos de natureza científica, tecnológica, humanística e artística das áreas curriculares de docência, bem como das metodologias de investigação educacional, com vista à formação de um profissional reflexivo, capaz de se adaptar e intervir de acordo com as características e desafios de situações singulares, tendo em consideração as especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais, da prática de ensino supervisionada, entendendo-a como um momento privilegiado de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridos nas outras áreas, na produção de práticas profissionais, em contexto real, adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

A principal finalidade deste ciclo de estudos é habilitar os mestrados com uma especialização de natureza profissional para a docência da Educação Física no ensino básico e no ensino secundário. Este mestrado visa, assim, promover a aquisição de conhecimentos apoiados em diversos modelos pedagógicos para que o futuro profissional planifique, desenvolva e avalie projetos e atividades didáticas na área da Educação Física dirigidos a crianças dos 6 aos 18 anos de idade.

Os estudantes no final do mestrado ficam profissionalmente habilitados para a docência e estão capacitados para descrever aprofundadamente o projeto curricular para a Educação Física em Portugal; desenvolver e colaborar em projetos de investigação e em equipas multidisciplinares; comparar a evolução da Educação Física nos diferentes países da Europa; conceber, coordenar e avaliar serviços e programas de intervenção desenvolvidos no âmbito do desporto, do exercício e da saúde; refletir criticamente sobre valores e práticas utilizadas no ensino em geral e na Educação Física em particular; aplicar as inovações curriculares e os normativos recentes ao nível do sistema educativo; reconhecer o seu processo de formação de professor dentro dos paradigmas atuais e construir projetos de gestão curricular.

Em Portugal, existem, atualmente, onze instituições que habilitam para a docência os futuros professores de Educação Física, a saber: Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Universidade da Beira Interior, Universidade de Lisboa, Universidade de Évora, Universidade da Madeira, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto Piaget e o Instituto Universitário da Maia.

O primeiro ano do mestrado é o denominado ano curricular, sendo constituído por disciplinas sobre as didáticas específicas, teorias contemporâneas da educação, organização e gestão escolar, análise curricular, metodologia da Educação Física, relação pedagógica e dinâmica escolar.

O segundo ano do mestrado em ensino é o denominado estágio pedagógico, em que, os estudantes estão maioritariamente inseridos num núcleo de estágio numa escola básica ou secundária com o orientador a supervisionar a sua prática pedagógica.

Este segundo ano é um dos contextos que necessita de maior atenção, pois é nesta fase de início de carreira, que os professores estagiários são frequentemente confrontados com experiências educativas que os desafiam a reexaminar as suas crenças sobre o ensino. Isto representa um período crítico no desenvolvimento do professor, pois as suas crenças pré-determinadas sobre o papel docente, que se desenvolvem através das suas histórias de vida, podem oferecer resistência ao processo de mudança (Webster, 2011).

O curso de formação de professores de Educação Física deve ensinar competências de aprendizagem e desenvolvimento motor, experiências iniciais de prática pedagógica e a partilha de informação com os pares. A partilha de ideias representa um momento importante entre o desenvolvimento motor, o conhecimento da aprendizagem e o papel dos professores de Educação Física na promoção de estilos de vida, atividade física e condição física nos seus alunos (Ross, Metcalf, Bulger, e Housner, 2014).

O estágio é frequentemente visto pelos estudantes do curso de formação de professores como a mais valiosa experiência na formação inicial e com implicações futuras no exercer da profissão. É um importante ano que influencia o currículo futuro nas decisões dos professores (Hodkinson e Hodkinson, 2005; McGregor, 2003). A relação entre o orientador de estágio e o professor estagiário é fundamental nas suas perspetivas e práticas (Brown, 2005; Brown e Evans, 2004).

2. Socialização dos professores

A socialização ocupacional ajuda os investigadores a compreenderem como os professores pensam acerca da sua forma de ensinar Educação Física (Curtner-Smith, 2001; Curtner-Smith, Hastie, e Kinchin, 2008; Lawson, 1983; Templin e Richards, 2014). Esta socialização pode ser definida como todos os tipos de socialização que inicialmente influenciam as pessoas a entrarem no campo da Educação Física e mais tarde responsável pelas suas perceções e ações como professores.

Existem três tipos de socialização: aculturação, socialização profissional e socialização organizacional, estas têm impacto nas conceções dos professores de Educação Física e na forma como ensinam a disciplina (Lawson, 1986; Lee e Curtner-Smith, 2011; Stran e Curtner-Smith, 2009b).

A investigação sobre a formação de professores (Graber, 2001; O'Sullivan, 2005; Philpot e Smith, 2011) indica que os estudantes iniciam a formação de professores com crenças sobre o ensino e estas, muitas vezes, são difíceis de alterar. Antes da entrada no curso de formação de professores de Educação Física, os futuros professores possuem crenças e valores sobre a disciplina que são influenciados pelo contexto, pessoas e culturas. Esta influência designa-se de aculturação².

Uma forte ligação ao desporto é citada pelos candidatos ao curso de professores de Educação Física como a razão para a escolha do curso (Macdonald, Kirk, e Braiuka, 1999) e esse passado desportivo é partilhado normalmente pelos seus pais (McGuire e Collins, 1998). O tipo e o nível de desporto ou atividade física que os candidatos ao curso de Educação Física praticam durante os anos de formação, os treinadores e os professores de Educação Física, também têm impacto nas suas conceções sobre a disciplina e no seu entendimento sobre as práticas e o que é ser professor (Brown e Evans, 2004). A observação, o envolvimento e a aprendizagem sobre desporto e atividade física é parte de uma aprendizagem por observação que ensina os candidatos sobre o que é ser professor de Educação Física e como este deve agir (Brown e Evans, 2004). Especificamente aqueles que são atletas de alta competição ou que são treinadores de alguma modalidade desportiva estão mais predispostos a entrar no curso de professores com uma orientação para o treino. Os candidatos que participam num nível menor desportivo ou não competitivo de atividade física estão mais predispostos a possuírem uma orientação para o ensino (Lawson, 1983).

² Também denominada de socialização antecipatória

No que respeita à Educação Física, os candidatos que iniciam os cursos de formação de professores, já tiveram “expostos” a pelo menos mil horas de aulas de Educação Física, o que lhes permite obter inúmeras impressões sobre a ação dos professores e dos seus padrões e modelos de ensino, bem como obter uma imagem consolidada do que é ser aluno e também do que é ser professor. É, igualmente, um facto, que os estudantes da formação inicial possuem, habitualmente, uma considerável prática desportiva (são desportistas) e experiência de ensino (de treino como treinadores), antes de ingressarem no curso. As suas conceções assentam, muitas vezes no modelo de desporto orientado para a competição e o rendimento desportivo, sendo mesmo considerados como indivíduos ativos, participantes e muito entusiastas nas atividades físicas e no desporto (Guimarães, 1998; Hutchinson, 1993; Matos, Batista, e Pinheiro, 2004; Placek et al., 1995). As noções que adquiriram nesta aprendizagem experiencial e por observação, podem afetar bastante as perspetivas e representações sobre a Educação Física (Crum, 1993). Ademais, existem evidências que sugerem que o tipo e o nível de envolvimento, no desporto e na atividade física em geral por parte dos estudantes, têm uma influência decisiva, a longo prazo, nas suas crenças sobre o ensino e na própria profissão de professor de Educação Física (Curtner-Smith, 2007).

Esta longa aprendizagem por observação, como alunos, bem como as experiências desportivas efetuadas fora do contexto escolar (Lawson, 1983), relacionadas com as práticas estereotipadas na Educação Física e desporto, fornecem aos estudantes uma representação e um conhecimento do trabalho e da profissão de professor, e em particular, da de professor de Educação Física. Ainda de acordo com Zeichner e Gore (1990), verifica-se assim uma interiorização dos modelos de ensino observados, os quais, ao configurarem uma ideia do que é ser-se professor, serão mais tarde reativados, aquando da frequência do curso de formação inicial ou mesmo em pleno exercício da profissão, como se de uma cultura latente se tratasse.

As biografias dos professores de Educação Física geralmente indicam uma profunda ligação ao desporto, em particular ao desporto de competição, sendo a valorização do desporto competitivo importante para a vida e identidade dos candidatos ao curso de formação de professores de Educação Física (Harvey e O'Donovan, 2011). Os valores, as crenças e o conhecimento são primeiramente afetados pelas biografias pessoais dos professores e a aculturação lida com o desenvolvimento destas predisposições e com as experiências anteriores que os professores possuem (Green, 2002; Harvey e O'Donovan, 2011).

Os estudos demonstraram como as crenças dos professores, em particular dos professores de Educação Física, foram formadas cedo nas suas vidas por exemplo durante as suas experiências enquanto alunos (Matanin e Collier, 2003; O'Sullivan, 2005; Pajares, 1992). Neste período, o valor do desporto, e em particular do desporto competitivo foi importante nas suas vidas e na sua decisão de escolher o curso de professores de Educação Física. As suas experiências gratificantes e de sucesso no desporto fizeram com que estes valorizassem as oportunidades de competição (Curtner-Smith e Sofo, 2004; Stran e Curtner-Smith, 2009a, 2009b).

A socialização profissional refere-se à influência do curso de formação de professores nos estudantes (Lawson, 1983). Infelizmente parece que o curso de formação tem pouco impacto nas crenças dos futuros professores, especialmente aqueles que possuem uma orientação desportiva. Estes candidatos a professores podem terminar o curso de formação de professores sem nenhum impacto nas suas crenças e o curso serve ainda para confirmar as suas convicções (Curtner-Smith, 2001; Lee e Curtner-Smith, 2011; Stran e Curtner-Smith, 2009b).

A literatura revela que as teorias implícitas dos professores estagiários e experientes são influenciadas pelas suas crenças que atuam como um filtro (Curtner-Smith, 2001; Green, 2002; Matanin e Collier, 2003). Os cursos de formação de professores tendem a reforçar mais os valores e crenças dos futuros professores em vez de modificá-las (Curtner-Smith, 2001). Muitos professores de Educação Física continuam com os seus hábitos da tradicional aula de desporto e domínio das habilidades pois experienciaram essas aulas enquanto alunos. Quando se verifica algum impacto do curso de formação de professores, este normalmente é por um período de tempo reduzido, pois os professores quando chegam à escola acabam por utilizar estratégias de ensino idênticas às com as quais foram ensinados (Harvey e O'Donovan, 2011).

A socialização organizacional refere-se à influência do local de trabalho nos professores. A socialização organizacional refere-se ao impacto da cultura da escola nos professores em serviço pelo tempo em que eles tomam a sua posição. Essencialmente é o processo em que uma geração de professores transmite as suas crenças, práticas e protocolos aos professores de geração seguinte. Por esta razão os professores em início de carreira que entram no mercado de trabalho com formas inovadoras de ensino irão colidir com a cultura existente (Lawson, 1983; Lee e Curtner-Smith, 2011; Stran e Curtner-Smith, 2009b).

As crenças desenvolvidas durante os anos de formação na universidade só podem ser descritas como metaforicamente embrionárias. Elas podem prosperar no útero da universidade onde são encorajadas e fomentadas mas provavelmente não irão sobreviver quando estes futuros professores encontrarem as forças socializadoras das comunidades da Educação Física escolar, e a realidade complexa e pragmática do ensino pois muito do que é aprendido na universidade durante a formação de professores é “esquecido” quando os professores socializam no terreno (Blankenship e Coleman, 2009). Parece que os quatro anos de esforço no desenvolvimento do pensamento dos estudantes e na compreensão da Educação Física, são desfeitos com poucos meses de ensino.

A investigação revela que as crenças dos estudantes sobre a natureza do ensino estão bem formadas antes e durante o curso de formação de professores nomeadamente, através das horas passadas nas aulas enquanto alunos (Matanin e Collier, 2003; Richardson, 2003; Rovengo, 2003). As crenças dos estudantes de formação de professores servem como filtros através dos quais veem e interpretam o ensino e estes raramente são desafiados a examinar criticamente as suas crenças durante a formação inicial de professores (Curtner-Smith, 2007; Kennedy, 2005; Richardson, 2003). A literatura suporta esta visão acrescentando que a formação de professores de Educação Física tem pouco impacto nas crenças dos futuros professores de Educação Física (Curtner-Smith, 2007; Matanin e Collier, 2003).

A formação inicial não influencia o processo de pensamento e ação dos futuros professores, e não está a contribuir para uma melhoria das práticas dos professores de Educação Física nas escolas, contudo, a ineficácia dos programas de formação parece ser um fator determinante para a reprodução das práticas de ensino (Carreiro da Costa, 1996).

Esta é uma questão crítica, logo na formação inicial de professores. Aprender a ser professor é um processo que começa enquanto aluno e foram os modelos de professores que os candidatos à profissão tiveram que, com certeza, contribuíram para essa escolha. A aprendizagem pela observação e a modelação têm sido uma forte influência neste percurso. Contudo, a modelação não deve ser vista como um eufemismo para a imitação “ensina da mesma forma que eu ensino” ou como uma simples transmissão de procedimentos pedagógicos. A modelação implica a tomada de consciência de que muitos aspetos “visíveis” e “invisíveis” na experiência pedagógica podem influenciar a compreensão que o estudante tem da prática (Loughran, 2009). O desafio consiste em olhar para a prática de forma crítica e descobrir novos modos de criar oportunidades de aprendizagem

significativas para os estudantes-professores enquanto futuros profissionais (Loughran, 2009).

3. Percepções sobre a Educação Física escolar

Conhecer e compreender as percepções dos estudantes, futuros professores, relativamente a um conjunto de aspetos que se prendem com o seu passado, o seu percurso e aquilo que mais os influenciou e influencia é tarefa fundamental para quem pretenda melhorar as dinâmicas dos processos de formação inicial destes profissionais. É fundamental que se tente compreender as concepções, crenças, convicções, atitudes e expectativas daqueles que aspiram vir a ser professores de Educação Física, sobretudo aquilo que concerne e rodeia a formação e a futura ocupação de forma a poder utilizar-se esse conhecimento para neutralizar ou modificar muitas das práticas formativas e concepções que as suportam, ou, pelo contrário, se for caso disso, reforçá-las e aperfeiçoá-las.

As decisões do professor são influenciadas por fatores como as crenças e pensamentos que o obrigam a determinadas escolhas e que orientam em grande parte toda a sua atividade docente. Cada um de nós tem, todavia, o seu próprio entendimento sobre o que é uma adequada intervenção didática e um ensino de qualidade em Educação Física. Estamos perante uma questão que mobiliza, por um lado, a nossa concepção de Educação Física e as finalidades que lhe atribuímos, bem como a nossa opinião sobre o que deve ser ensinado e aprendido na escola, e que influencia, por outro lado, a forma como valorizamos as práticas educativas (Carreiro da Costa, 1998).

Nos pontos seguintes serão analisadas as percepções sobre a Educação Física escolar, nomeadamente as suas finalidades nos ensinos básico e secundário, o conceito de bom aluno na disciplina de Educação Física no final da escolaridade obrigatória, o conceito de bom professor e os fatores que influenciam a qualidade do ensino.

3.1 Finalidades e objetivos da Educação Física

A Educação Física é uma disciplina que faz parte do currículo escolar há cerca de 100 anos e visa alcançar diversos objetivos nos quais se incluem aumentar os conhecimentos dos alunos, as suas habilidades físicas e a sua confiança para serem fisicamente ativos no futuro. Nos últimos 20 anos, os objetivos da Educação Física têm vindo a ser discutidos numa aproximação a uma maximização da disciplina no impacto na saúde pública (Sallis et al., 2012).

Até ao início de 1960, as concepções de Educação Física demonstraram algumas similaridades transculturais na Europa Ocidental, sobretudo no grande propósito da disciplina, assim como nos seus objetivos e estruturas. Os benefícios da disciplina eram entendidos como parte do desenvolvimento físico, da aprendizagem psicossocial e da construção do caráter, associados às áreas da ginástica, dos desportos, dos jogos, da natação e das atividades ao ar livre. Essencialmente, a importância atribuída a cada uma destas áreas variava de país para país de acordo com a sua herança nacional (Bonança, Regino, Martinho, Carreira, e Marques, 2014; Naul, 2003).

No final da década de 1960, iniciou-se na República Democrática Alemã um processo de promoção do desporto e de formação dos elementos necessários para uma Educação Física que suportasse o espírito desportivo (Naul, 2003). Porém, a divisão política e ideológica entre a Europa de Leste e a Europa Ocidental, no mundo pós-guerra, exacerbou as complexidades de adaptação, intercâmbio e assimilação (Hardman, 2008). Este foi um período de duas concepções de Educação Física contrastantes, sendo que na Europa de Leste, começará a desenvolver-se uma concepção de socialização acrítica para o desporto, enquanto na Europa Ocidental surge uma concepção mais pedagógica do movimento (Crum, 1994). A superioridade ideológica de leste foi incorporada na luta pela supremacia no campo desportivo, passando a Educação Física escolar a ter um papel preponderante no desenvolvimento de sistemas de elite no desporto (Hardman, 2008; Naul, 2003).

Os anos 80 são marcados por três importantes fenómenos que levaram a disciplina a repensar a sua função: os cortes financeiros, o aumento do desemprego dos profissionais de Educação Física e as reduções nas cargas horárias destinadas à disciplina (Naul, 2003). Assim, e apenas com a implementação de uma concepção sócio crítica, é que a disciplina pode dar uma justificação plausível para a sua relevância no currículo, tanto no presente como no futuro, servindo-se de um instrumento heurístico (Crum, 1994). Segundo esta concepção, a escola é vista como uma agência de inovação e transformação cultural (Crum, 1994; Marques, Martins, e Santos, 2012), a qual poderá fazer face ao acompanhamento dos valores da sociedade pós-moderna, os quais se têm refletido nos estilos de vida modernos (Naul, 2003). Assim, as escolas em geral, e a Educação Física em particular são solicitadas a dar resposta aos problemas de ordem política, social, económica e ambiental que as sociedades estão a enfrentar. Estas solicitações acabaram por ser materializadas em reformas educativas (Carreiro da Costa, 2005).

As finalidades e objetivos da disciplina Educação Física não são consensuais mesmo entre os profissionais da área, existindo diversos modelos e ideologias. Para os defensores do modelo biomédico da disciplina, a Educação Física deve centrar-se exclusivamente na promoção da saúde, através da maximização da frequência e intensidade das aulas, e a sua avaliação consiste na análise de indicadores morfológicos, função muscular, habilidade motora, função cardiorrespiratória e regulação metabólica (Crum, 1993; Pate et al., 2006; Shephard, 2005).

Num sentido diferente, outro conjunto de professores defende um modelo educacional da Educação Física. Este modelo é talvez o mais comum e assenta em argumentos de ordem psicológica e educativa. A saúde está relacionada com o estilo de vida, sendo entendida como uma responsabilidade individual, sobre a qual cada sujeito faz as suas escolhas conscientemente. O exercício físico, através de uma panóplia de atividades físicas e desportivas, é fundamentalmente o objeto através do qual o professor operacionaliza a ação pedagógica. A sua importância reside no contributo que pode dar para a aquisição de um estilo de vida ativo e saudável e na aprendizagem de um repertório de atividades motoras que permitam a continuação da participação autonomamente depois da escolaridade obrigatória (Marques et al., 2012).

O modelo de ensino desportivo apresenta como objetivo educar o aluno de forma a ser um jogador no sentido global do termo, ou seja, formar jogadores desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Como desportivamente competente entende-se por dominar suficientemente as habilidades do jogo de forma a poderem participar neste de forma satisfatória e, ainda, saber atuar de acordo com os princípios táticos apropriados à complexidade do jogo praticado (Siedentop, Hastie, e Van der Mars, 2004).

Relativamente às conceções da Educação Física, a ideologia biologista tem origens no sistema de ginástica sueca de Ling. Assim, os defensores deste modelo dão ênfase ao desenvolvimento do corpo por meio do movimento. Sob a influência das mudanças do ponto de vista científico, e também graças ao desenvolvimento no panorama das doenças, as ideias originais foram sendo adaptadas. Neste sentido, a ideia base é a de que o corpo humano é uma máquina, um instrumento, logo, os exercícios de movimento podem melhorar a condição da máquina-corpo. Portanto, a Educação Física é vista como um treino do físico, e por isso desempenha um importante papel perante a ameaça das doenças. As aulas de Educação Física concebidas de acordo com este conceito consideram que os objetivos são formulados em termos de efeitos do treino, como por exemplo, o aumento da resistência cardiovascular, da flexibilidade e/ou da força e a descrição dos conteúdos é feita

em termos de exercícios de treino, frequentemente classificados de acordo com as partes do corpo. O grande princípio metodológico baseia-se em proporcionar aos alunos atividades de alta intensidade e com repetições frequentes de exercícios. Para isso, as tarefas dos alunos são formuladas em termos de tarefas de treino dirigidas à adaptação biológica da máquina-corpo, em detrimento das tarefas de aprendizagem dirigidas ao alargamento da competência.

Crum (1993) sistematiza cinco grandes concepções de Educação Física, sendo estas sistemas de ideias e valores que orientam as práticas dos professores de Educação Física. A ideologia que radica no idealismo pedagógico, e que pode ser classificada como ideologia pedagoga tem a sua base nas escolas alemã e austríaca. O princípio básico é de que o movimento é um meio excepcional para a exploração, a comunicação, o desenvolvimento pessoal em geral e a construção do caráter dos indivíduos. Os adeptos desta ideologia acreditam que o movimento, em particular a ginástica, o jogo e a dança, tem um grande potencial para o desenvolvimento cognitivo, estético, social e volitivo dos jovens. Assim, a essência da Educação Física não é aprender a fazer habilidades, mas sim através do movimento aprender e ser educado. Por consequência os objetivos são formulados em termos bastante abstratos. Esta ideia pretende que os efeitos educativos resultem automaticamente de apenas se tomar parte nas atividades de movimento que possuem o já referido elevado potencial educativo. Esta ideia levou, e continua a levar, muitos profissionais de Educação Física a pensar que o ensino intencional é supérfluo e que a sua missão é apenas organizar as atividades, à partida dotadas de um potencial educativo intrínseco, de uma forma ordenada e numa atmosfera simpática (Crum, 1993).

Outra orientação da Educação Física é a orientação personalista, baseando-se na valorização do indivíduo. O seu objetivo é criar situações educativas que permitam o desenvolvimento da autoestima, da aceitação de si e de sentimentos de competência. O desenvolvimento da competência motora por si só é um fator importante no desenvolvimento e na vida de uma pessoa. A essência da Educação Física é aprender a mover-se, caracterizando-se por ser a sua própria maneira de ser e de viver. A Educação Física é definida como o processo em que o aluno obtém ótimos níveis físicos, mentais e sociais, desenvolvimento de habilidades e condição física através da atividade física (Lumpkin, 1998).

A socialização acrítica para o desporto valoriza o conteúdo, ou seja, o desporto é assumido como um domínio sociocultural importante. A Educação Física é idealizada como um espaço de educação desportiva. O caráter seletivo do desporto é aceite como algo

natural, não se questionando as aprendizagens realizadas, nem se são oportunas (ausência de crítica). Atuam como princípios metodológicos o desenvolvimento da condição física e das capacidades técnico-táticas necessárias para a participação desportiva.

Por seu lado, a orientação sócio crítica valoriza o indivíduo, a sociedade e o conteúdo, procurando superar e integrar orientações centradas no indivíduo, na sociedade e nos conteúdos. Assume uma posição crítica relativamente à sociedade, procurando a reconstrução de uma sociedade mais justa, democrática e humana e que assegure uma melhor qualidade de vida. A escola não deverá ser uma agência de adaptação e reprodução social, mas antes um contexto de inovação e de transformação cultural. A participação na cultura do movimento, de acordo com as necessidades e possibilidades pessoais, é um fator fundamental para garantir a qualidade de vida. A Educação Física tem como principais objetivos promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências tecno-motoras como as competências para nadar, ou agarrar uma bola; competências sócio motoras tais como aceitar a vitória e a derrota, saber cooperar e ainda competências reflexivas como por exemplo conhecer os benefícios da atividade física (Carreiro da Costa, 2005). As aulas de Educação Física são inclusivas e globais, isto é, proporcionam situações de aprendizagem em todas as áreas que compõem a componente de extensão da cultura do movimento e a todos os alunos. A perspetiva sócio crítica da Educação Física como emancipadora, ou seja, que prepare os jovens para uma participação gratificante na cultura do movimento e que, também, dedique especial atenção à promoção de estilos de vida ativos e saudáveis é a posição dominante pela comunidade científica (Carreiro da Costa, 2005; Crum, 1994).

Em síntese, a Educação Física só pode ser legitimada convincentemente como uma disciplina curricular da escola atual se for entendida como um empreendimento de ensino-aprendizagem no qual é dado aos jovens a possibilidade de adquirirem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento (Crum, 2002).

A escolha de uma conceção de Educação Física é um processo que não assenta somente nas políticas educativas, sendo importante ter, igualmente, em consideração a influência que as crenças e valores dos professores têm no ensino da Educação Física. Assim, ao longo dos tempos, o ensino da Educação Física tem-se caracterizado pelo surgimento de diversas conceções, refletindo em parte a herança cultural do próprio país, bem como as suas tendências sociais (Bonança et al., 2014).

A Educação Física deve ser entendida como um projeto de inovação e transformação cultural que tem por finalidade dar oportunidade a todas as crianças e jovens

de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura de toda a vida (Marques et al., 2012). Por outro lado, dados os problemas de obesidade e de sedentarismo começam a surgir várias políticas que têm levado a disciplina a repensar a sua função, passando esta a assumir-se como uma promotora de estilos de vida ativos que perdurem para toda a vida (UNESCO, 2015).

Num estudo sobre os hábitos de atividade física dos professores da escola primária, inquiriram-se 126 professores, quando questionados sobre a finalidade da Educação Física, um grande número dos inquiridos atribuiu-lhe a finalidade de promover aquisições educativas gerais (49%); uma parte significativa não atribui à Educação Física nenhuma finalidade própria (51%); atribuem a Educação Física finalidades próprias, maioritariamente relacionadas com a aquisição de fatores tecno motores (48%) (Rocha e Carreiro da Costa, 1998).

Num outro estudo sobre as crenças e atitudes da atividade profissional em 90 estudantes de Educação Física, 51 do 1º ano e 39 do último ano de formação, de dois institutos politécnicos, que tinha por objetivos conhecer e comparar as crenças e expectativas sobre a futura atividade profissional e identificar a influência da formação inicial nos estudantes, verificou-se que as perceções dos dois grupos de estudantes apresentam-se relativamente similares permitindo suportar a hipótese que a formação inicial terá produzido um fraco impacto nas suas crenças e atitudes. Em relação às finalidades da Educação Física, os estudantes atribuem-lhe funções relacionadas sobretudo com a promoção de efeitos educativos gerais e com o desenvolvimento de capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais (Carreiro da Costa e Sá, 1998).

Num estudo longitudinal entrevistaram-se professores estagiários acerca das suas crenças sobre o ensino da Educação Física e constatou-se que os três professores estagiários entrevistados no final do curso referem que a finalidade da Educação Física é promover um estilo de vida ativo através da atividade física, promovendo experiências agradáveis e divertidas aos alunos. Todavia, no início da formação inicial os estudantes tinham ideias vagas sobre a finalidade da Educação Física, referindo que estas se relacionavam com o manter as crianças interessadas na atividade física, melhorar a saúde das crianças ou promover o divertimento (Matanin e Collier, 2003).

Numa pesquisa com o objetivo de examinarem as crenças dos professores estagiários sobre as finalidades da Educação Física, 219 professores estagiários de Singapura preencheram um questionário e os resultados indicaram que as finalidades da

Educação Física relacionam-se com o desenvolvimento motor das crianças e com o ensinar-lhes a ter um corpo com saúde, isto porque a Educação Física pode ajudar os alunos a ganharem *status* social e a serem bons cidadãos (Wang e Koh, 2006).

Finalmente, uma investigação com 368 estudantes sobre a socialização profissional em Educação Física do ensino superior politécnico de Portugal e no que diz respeito às finalidades da Educação Física escolar, os estudantes consideraram que estas assentam no desenvolvimento motor e das capacidades (29,1%); na promoção do gosto pelas atividades físicas (16%); nos benefícios da promoção da saúde (12,5%); nos efeitos educativos gerais (10,4%); na promoção das aprendizagens (4,5%) e em proporcionar conhecimento desportivo (6,3%). Os professores experientes consideraram como sendo a finalidade mais importante da Educação Física a promoção do gosto pela prática regular das atividades físicas e a promoção da formação de hábitos, atitudes e conhecimentos (Sá, 2007).

Os resultados de um estudo realizado com 486 professores estagiários de 18 universidades dos EUA, sobre as crenças acerca dos objetivos da Educação Física, revelou que a visão dos professores sobre os objetivos da disciplina difere de região para região, indicando que deverá existir uma maior consistência dos conteúdos que são transmitidos na universidade. Os professores estagiários referem que praticar atividade física é o objetivo mais importante da Educação Física, seguido da atualização pessoal, do desenvolvimento motor e de habilidades e desenvolvimento social (Kulinna, Brusseau, Ferry, e Cothran, 2010).

Numa investigação sobre crenças e concepções sobre a Educação Física foram entrevistados estudantes do curso de formação de professores e estudantes que tinham terminado a sua formação inicial. Os resultados mostraram que os estudantes no início da sua formação inicial referem que os objetivos da Educação Física passam pelo desenvolvimento desportivo, pela promoção da saúde e estilos de vida ativos e pelo desenvolvimento de competências pessoais. Por seu lado, os estudantes que terminaram a formação inicial consideraram como objetivos da Educação Física a promoção do desenvolvimento pessoal e social para além da componente física. Os estudantes no início do curso descreveram a Educação Física quase exclusivamente em termos do seu conhecimento do conteúdo e a sua ligação ao desporto, até mesmo como sinónimo de Educação Física, já os recém-professores descreveram o desporto como sendo parte da Educação Física, com a Educação Física a ser mais do que desporto (Philpot e Smith, 2011).

Numa investigação sobre as crenças de 74 professores estagiários de Educação Física sobre os objetivos da Educação Física, os resultados revelaram que para um grande número de professores o objetivo da disciplina é fazer atividade física e melhorar a condição física (48,28%); um quarto dos inquiridos referiu o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis (24,14%); um quinto referiu o desenvolvimento de habilidades (19,54%) e uma pequena percentagem o desenvolvimento cognitivo (1,15%), o bem-estar emocional (1,15%) e o desenvolvimento social (5,74%) (Sofo, Beard, Slattery, e Howard, 2012).

Desta forma constatou-se que existem diversos modelos e concepções de Educação Física, os professores atribuem à disciplina finalidades relacionadas com a promoção de efeitos educativos gerais, aquisição de habilidades, desenvolvimento de capacidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais, aspetos relacionados com a saúde e promoção de estilo de vida ativo.

3.2 Aluno bem educado fisicamente na disciplina de Educação Física

As tendências sociais verificadas nas últimas décadas, ao nível dos estilos de vida dos jovens, têm revelado que o estado de saúde, assim como o nível de atividades físicas praticadas são relativamente baixos e têm permanecido estáveis ao longo dos últimos anos (Marques e Matos, 2014). Face a esta problemática que se tem vindo a sentir nos estilos de vida modernos, têm surgido várias alterações ao nível das políticas e reformas educativas, passando a enfatizar-se uma educação para a saúde, em que os conceitos de “bem-estar” e de “estilos de vida saudáveis” adquiriram maior preponderância (Daugjerg et al., 2009; Hardman, 2009; Marques et al., 2012; Tinning, 2005). Por outro lado, importa ter em conta que os estilos de vida são uma construção social, variando de acordo com os valores sociais e com as circunstâncias materiais (Tinning, 2005). Torna-se importante reconhecer que a educação é um processo que ocorre durante toda a vida e que as aprendizagens para além da escola são significativas para a adoção de estilos de vida ativos para a vida futura de cada cidadão. Com efeito, muito é esperado por parte da Educação Física, em termos do seu potencial impacto nas escolhas e hábitos de vida futuros.

Nos últimos anos tem-se assistido a uma tentativa de se caminhar para o desenvolvimento individual através da noção de “pessoa educada fisicamente” (Hardman, 2009), que assenta os seus pressupostos na concepção sócio crítica de Crum (1993). No entanto, apesar desta abordagem mais centrada no aluno, os efeitos da “desportivização” continuam remanescentes (Bronikowski, 2011; Council of Europe and Sport, 2002) como demonstram os conteúdos curriculares e os tempos dedicados aos mesmos (Hardman,

2009). A primeira grande preocupação centra-se no desenvolvimento das habilidades desportivas específicas, num quadro de atividades dominadas pelos jogos desportivos, pela ginástica e pelo atletismo.

Deste modo, se a Educação Física deverá ter como papel a promoção de estilos de vida ativos que perdurem durante toda a vida, necessita de mudar as suas interpretações baseadas em critérios de desempenho. Assim, os currículos e a sua divulgação necessitam de ser concetualizados em relação ao que se passa fora da escola, tornando-se necessária uma mudança nas rotinas profissionais, bem como a modernização dos seus conteúdos (Bronikowski, 2011). Igualmente, as reformas educativas que têm vindo a ser implementadas, assentes numa perspetiva de educação para a saúde, têm-se refletido nos currículos escolares, passando a enfatizar a promoção de estilos de vida ativos, assim como o desenvolvimento do “bem-estar” (Hardman, 2009).

Existe uma necessidade de reconhecer a importância de uma cultura contemporânea jovem, assim como os pré-requisitos necessários para fomentar o desenvolvimento de pessoas educadas fisicamente, para a estruturação de currículos relevantes. Assim para a adoção de estilos de vida ativos e que sejam perpetuados, torna-se necessário que os conteúdos curriculares sejam relevantes e significativos para os alunos. De facto, os conteúdos presentes no currículo tornam-se um fator muito importante, na medida em que se assumem como vitais para o desenvolvimento de atitudes positivas e negativas face à Educação Física (Tinning, 2005).

A formação do aluno bem educado fisicamente está intimamente relacionada com a escola e mais concretamente com a disciplina de Educação Física. O aluno bem educado fisicamente é aquele que é competente em diversas habilidades motoras, tem boa condição física, pratica atividade física regular, conhece as implicações e os benefícios associados à prática da atividade física, valoriza a atividade física assim como a sua contribuição para um estilo de vida saudável, respeita princípios éticos, respeita o outro, demonstra fair play e cultiva a amizade (Crum, 2002).

Nos EUA, uma importante organização de saúde e Educação Física considera que os professores de Educação Física devem atingir padrões essenciais. Tendo em conta que o objetivo da Educação Física é desenvolver “alunos fisicamente educados” e que possuem conhecimentos, habilidades e confiança para gostarem e desenvolverem uma atividade física relacionada com a saúde no seu dia-a-dia, os alunos devem demonstrar competências em várias habilidades motoras e padrões de movimento, possuir conhecimentos como conceitos, princípios, estratégias e táticas relativas ao movimento e sua performance,

demonstrar conhecimento e habilidades para alcançar e manter um nível de atividade física e condição física relacionado com a boa saúde, demonstrar um comportamento de responsabilidade pessoal e social respeitando-se a si e aos outros e reconhecem o valor da atividade física para a saúde, o prazer, o desafio, a expressão e a interação social (SHPE, 2014).

Numa investigação sobre as crenças de professores de Educação Física, dos 61 inquiridos que descreveram o que consideravam ser um aluno com êxito em Educação Física, a grande maioria referiu como importante as competências relacionadas com aprendizagens específicas da Educação Física, mais especificamente as relacionadas com os aspetos sócio motores (Gilly, 1980).

Num estudo sobre os hábitos de atividade física dos professores do ensino básico, com uma amostra de 126 professores, 23% referiu não saber como descrever um aluno com êxito em Educação Física e cerca de um terço referiu que é um aluno com competência motora (28%). A maioria referiu as competências relacionadas com aprendizagens específicas da Educação Física, sendo as mais referidas as dos aspetos sócio motores (Rocha e Carreiro da Costa, 1998).

Foram questionados 90 estudantes de um curso de formação inicial de professores de Educação Física sobre as crenças e expectativas da futura atividade profissional. Os resultados indicaram que os estudantes em início do curso associaram o aluno com sucesso em Educação Física à consecução dos objetivos, embora salientassem também o alcance dos efeitos educativos gerais e dos níveis de aprendizagem desejados. Já os estudantes finalistas associaram-no fundamentalmente à consecução de objetivos (Carreiro da Costa e Sá, 1998).

Numa investigação sobre a socialização profissional em Educação Física com 368 estudantes do ensino superior politécnico em Portugal, no que concerne ao conceito de aluno com sucesso em Educação Física, os estudantes da formação inicial referiram que é o aluno que alcança os objetivos (27,9%); que participa nas aulas (15,8%), que tem prestação motora (12,9%); que adquire aprendizagens (10%) e os efeitos educativos gerais (1,4%). Por seu lado, os professores experientes consideraram que um aluno com sucesso adquire competências, atitudes e hábitos (24,5%); alcança os objetivos (13,5%); tem competência motora (6,8%) e os efeitos educativos gerais (2,9%) (Sá, 2007).

Numa pesquisa sobre as crenças de estudantes do curso de formação de professores e de recém-licenciados em Educação Física, foram entrevistados 12 estudantes. No que se refere ao conceito de aluno bem educado fisicamente a maioria dos estudantes no início do

curso, considerou que um aluno bem educado fisicamente tem conhecimento sobre o funcionamento do corpo, tem competências pessoais e sabe trabalhar em grupo. Por seu lado, os recém-licenciados consideraram que um aluno bem educado fisicamente tem conhecimento do seu corpo e adota estilos de vida ativos e saudáveis (Philpot e Smith, 2011).

Numa investigação sobre o aluno fisicamente educado em diversos países da Europa, os resultados revelam que os professores atribuem como importante que o aluno tenha hábitos de vida ativos, sendo o exercício físico como atividade regular do seu dia-a-dia e demonstra competência nas atividades aprendidas (Fisher, Repond, e Diniz, 2011).

Concluindo, o conceito de aluno bem educado fisicamente surge associado à consecução dos objetivos nas aulas de Educação Física e ao aluno que adquire as competências motoras aprendidas apesar dos esforços na última década pelos investigadores que têm dado ênfase à promoção de estilos de vida ativos na formação do aluno bem educado fisicamente.

3.3 Conceito de bom professor

Um pressuposto que tem recebido aceitação geral é a consideração de que o professor, como profissional, é detentor de determinados conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Por outro lado é um adulto que se forma, com base na sua experiência pessoal e profissional e nos seus conhecimentos, isto é, como um sujeito com um papel decisivo no seu processo de formação.

A docência corresponde assim ao exercício de uma profissão complexa e multifacetada, independentemente do grau de ensino a que se dirige. Se questionarmos o que deve ser a atividade docente, no quadro atual do conhecimento e dos desafios que as mudanças sociais propõem à escola, a profissão de professor surge como extremamente complexa e diversificada, tendo o seu exercício que pressupor uma exigente formação teórico-prática, um esforço de contínua atualização e adequado processo de desenvolvimento pessoal. A docência é uma atividade profissional que tal como qualquer outra, se constitui socialmente num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização permanente.

É sabido que os comportamentos e atitudes dos professores se modificam ao longo do seu percurso profissional. Essa alteração determina, de alguma forma, o modo como eles realizam e sentem o seu trabalho, repercutindo-se, inevitavelmente, nas atividades e atitudes escolares, comportamentais e cognitivas dos alunos. O percurso profissional dos

professores deverá englobar dois planos de análise que, embora distintos, são necessariamente complementares: o do desenvolvimento profissional, genericamente entendido, e o da construção da identidade profissional (Crum, 2002).

Os estudos caracterizam o bom ensino em Educação Física sempre com o foco na aula e no seu tempo potencial de aprendizagem (*Academic Learning Time*) e nos níveis de organização (*Management*). Uma aula com altos níveis de tempo potencial de aprendizagem e baixos níveis de tempo de organização são consideradas como boas aulas. Ora, os defensores de uma visão biomédica da Educação Física, referem que a literatura não considera a matéria que é lecionada e se ela é efetivamente necessária. Primeiramente devem ser tidos em conta os objetivos dos alunos relacionados com a saúde, o que por sua vez aumenta o seu envolvimento na atividade física, no desenvolvimento da condição física e no desenvolvimento de habilidades motoras (Christenson, Reschly, e Wylie, 2012). Deste modo, importa ter em atenção o que se passa essencialmente em contexto de sala de aula, uma vez que são os professores os principais responsáveis pelo que sucede no interior da mesma. Todavia, apesar do currículo fornecer uma estrutura teórica, assim como as respetivas orientações relativamente aos conteúdos de ensino, os professores possuem uma grande liberdade no momento das suas planificações (Carreiro da Costa, 2005). Apesar das forças externas, designadamente, os movimentos sociais, as decisões legislativas e as políticas governamentais poderem influenciar o processo de inovação curricular, o mesmo apenas se poderá considerar completo quando os professores decidirem seguir essas mesmas orientações. Assim, os valores e o significado pessoal que os professores possuem acerca da disciplina, constituem-se como uma forte influência na forma como estes interpretam os programas de Educação Física, tomam as suas decisões curriculares, bem como selecionam os parâmetros e os critérios de avaliação (Carreiro da Costa, 2005; Marques et al., 2012).

A qualidade dos professores é um fator importante para a melhoria do processo de ensino e consequentemente os resultados dos alunos. Os professores são um elemento fundamental para fazer mudanças significativas nas aprendizagens dos alunos (Webster, 2011). Atualmente as funções dos professores de Educação Física situam-se em vários níveis: a nível micro, a função de planear, conduzir e avaliar as situações de ensino-aprendizagem; a nível meso, as tarefas do professor não se restringem ao micromundo das aulas formais no ginásio ou no campo de jogos, o professor de Educação Física tem também funções no enquadramento da escola como organização e da escola como comunidade; a nível macro, a escola não é uma instituição isolada mas, faz parte duma

comunidade local mais vasta, logo os professores também têm de realizar funções nessa rede social mais vasta. Os professores de Educação Física têm relevantes funções de ligação e de comunicação com os clubes desportivos locais, os ginásios e outras instituições ligadas ao desporto (Crum, 2002).

As categorias de conhecimento do professor, importantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, são o conhecimento pedagógico geral, que é referente aos princípios e estratégias da gestão da turma, o conhecimento dos alunos e das suas características, o conhecimento do contexto educativo, o conhecimento dos valores, fins e objetivos educativos e à sua base filosófica e histórica, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do currículo e o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987).

No conceito da formação do bom professor, consideram-se diversos aspetos essenciais, nomeadamente, o conhecimento do conteúdo. Este conhecimento do conteúdo apresenta as seguintes categorias: o conhecimento do conteúdo da matéria da disciplina; o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular do conteúdo. Portanto, o professor deve possuir um conhecimento pedagógico geral, conhecer os seus alunos, o contexto educativo, os fins, os objetivos e os valores educativos. O conhecimento do conteúdo e a pedagogia precisam de ser estudados em conjunto, sendo designado de conhecimento pedagógico do conteúdo (Siedentop, 2002). Considera-se que um forte conhecimento dos conteúdos é um pré-requisito para ser um professor competente (Baumert et al., 2010). O conhecimento científico do professor afeta o seu conhecimento pedagógico, influencia o processo de ensino e influencia a sua confiança no ensino de determinada matéria. É importante e vital que os professores de Educação Física estejam bem preparados em todas as áreas do conhecimento, no entanto, a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é definitivamente a competência essencial para o professor de Educação Física (Crum, 2002).

A importância da formação dos professores para a qualidade do ensino da Educação Física é vital pois o êxito na aprendizagem depende de um conjunto de condições e fatores, relativos aos alunos, ao professor e à escola, que este deverá ser capaz de gerir. O sucesso na aprendizagem em Educação Física não é fruto de uma única intervenção ou opção didática pois um ensino de qualidade pode concretizar-se de formas muito diversificadas. Os professores com grande capacidade didática caracterizam-se por terem um profundo conhecimento dos conteúdos de ensino, possuírem um conhecimento didático do conteúdo, utilizarem mais informação e tomarem um maior número de decisões quando planeiam o

seu ensino e possuírem um vasto repertório de habilidades técnicas de ensino nas dimensões gestão, instrução, clima e disciplina (Carreiro da Costa, 1996).

O professor é nos dias de hoje muito mais que um simples transmissor de conhecimentos. Neste sentido, é importante que as aulas de Educação Física sejam motivadoras e tenham elevados níveis de intensidade, o que contribuirá para que os alunos pratiquem atividade física de acordo com as recomendações de atividade física para crianças e jovens. Isto porque mesmo que as aulas sejam diárias estas não conseguem proporcionar atividade física suficiente para ir ao encontro das recomendações de atividade física diária. Os professores de Educação Física têm um papel importante, pois deverão desenhar as aulas e a sua instrução de forma a promoverem atividade física fora do contexto da aula, modificando o envolvimento da escola para que os alunos tenham oportunidades de serem ativos na escola e na comunidade fora das aulas de Educação Física (McKenzie, 2007; McKenzie et al., 2006).

O bom professor de Educação Física é um profissional reflexivo e competente que compreende de forma crítica as mudanças na cultura do movimento (incluindo o desporto) e é capaz de decidir até que ponto estas mudanças devem ser representadas no currículo (Crum, 2002). Neste sentido, avalia os currículos de Educação Física e determina os valores e objetivos do ensino da disciplina, possui uma percepção do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado, transforma o conhecimento sobre o desporto e o movimento, as competências, os desempenhos motores, as atitudes e os valores em representações e ações pedagógicas através da estruturação e modificação de situações de aprendizagem, do *feedback* e da análise e avaliação da sua própria prática de ensino (Crum, 2002).

Em Portugal, foi realizado um estudo com 90 estudantes do curso de formação inicial de Educação Física, em que estes foram questionados sobre as crenças e expectativas sobre a sua futura atividade profissional. O estudo revelou que estes estudantes tendem a associar o conceito de bom professor sobretudo a fatores relacionados com a competência profissional e com características pessoais. Quando questionados sobre as características dos professores que mais os marcaram, os estudantes realçaram de forma indiscutível os traços de carácter e, em menor extensão a capacidade científico-pedagógica. Contudo, quando questionados sobre o que é um bom professor em Educação Física responderam precisamente de forma inversa (Carreiro da Costa e Sá, 1998).

Num estudo longitudinal, com três professores estagiários, sobre as crenças acerca do ensino da Educação Física, constatou-se que estes no início do curso referem que o bom professor é aquele que é um bom modelo, um bom comunicador e que tem um bom

conhecimento científico. No final da formação, os mesmos estudantes já consideram que bom professor é aquele que promove as aprendizagens e tem um bom conhecimento científico e pedagógico (Matanin e Collier, 2003).

Numa investigação sobre a socialização profissional em Educação Física que contou com a participação de 368 estudantes do ensino superior politécnico de Portugal, concluiu-se que estes consideram um bom professor de Educação Física, aquele que possui competência científico-pedagógica (37,9%), possui atitude profissional e traços de personalidade (24,4%), promove aprendizagens (2,9%) e promove efeitos educativos gerais (2,9%). Para os professores experientes, o bom professor tem primeiramente um profundo conhecimento científico e pedagógico e atua de acordo com princípios éticos e morais (Sá, 2007).

Concluindo, o professor de Educação Física é mais do que um simples transmissor de conhecimentos, o bom professor é aquele que tem boas competências a nível científico e pedagógico mas também que consegue promover aprendizagens e hábitos de vida ativos nos alunos.

3.4 Fatores que influenciam a qualidade do ensino

A qualidade do ensino depende em grande medida da qualidade dos professores que o ministram, por outro lado, a qualidade dos professores pode depender da qualidade da formação e preparação que receberam. As instituições de formação e os formadores deverão preparar adequadamente os professores, isto é, fazendo-os adquirir as competências necessárias para que sejam capazes de organizar e desenvolver nas escolas uma Educação Física que promova um estilo de vida ativo e saudável (Carreiro da Costa, 2010).

O impacto de um ensino de qualidade produz experiências enriquecedoras para os alunos e deverão ser enfatizadas para influenciar as decisões políticas para melhorar a qualidade de formação dos professores de Educação Física (Fairclough e Stratton, 2006).

No período de estágio pedagógico, fatores como os alunos, os órgãos de administração escolar como o conselho executivo e pedagógicos, os colegas professores da disciplina e de outras áreas disciplinares tornam-se agentes escolares fundamentais no processo de socialização dos professores. Neste momento da carreira as preocupações do professor são essencialmente em torno do domínio de turma e do cumprimento do plano de aula a executar. No processo de socialização profissional os professores são influenciados pelas expectativas da sociedade, pelas instituições responsáveis pelo processo de gestão

escolar, além da comunidade escolar em que se insere, incluindo os colegas da área disciplinar e das restantes disciplinas, gestores, coordenadores, alunos e comunidade envolvente (Freitas, 2011).

A eficácia no ensino dentro do domínio educacional como a pedagogia do desporto continua a ser um foco importante, com muitas variáveis importantes que contribuem para a aprendizagem. Os próprios professores devem ter as habilidades necessárias e diferentes métodos de ensino para melhorar as aprendizagens dos seus alunos (Jaakkola e Watt, 2011).

Numa investigação com o objetivo de descrever as perceções de uma professora em início de carreira sobre a vida na escola, com recurso a entrevistas semiestruturadas e registos de notas de campo, os resultados indicam que os fatores dificultadores do ensino da Educação Física prendem-se com a falta de infraestruturas, a resistência dos alunos à prática pedagógica e a organização escolar, destacando o tempo de aula, a falta de apoio da direção escolar e o isolamento dos pares da disciplina (Costa, Henrique, e Ferreira, 2013).

Num estudo sobre a socialização profissional em Educação Física e o grau de importância que atribuíram como fatores para o sucesso em Educação Física, com 368 estudantes do ensino superior politécnico, tanto os estudantes da formação inicial como os professores experientes atribuíram como mais importante a competência, personalidade e atitude dos professores, os benefícios colhidos e aprendizagens e o convívio ou relação com os colegas (Sá, 2007).

Em resumo, relativamente às perceções sobre a Educação Física escolar mais concretamente às finalidades e objetivos da disciplina estes não são consensuais mesmo entre os profissionais da área, existindo o modelo biomédico e o modelo educacional. No modelo biomédico a disciplina centra as suas funções ao nível do corpo e no efeito do exercício sobre este, procurando elevar os níveis de aptidão física, enquanto no modelo educacional a Educação Física tem como objetivo o estabelecimento de hábitos de prática de atividade física que se mantenham para além da permanência na escola. A formação do aluno bem educado fisicamente está intimamente relacionada com a escola e mais concretamente com a disciplina de Educação Física. Relativamente ao conceito de aluno bem educado fisicamente, surge associado à competência em diversas habilidades motoras, condição física, prática de atividade física regular, conhecimento das implicações e dos benefícios associados à prática da atividade física. No que concerne ao bom professor de Educação Física é um profissional reflexivo e competente que compreende de forma crítica as mudanças na cultura do movimento e é capaz de decidir até que ponto estas mudanças

devem ser representadas no currículo, determina os objetivos do ensino da disciplina, as competências, os desempenhos motores, as atitudes e os valores em representações e ações pedagógicas através da estruturação e modificação de situações de aprendizagem, do *feedback* e da análise e avaliação da sua própria prática de ensino, os estudos com estudantes da formação inicial referem que o bom professor de Educação Física é aquele que tem conhecimento pedagógico e científico e que consegue promover aprendizagens nos alunos levando-os à consecução dos objetivos. A competência, personalidade e atitude dos professores, os benefícios colhidos e aprendizagens e o convívio ou relação com os colegas tal como as infraestruturas disponíveis na escola são fatores que influenciam a qualidade do ensino em Educação Física.

4. Autoeficácia

A autoeficácia é a crença ou a expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado (Bandura, 2006). A autoeficácia baseia-se na noção de competência pessoal (Bandura, 1997; Schunk e Pajares, 2005), pois é essa noção que permite aos sujeitos estimar a possibilidade de realizarem as tarefas com sucesso e de alcançarem os resultados desejados.

O cruzamento de informação sobre as competências e capacidades do indivíduo e um conjunto de outras informações sobre as características da tarefa a realizar num determinado contexto e num determinado momento dão origem à autoeficácia. Esta parte do conjunto de experiências pessoais (Bandura, 1997) e consiste numa avaliação orientada para o futuro, pois representa a expectativa do sujeito relativamente a uma tarefa a realizar.

No campo da educação, tem sido amplamente demonstrado que os alunos com expectativas de eficácia mais positivas tendem a estar mais motivados, a envolverem-se em tarefas mais desafiantes (Bandura, 2006), a estabelecerem objetivos mais ambiciosos, a persistir perante as dificuldades e obstáculos, a utilizarem estratégias de aprendizagem e realização mais eficazes e a ter melhor resultados quando comparados com os alunos que revelam menores níveis de eficácia (Bandura, 1997, 2006). A autoeficácia remete para avaliações específicas sendo por isso considerada um construto micro analítico.

A autoeficácia académica influencia a conduta dos estudantes. Assim, aqueles que acreditam que não têm competências para realizar uma tarefa e que, por isso, pensam que não irão ser bem-sucedidos, tendem adotar comportamentos para evitar essa tarefa. Por outro lado, os estudantes que têm uma perceção de elevada autoeficácia apresentam

comportamentos de sucesso na realização das tarefas (Bandura, 1977, 1997; Schunk e Pajares, 2005).

Nos pontos seguintes analisou-se o sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física e o sentimento de autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física.

4.1 Sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física

A autoeficácia é considerada a força mais forte na aprendizagem e motivação (Bandura, 1977). No contexto da educação e num contexto de realização de uma tarefa específica, o nível de autoeficácia para realizar a tarefa tem uma forte relação com o resultado obtido. Especificamente a autoeficácia do professor tem sido definida como a extensão no qual o professor acredita que tem capacidade para afetar a *performance* do aluno e por esta razão está relacionada com a aprendizagem deste (Moritz, Feltz, Fahrbach, e Mack, 2000). Os primeiros anos de ensino são decisivos para o desenvolvimento da autoeficácia a longo prazo, porque uma vez estabelecida esta é resistente à mudança (Castelli e Williams, 2007).

As crenças sobre a autoeficácia afetam o desempenho, influenciam a seleção de tarefas e são um fator-chave para a autorregulação da motivação. Ao longo dos últimos 30 anos, os investigadores têm estudado as crenças de autoeficácia dos professores e estabeleceram relações entre o sentimento de eficácia de um professor e uma infinidade de resultados desejáveis, nos quais se incluem o desempenho do aluno (Humphries, Hebert, Daigle, e Martin, 2012). Na investigação em Educação Física, a autoeficácia do professor tem sido associada ao desenvolvimento profissional (Martin, McCaughtry, e Hodges-Kulinna 2008), e aos bons comportamentos na relação entre o professor e o aluno (Martin e Hodges-Kulinna, 2004; Martin e Kulinna, 2005), sendo por isso um fator poderoso no processo de ensino e aprendizagem.

Os investigadores indicam consistentemente relações entre a autoeficácia do professor e diversas variáveis no processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, a autoeficácia do professor tem sido relacionada com as estratégias de gestão de sala de aula, a vontade de adotar novas ideias (Ghaith e Yaghi, 1997; Stein e Wang, 1988), a persistência para trabalhar com os alunos que se esforçam (Gibson e Dembo, 1984), as expectativas para o desempenho dos alunos (Tournaki e Podell, 2005), avaliações dos professores (Riggs e Enochs, 1990), e o combate ao absentismo (Imants e Van Zoelen, 1995). O nível de autoeficácia do professor está positivamente relacionado com as

expectativas que os alunos têm do desempenho do professor (Anderson, Greene, e Loewen, 1988), bem como do seu próprio desempenho (Caprara, Barbaranelli, Steca, e Malone, 2006). Finalmente, a autoeficácia está relacionada com a satisfação no trabalho, o compromisso com a profissão e o tempo de carreira (Caprara et al., 2006).

A autoeficácia é um processo cognitivo em que as pessoas constroem crenças sobre a sua competência para executar num determinado nível de realização (Tschannen-Moran, Hoy, e Hoy, 1998). A autoeficácia está inserida na teoria social cognitiva, e desta forma pressupõe que as crenças dos professores estão relacionadas com a noção de que estes têm de que podem influenciar positivamente a educação dos alunos (Henson, 2002).

Os professores com elevada autoeficácia têm uma atitude positiva em relação ao currículo de Educação Física e procuram dirigir os seus esforços, atuais e futuros, para a para a aprendizagem dos alunos, a motivação, o clima de aula e a satisfação (Gorozidis e Papaioannou, 2011). Um melhor sentimento de autoeficácia encontra-se relacionado com um maior inteligência emocional (Mouton, Hansenne, Delcour, e Cloes, 2013). Professores com elevados níveis de autoeficácia têm maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem e práticas inovadoras de ensino, onde os alunos são participantes ativos (Silva, Iaochite, e Azzi, 2010).

É possível relacionar, ainda, o elevado grau de autoeficácia do professor com transformações no comportamento dos seus alunos, nomeadamente ao nível de melhores desempenhos em diversas matérias e do desenvolvimento da crença de autoeficácia nos próprios alunos como consequência da sua motivação. Professores com baixas perceções de autoeficácia tendem a evitar atividades e até a planeá-las, quando as consideram acima das suas capacidades, são menos persistentes no desenvolvimento dos alunos portadores de dificuldades e mostram-se menos dispostos a introduzir inovações nas suas aulas (Silva et al., 2010).

A formação da autoeficácia surge por meio da influência de quatro fontes principais (Pajares e Olaz, 2008). Os autores explicam que a primeira fonte é a experiência direta, e esta é a mais influente, pois diz respeito à interpretação do resultado do comportamento anterior do sujeito. Em segundo lugar, surgem as experiências vicariantes, ou seja, a observação de outras pessoas a executarem determinadas tarefas. A terceira fonte diz respeito aos julgamentos verbais efetuados por outros, também conhecido por persuasão social e por último temos os estados emocionais e fisiológicos que proporcionam informações sobre as crenças de autoeficácia. O nível de ativação (*arousal*), fadiga, *stress*,

ansiedade, tensão e dor são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia, pois afetam diretamente o juízo que as pessoas têm sobre sua própria eficácia.

Com objetivo de investigar as crenças de autoeficácia dos estudantes da licenciatura em Educação Física, questionaram-se 159 estudantes dos 3º e 4º anos do curso em questão. Os resultados mostraram que os estudantes tinham um nível elevado de autoeficácia e reconheceram a importância para esse facto da experiência direta de docência durante a formação (Silva et al., 2010).

Questionaram-se 220 professores de escolas brasileiras, com o intuito de se analisar a autoeficácia dos professores de Educação Física e a sua relação com nível de satisfação pessoal e de disposição em continuar na atividade de ensino. Os resultados indicam que a autoeficácia foi elevada ($5,04 \pm 0,617$) sendo que a autoeficácia é inferior nos professores que apresentam baixos níveis de satisfação (Iaochite, Azzi, Polydoro, e Winterstein, 2011).

Num estudo sobre a autoeficácia dos professores de Educação Física do ensino básico no ano de estágio, em que foram entrevistados 308 professores, constatou-se que os professores tanto no início como no fim da sua formação sentiram-se muito confiantes no ensino da disciplina de Educação Física (Fletcher, Mandigo, e Kosnik, 2012).

Num outro estudo com três professores estagiários sobre o contributo das experiências de formação para o desenvolvimento da sua autoeficácia, concluiu-se que a autoeficácia aumentou em todos durante o ano de estágio. As principais fontes que conduziram a este resultado prendem-se, na opinião dos estagiários, com as experiências de mestria em contexto real de ensino e a persuasão verbal de supervisores e colegas (Martins, Onofre, e Costa, 2014).

4.2 Sentimento de autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física

Nos EUA, o aumento da obesidade infantil é uma preocupação cada vez mais crescente, uma vez esta triplicou nos últimos 30 anos. A Educação Física escolar é identificada como parte da solução para esta epidemia pois tem a responsabilidade de promover estilos de vida ativos nas crianças (Sallis e McKenzie, 1991; Sallis et al., 2012). Porém, uma Educação Física de qualidade deve promover nos alunos conhecimento, capacidades e atitudes para estes serem ativos no futuro (NASPE, 2006), promover aprendizagens e encorajar à participação regular em atividade física (NASPE, 2004).

Os professores com uma elevada autoeficácia são mais propensos a agir e a serem eficazes do que aqueles que têm um reduzido sentimento de autoeficácia (Bandura, 1997).

O conhecimento adquirido durante a infância e adolescência pode consolidar os estilos de vida e de hábitos das crianças e jovens, o que torna difícil modificá-los em fases posteriores do desenvolvimento. Por isso, é necessário desde cedo, conhecer a influência que os diferentes ambientes e grupos sociais têm na aquisição de um estilo de vida saudável, e neste âmbito insere-se o professor de Educação Física pois pode, igualmente, influenciar os comportamentos dos alunos.

A autoeficácia dos professores tem influência direta sobre o seu compromisso de ensinar comportamentos de promoção da saúde nas aulas de Educação Física dos ensinos básico e secundário (Pan, Chou, Hsu, LI, e Hu, 2013). Os investigadores confirmaram a relação entre os professores com elevada autoeficácia relacionada com saúde e as práticas de ensino da Educação Física relacionada com a promoção de estilos de vida ativos (Pan et al., 2013).

Uma outra investigação que contou com a participação de 73 professores de Educação Física, procurou-se determinar a confiança dos professores acerca do seu conhecimento sobre a relação da atividade física com a saúde. Os resultados deste estudo demonstraram que os professores tinham muita confiança (70%) nos seus conhecimentos que relaciona a saúde com a atividade física (Castelli e Williams, 2007).

Cinquenta professores dos EUA, participaram numa investigação sobre a autoeficácia no ensino da Educação Física relacionada com a saúde e os resultados indicam que os professores se sentem capazes de desenvolver a aptidão física dos alunos (Martin et al., 2008).

Em Inglaterra, também foi realizado um estudo sobre as experiências e visões de doze professores de Educação Física do ensino secundário sobre a atividade física relacionada com a saúde. A maioria dos professores referiu estar “confiante” ou “muito confiante” no ensino da promoção de estilos de vida ativos (86%), e consideraram o assunto como importante ou extremamente importante na disciplina de Educação Física (96%). Menos de metade dos professores (43%) referiram que enquanto alunos, aprenderam conteúdos de educação para a saúde. Os professores estagiários sentiram que o estágio não conseguiu prepará-los para o ensino da Educação Física, no geral (58%) e atividade física relacionada com a saúde, em particular (73%) (Alfrey, Cale, e Webb, 2012).

Em síntese a autoeficácia é a crença de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um determinado resultado. A autoeficácia do professor tem sido associada ao desenvolvimento profissional, aos bons

comportamentos na relação entre o professor e o aluno, as estratégias de gestão de sala de aula e na vontade de adotar novas ideias na sala aula. A autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos está relacionada com saúde e as práticas de ensino da Educação Física relacionada com a promoção de estilos de vida ativos.

5. A Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos

A escola, entidade por excelência de referência social, deve e pode ser um veículo de promoção de comportamentos e valores socialmente relevantes. Tendo presente que todas as crianças e jovens se encontram na escola e que estas passam cerca de metade das suas horas do dia na escola (Fox et al., 2004), esta pode e deve proporcionar oportunidades para as crianças e jovens se manterem ativos durante o dia a dia e aprenderem os conhecimentos e as habilidades necessárias para permanecerem ativos ao longo de toda a vida. Neste sentido, investigadores (Harrell, Davy, Stewart, e King, 2005; Kien e Chiodo, 2003; Sallis et al., 2012; Tappe, 2004) e organizações (IOM, 2013; NASPE, 2012; USDHHS, 2000, 2012; WHO, 2002, 2010) reconhecem que a escola e a Educação Física podem e devem assumir um papel fundamental não só para um desenvolvimento corporal e desportivo, mas também no alicerçar de ideias e assimilações de comportamentos para a sua manutenção futura.

O aumento da obesidade entre jovens e adultos e as evidências de que muitos jovens não praticam atividade física suficiente, tem sido o suporte para o argumento de que os programas de Educação Física nas escolas devem ser um dos principais veículos para a transmissão de objetivos e conteúdos relacionados com a atividade física e a saúde (Sallis et al., 2012; Tappe, 2004). A escola é uma instituição social e ambiental que tem um grande efeito em controlar o comportamento das crianças e, portanto, é o cenário ideal para incentivar a prática diária de atividade física (Wechsler e Devereaux, 2001). Muitas das escolhas de comportamento e estilos de vida associadas com a obesidade, desenvolvem-se durante a idade escolar e, assim, a atividade física de uma criança na escola é um determinante importante (Edmunds, Waters, e Elliott, 2001). Existe uma forte evidência epidemiológica que relaciona benefícios sociais e para a saúde com a participação nas aulas de Educação Física e atividades desportivas escolares (Gray e Oslin, 2003; Martin e Kulinna, 2003; Sallis et al., 2012; Tappe, 2004).

Na última década, tem havido um crescente interesse académico, político e mediático, numa escala global, sobre o papel da escola e da Educação Física na promoção de estilos de vida saudáveis e ativos. De facto, há uma suposição de longa data que as

escolas geralmente desempenham um papel fundamental na produção de nações saudáveis (Gard, 2011; Penney e Evans, 2004; Salmon, Booth, Phongsavan, Murphy, e Timperlo, 2007) e que a educação e a saúde, em estreita ligação com o exercício físico, são veículos para a promoção da saúde entre os jovens (Kirk, 2006; Seghers, Martelaer, e Cardon, 2009; Webb e Quennerstedt, 2010).

Os investigadores têm apoiado a importância de programas de Educação Física nas escolas para promover a prática de atividade física e a saúde (Almond e Harris, 1998; Martin e Kulinna, 2003; McKenzie et al., 1995; Sallis et al., 1997), pois estas são o local apropriado para a prevenção do excesso de peso ou obesidade. As crianças passam grande parte do dia na escola, as aulas de Educação Física nas escolas podem ser um meio potencialmente importante para a promoção da prática de atividade física entre as crianças (Edmunds et al., 2001). A idade escolar é a idade em que os adolescentes estão a começar a estabelecer padrões de comportamento de prática de atividade física ao longo da vida, enquanto transitam para a idade adulta (Rowland, 1999). A escola oferece uma das poucas oportunidades para abranger todos os indivíduos de uma população, sem nenhum custo extra (Fox, 1996), ademais as escolas têm impacto positivo nos comportamentos dos jovens e potencial para adicionar benefícios nos seus estilos de vida (Fox, 1996). As crianças que não participam nas aulas de Educação Física são fisicamente menos ativos do que os que participam (Almond e Harris, 1998; Myers, Strikmiller, Webber, e Berenson, 1996). Os investigadores reconhecem que a criação de experiências positivas de desenvolvimento da condição física, juntamente com os esforços dos professores para manter os alunos responsáveis, é um meio pelo qual a saúde pode ser promovida e os hábitos de atividade física ao longo da vida podem ser formados (Gray e Oslin, 2003; McKenzie e Sallis, 1996; Sallis e Patrick, 1994). Consequentemente, os investigadores sugerem que as aulas de Educação Física das escolas podem desempenhar um papel vital nos esforços para levar os jovens a empenhar-se na prática de atividade física e a motivá-los a adotar o exercício físico como um hábito para toda a vida (Harrell et al., 2005; Haywood, 1991; Sallis et al., 2012).

O papel da escola deve também ser sublinhado enquanto espaço físico, uma vez que, este deve ser um espaço que proporcione um ambiente facilitador de vivências ativas e saudáveis (Nichol, Pickett, e Janssen, 2009; Santos, Gomes, Ribeiro, e Mota, 2005). O desenvolvimento de comportamentos como por exemplo o sedentarismo acontece durante a infância e a adolescência. Por esta razão, a promoção da saúde através da atividade física é também uma questão educativa e pedagógica que deverá ser sujeita a intervenção na

escola, onde o suporte institucional proporcionado pela Educação Física deverá ser otimizado (Calmeiro e Matos, 2000).

Tendo em consideração vários estudos longitudinais (Tammelin, Nayha, Hills, e Jarvelin, 2003; Tammelin, Nayha, Laitinen, et al., 2003; Telama et al., 2005), constata-se que é na idade infantil que melhor se pode influenciar a população para os conceitos de vida ativa e saudável, uma vez que os resultados destes estudos nos têm demonstrado que jovens fisicamente ativos tendem a ser adultos ativos, observando-se uma permanência do comportamento ao longo da vida.

Importa destacar o estudo longitudinal de 21 anos conduzido por Telama et al. (2005) com uma amostra de 1563 indivíduos, do qual se concluiu que a prática persistente e contínua de atividade física, entre os 9 e os 18 anos de idade, aumenta a probabilidade de se ser ativo na idade adulta. Esta persistência da atividade física para a idade adulta apresenta correlações mais baixas no sexo feminino do que no masculino (Tammelin, Nayha, Hills, et al., 2003; Telama et al., 2005), sendo que as raparigas apresentam uma correlação baixa e os rapazes uma correlação baixa a moderada (Telama et al., 2005). Adicionalmente é reconhecido que a participação em atividade física pelo menos uma vez por semana para as raparigas, e pelo menos duas vezes por semana para os rapazes, encontra-se associada a níveis elevados de prática de atividade física na idade adulta (Tammelin, Nayha, Hills, et al., 2003).

Uma Educação Física relacionada com a saúde, inclui um currículo e um ensino que promova oportunidades divertidas e agradáveis de atividade física durante a aula, um ensino dos movimentos e das habilidades gerais e encoraja no presente e no futuro a prática de atividade física e o desenvolvimento da condição física (Metzler, McKenzie, Van der Mars, Barrett-Williams, e Ellis, 2013a; Metzler, McKenzie, Van der Mars, Barrett-Williams, e Ellis, 2013b; Sallis et al., 2012). Estes são os objetivos de promoção da saúde em todos os níveis de ensino; outros objetivos sociais e emocionais também são importantes mas com menos prioridade pois são também da responsabilidade das outras disciplinas. A Educação Física é a única disciplina que desenvolve a condição física, as habilidades motoras e que proporciona para algumas crianças a única oportunidade para fazer atividade física de alta intensidade (McKenzie e Lounsbery, 2013).

A Educação Física pode aumentar os níveis de atividade das crianças, e pode ser vista como uma janela de oportunidade para a participação em atividade física, especialmente entre as crianças menos ativas (Trudeau e Shephard, 2005). Uma função importante que pode desempenhar a escola e em particular a Educação Física é preparar as

crianças para a prática contínua de atividade física ao longo da vida, promovendo estilos de vida ativos nos alunos. É assumido que quando os indivíduos têm uma atitude positiva em relação às atividades físicas e à Educação Física terão maior probabilidade de ser fisicamente ativos ao longo da vida (McEvoy, 2011). Na construção de um modelo pedagógico de ensino de Educação Física para a saúde será importante que os alunos tenham oportunidades para agir e pensar por si próprios no que concerne à escolha e organização de atividades físicas e que podem facilmente ser transferíveis para o seu tempo de lazer (Harris, 2000).

Nos pontos seguintes são analisados os temas o professor de Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos, as recomendações de atividade física para crianças e jovens, o conhecimento dos professores e o conhecimento dos jovens sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens.

5.1 O professor de Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos

A percentagem de jovens que apresentam baixos níveis de prática de atividade física é um motivo de grande preocupação. A situação torna-se mais dramática nas raparigas, nos que possuem menos capacidades e nos alunos provenientes de famílias socioeconomicamente mais desfavorecidas (Baptista et al., 2012; Bauman et al., 2012; Hallal et al., 2012; Lotan, Henderson, e Merrick, 2006; Marques e Matos, 2014).

As aulas de Educação Física devem ter um impacto significativo na saúde pública e a promoção da atividade física deve ser o principal objetivo. Ao longo dos anos o papel da Educação Física na saúde pública tem sido estudado, concluindo-se que as aulas de Educação Física podem contribuir para a saúde pública fornecendo uma exposição frequente de atividade física agradável e adequada ao desenvolvimento e preparando os alunos para a prática regular de atividade física ao longo da vida. Em todo este processo, os professores de Educação Física desempenham um papel fundamental (Sallis e McKenzie, 1991; Sallis et al., 2012).

No contexto escolar, a ação dos professores de Educação Física é importante, porque contribui para que os alunos sejam pessoas autónomas e responsáveis. Portanto, a ação dos professores é fundamental no encorajamento dos seus alunos para que assumam as suas responsabilidades pelo sucesso e pelas experiências positivas com a atividade física (McKenzie, 2007). A construção de uma independência ativa, ou seja, um fenómeno de consciencialização e decisão na escolha autónoma de estilos de vida ativos, é uma tarefa importante neste âmbito (Mota e Sallis, 2002).

Neste cenário, os professores têm um papel importante no fornecer informações e orientações relevantes aos alunos, todavia, devem, simultaneamente, dar espaço a que estes decidam a sua participação e a julguem importante nas orientações ou modelos de vida. Os professores de Educação Física devem valorizar três indicações primordiais para a adoção de estilos de vida ativos, designadamente, a valorização das motivações intrínsecas; o fornecimento de uma correta perspetiva de sucesso e o fornecimento de razões válidas para ser ativo. Exige-se então que o professor seja, cada vez mais, um meio de influência para o saudável desenvolvimento dos seus alunos (Mota e Sallis, 2002).

A prática regular de atividade física é percecionada como um comportamento de saúde para as crianças e os adolescentes. Logo, de uma perspetiva de promoção da saúde, faz todo o sentido assegurar que os indivíduos sejam fisicamente ativos desde tenra idade. Ser fisicamente ativo de uma forma continuada poderá ainda levar a uma motivação intrínseca mais elevada e a um maior nível de habilidade na realização de atividade física (Telama et al., 2005). Entre os 5 e os 17 anos, as crianças e os jovens desenvolvem comportamentos com importantes implicações no imediato e na saúde e bem-estar a longo prazo. Ao longo deste tempo os hábitos sedentários vão aumentando, o que conseqüentemente acarreta implicações para a saúde pública. Se o professor de Educação Física auxiliar as crianças e jovens a desenvolver e a manter níveis elevados de atividade física na juventude e na fase adulta, pode assim contribuir para a redução dos índices de mortalidade, morbilidade e doenças crónicas no futuro (USDHHS, 2009).

5.2 As recomendações de prática de atividade física para crianças e jovens

A atividade física regular está associada a numerosos benefícios relacionados com a saúde, tais como, redução da massa gorda, promoção de um peso adequado, melhoria da estrutura óssea, melhoria cardiovascular e melhorias psicológicas. A prática de atividade física apresenta poucos riscos para os jovens contudo, o risco de uma saúde débil é elevado quando existe inatividade física (Graf et al., 2014; USDHHS, 2009).

Não somente os professores de Educação Física (USDHHS, 2009), como as organizações de saúde (WHO, 2010) e o público em geral consideram atualmente que as aulas de Educação Física podem contribuir substancialmente para reduzir a prevalência das doenças crónicas. O professor de Educação Física não contribui apenas para os objetivos imediatos dos alunos em relação à atividade física e saúde mas também para a forma como esses jovens irão viver as suas vidas enquanto adultos (Rink e Hall, 2008).

Para atingir o objetivo de desenvolver um estilo de vida ativo, os professores precisam de organizar experiências que ajudem os alunos a desenvolver as habilidades motoras, a adquirir conhecimento, a avaliar e manter a forma física e a desenvolver habilidades de autogestão associadas a uma vida fisicamente ativa. Os professores devem criar um ambiente positivo de aprendizagem, promovendo o apoio dos pares para ajudar os alunos a envolverem-se na atividade física. A instrução diária é muito importante para preparar os alunos a se envolverem na prática de atividade física na idade adulta, já que, os professores possuem tempo de instrução limitado e os recursos disponíveis também são limitados (Wang, Castelli, Liu, Bian, e Tan, 2010).

As recomendações de atividade física para as crianças referem que devem realizar atividade física todos os dias, no mínimo 60 minutos, numa intensidade moderada ou vigorosa. O trabalho de força deve ser incluído na atividade física pelo menos 3 vezes por semana. Deve existir uma preocupação para minimizar o tempo despendido em atividades de lazer em que as crianças estão sentadas (CMO, 2004; European Union, 2008; Graf et al., 2014; Strong et al., 2005; USDHHS, 2009; WHO, 2010).

As recomendações gerais de atividade física apropriadas a cada idade são amplamente utilizadas para descrever os benefícios da prática de atividade física relacionada com a saúde nos jovens, sendo de assinalar a importância do papel desempenhado pela atividade física moderada a vigorosa. Embora estejam bem descritos os benefícios da atividade física para a saúde dos adultos, a nível mundial estima-se que mais de 60% da população adulta não apresenta níveis suficientes de atividade física que sejam benéficos para a sua saúde (Hallal et al., 2012). A prevalência da inatividade física é mais acentuada no sexo feminino, nos mais velhos, nos indivíduos com baixo estatuto socioeconómico e nos portadores de deficiência (WHO, 2009).

As organizações internacionais sugerem que as atividades realizadas pelas crianças e jovens devem ser apropriadas à sua idade e ao seu estado de desenvolvimento, deverão incluir uma mistura de corrida, saltos, trepar, *skiping*, alternados com atividades desportivas e períodos de descanso. Estes períodos de atividade deverão contribuir para o desenvolvimento do controlo de objetos como agarrar, lançar, pontapear, dominar e de estabilidade como a flexibilidade, interligados com o desenvolvimento muscular. Estas atividades deverão ser de intensidade vigorosa e alternados com curtos períodos moderados de atividade ligeira ou descanso. Estas atividades de intensidade variada contribuem cumulativamente para os 60 minutos de atividade física diária recomendados e deverão ser no mínimo de 10 minutos (Graf et al., 2014).

É fundamental que os professores de Educação Física possuam o conhecimento sobre as recomendações da atividade física e o transmitam aos seus alunos. Nos próximos pontos analisa-se o nível de conhecimentos sobre as recomendações acerca da atividade física relacionada com a saúde dos professores e futuros professores de Educação Física e dos alunos do ensino secundário.

5.2.1 Conhecimento dos professores de Educação Física sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens

No que diz respeito aos mais jovens, a relação entre atividade física e a saúde não é tão clara como nos adultos, todavia, existem evidências promissoras que nos sugerem que a prática regular de atividade física acarreta múltiplos benefícios para a saúde das crianças e adolescentes, não apenas durante o seu crescimento, mas também para a sua vida adulta. A prática de atividade física pelos mais jovens acarreta uma série de benefícios, nomeadamente, o permitir um crescimento e desenvolvimento saudáveis; a manutenção do balanço energético e o bem-estar e a interação social; a prevenção de fatores de risco para doenças cardiovasculares, tais como o excesso de peso e o aumento da densidade óssea e proteção contra a osteoporose (CMO, 2004).

O conhecimento do conteúdo é importante para um ensino eficaz. Os professores de Educação Física devem possuir conhecimento suficiente e capacidade pedagógica na área da atividade física relacionada com a saúde para proporcionar atividades de boa qualidade. Os professores devem possuir conhecimento sobre conteúdos que abordam a relação entre a prática de atividade física e os níveis de saúde (NASPE, 2006). A maioria dos cursos de formação de professores de Educação Física está direcionado para os adultos e estão pouco relacionados com os aspetos relevantes do ensino de aptidão física relacionada com a saúde.

A profissão de professor de Educação Física tem uma importância fulcral no desenvolvimento da saúde, contudo é necessário que os professores possuam o conhecimento sobre a relação entre saúde e atividade física e sejam responsabilizados pela lecionação de um ensino relacionado com a saúde (Alfrey et al., 2012). A chave determinante da eficácia das estratégias para um ensino eficaz é o conhecimento que o professor tem da matéria, e de facto os professores com melhores resultados no ensino são aqueles que possuem uma melhor formação (Fairclough e Stratton, 2006).

Uma vez que a maioria dos estudantes da formação de professores de Educação Física têm um passado desportivo, têm dificuldade em acreditar que muitas das crianças e

adultos não estão motivados para participar em atividades físicas. Consequentemente, os programas de preparação de professores precisam de educar os seus estudantes para a epidemia global da inatividade física e obesidade e para os fatores biológicos, psicossociais e ambientais que contribuem para essa epidemia. No mesmo sentido, os estudantes da formação de professores em Educação Física devem ter conhecimento sobre o verdadeiro impacto da Educação Física na saúde pública, familiarizando-se com os dados de monitorização e vigilância da população relacionados com a exposição das crianças à Educação Física diária e a quantidade de atividade física proporcionada pelas aulas de Educação Física (Trost, 2004).

Os problemas do ensino relacionado com a saúde encontram-se numa espiral: os futuros professores começam a formação inicial com crenças que estão circunscritas à Educação Física relacionada com o desporto e às ideologias relacionadas com a condição física; os professores tiveram experiências de atividade física para a saúde relacionadas com o desporto ou com as atividades de desenvolvimento da condição física principalmente através do treino em circuito ou testes de condição física; os professores sentem-se confiantes no seu conhecimento no ensino do desporto e não sentem a necessidade de formação em atividade física e saúde. Assim, as ideologias dominantes não prevalecem e o sistema continua (Alfrey et al., 2012).

Numa investigação, foram inquiridos 98 professores, com o objetivo de compreender o conhecimento dos professores estagiários e experientes sobre o conhecimento das recomendações de atividade física e saúde. Os resultados indicam que com exceção dos recém-licenciados em Educação Física que obtiveram bons resultados (83,13%), os restantes professores apresentaram resultados suficientes (> 70%). A análise dos resultados indica uma tendência de aumento do conhecimento relacionado com atividade física e saúde durante a formação, posteriormente este conhecimento vai diminuindo durante o exercício profissional (Miller e Housner, 1998).

Num outro estudo que analisa as concepções e conhecimentos relacionados com a saúde dos estudantes do ensino superior, participaram no estudo 150 futuros professores da licenciatura em Educação Física dos EUA. Os resultados indicam que os futuros professores tiveram resultados medianos (57%) nos conhecimentos de atividade física relacionada com a saúde. Verificaram-se muitas incoerências, erros variados e respostas vagas: mais de um terço dos estudantes (38%) apresentou erros no que diz respeito à frequência da atividade física; mais de dois terços (71%) apresentaram falhas na

intensidade da atividade física e sensivelmente metade (46%) contém erros no tempo dedicado à prática de atividade física (Stewart e Mitchell, 2003).

Numa investigação com o objetivo de determinar o conhecimento dos professores sobre a atividade física relacionada com a saúde, 73 professores de Educação Física preencheram um teste sobre a saúde e atividade física. Os resultados demonstram que o aumento dos anos de experiência dos professores de Educação Física leva ao aumento do seu sentimento de autoeficácia em relação à promoção de estilos de vida ativos. Contudo, esse mesmo aumento de experiência não está relacionado com o aumento do conhecimento das recomendações sobre a atividade física relacionada com a saúde. Neste teste de conhecimentos sobre atividade física relacionada com a saúde, os professores obtiveram resultados intermédios (63,93%) (Castelli e Williams, 2007).

Num estudo sobre o conhecimento dos professores de Educação Física sobre atividade física relacionada com a saúde, 88 professores preencheram um teste sobre atividade física e saúde. Constatou-se que o conhecimento dos professores foi mediano (57,6%) e que as professoras obtiveram resultados superiores aos dos professores. No que concerne ao tempo de serviço, os professores experientes (6 a 19 anos de lecionação) obtiveram melhores resultados que os professores com menos de 6 anos de experiência (Santiago, Morales, Disch, e Gaus, 2011).

Em Inglaterra, uma amostra de 124 professores estagiários, preencheram um questionário onde se pretendia averiguar os seus conhecimentos sobre Educação Física relacionada com a saúde, perceções e experiências durante a formação inicial de Educação Física. Os resultados mostram que nenhum dos estagiários sabe com precisão as recomendações de atividade física para os jovens, e apenas uma minoria (cerca de um sexto) deu parcialmente respostas corretas. A formação inicial de professores de Educação Física oferece um contexto para que os estudantes aprendam a promoção de estilos de vida ativos nas escolas secundárias durante as suas interações e experiências no processo de formação inicial. Porém, a formação inicial não está a preparar adequadamente os futuros professores de Educação Física para a promoção da saúde e de estilos de vida ativos (Harris, 2013).

Por fim, ao se procurar determinar o conhecimento sobre a aptidão física relacionada com a saúde de 171 professores de Educação Física, norte americanos, concluiu-se que estes têm um conhecimento reduzido (44,6%) de aptidão relacionada com a saúde (Williams, Phelps, Laurson, Thomas, e Brown, 2013).

Em síntese, os vários estudos concluem que relativamente ao conhecimento dos estudantes da formação inicial sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens é na sua maioria insuficiente.

5.2.2 Conhecimento dos alunos sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens

Apesar da prática regular de atividade física ser reconhecida unanimemente como uma componente importante de um estilo de vida ativo e saudável, e destes formarem o segmento mais ativo da população nas sociedades desenvolvidas, existe uma tendência marcada para um incremento dos estilos de vida sedentários mesmo entre os jovens em idade escolar (Trudeau e Shephard, 2005).

A prevalência da inatividade física é elevada em todas as idades (Baptista et al., 2012). A investigação indica que os alunos possuem um deficiente conhecimento sobre atividade física relacionada com a saúde (Marques et al., 2015; Roth e Stamatakis, 2010). A necessidade de um recurso credível e fiável de pesquisas relacionadas com o conhecimento da atividade física relacionada com saúde é expressivo. A pesquisa sobre o conhecimento relacionado com a saúde indica três importantes conclusões: os alunos têm um reduzido conhecimento; elevados níveis de conhecimento estão associados a uma maior prática de atividade física e as intervenções no aumento do conhecimento dos professores de Educação Física indicou um aumento a longo prazo dos níveis de prática de atividade física e melhoria de condição física. É importante que os professores de Educação Física transmitam conhecimentos relacionados com a saúde para aumentarem a longo prazo a prática de atividade física por parte dos alunos (Ferkel, Judge, Stodden, e Griffin, 2014).

Os alunos devem estar cientes da importância da aprendizagem sobre a aptidão física e serem responsabilizados pelas suas ações. Os alunos devem aprender os benefícios de saúde e os princípios de aptidão física relacionada com a saúde que constam dos programas de Educação Física. Portanto, o profissional de Educação Física no que concerne à componente da aptidão física relacionada com a saúde deve proporcionar aos seus alunos os conhecimentos, atitudes positivas e habilidades que lhes permitam desenvolver hábitos de vida saudáveis (Wang et al., 2010).

Os alunos nos Estados Unidos, não têm uma boa base de conhecimento em atividade física (Placek et al., 2001; Stewart e Mitchell, 2003), não compreendem os conceitos-chave da atividade física e aptidão física (Placek et al., 2001) e são incapazes de

identificar estratégias apropriadas para desenvolver a sua aptidão física (Stewart e Mitchell, 2003). Para os alunos aplicarem os seus conhecimentos da atividade física relacionada com a saúde nos seus programas individuais de condição física, os alunos devem ser capazes de avaliar o seu próprio nível de forma física (Stewart e Mitchell, 2003). O professor de Educação Física deve proporcionar aos alunos uma compreensão de conceitos como saúde, atividade física e desporto e ajudá-los a avaliar a forma física, a identificar objetivos de condição física, e a projetar um programa de atividade física (NASPE, 2004).

A instrução de conceitos de atividade física relacionada com a saúde deve ser pragmática e aplicável aos alunos, e deve ajudá-los a superar equívocos sobre a forma física (Placek et al., 2001; Stewart e Mitchell, 2003). Os alunos do ensino secundário possuem concepções incompletas e muitas vezes imprecisas sobre conceitos como a condição física, destacamos a título de exemplo a crença de que a forma física é ter uma boa aparência e ser magro, que um determinado exercício pode reduzir a gordura numa área específica, que a transpiração vai queimar gordura ou que correr melhora a força. Assim, importa que os professores sejam conhecedores e tenham confiança no seu próprio conhecimento para identificar e corrigir eventuais equívocos (Castelli e Williams, 2007; Placek et al., 2001).

Embora o conhecimento sobre atividade física por si só não conduza a mudanças de comportamento, esse conhecimento é útil na tomada de decisão sobre a participação em atividade física (Morrow, Krzewinski-Malone, Jackson, Bungum, e FitzGerald, 2004). O conhecimento, juntamente com a intervenção de mudança, motivação, formação de competências adequadas e apoio psicossocial, pode resultar na mudança de comportamentos relacionados com a atividade física para alcançar benefícios para a saúde (Morrow et al., 2004).

O aumento do nível de conhecimento acerca da importância da atividade física ou acerca do funcionamento do corpo humano promove o envolvimento dos alunos numa maior atividade física. Ensinar os jovens a auto-organizarem o seu comportamento aumenta a promoção da prática de atividade física fora do contexto escolar (McKenzie, 2007). Investigadores consideram sete princípios orientadores que norteiam o ensino do exercício relacionado com saúde, designadamente (1) o exercício pode ser uma experiência positiva e agradável; (2) o exercício é para todos; (3) todos podem beneficiar com a prática de exercício; (4) todos podem ser bons na prática de exercício; (5) todos podem encontrar o exercício mais adequado às suas necessidades; (6) o exercício é para a vida e (7) a

excelência na prática de exercício relacionado com saúde é a manutenção de um estilo de vida ativo (Haerens, Kirk, Cardon, e De Bourdeaudhuij, 2011).

Numa investigação para determinar o conhecimento dos jovens sobre a saúde e a sua relação com a atividade física, realizada nos EUA e com uma amostra de 148 alunos, constatou-se que existe uma correlação positiva entre o conhecimento relacionado com a saúde e a quantidade de atividade física realizada, a pontuação média do conhecimento foi reduzida ($58,05 \pm 28,96$) de 150 pontos totais (Keating et al., 2010).

Numa outra investigação para determinar o conhecimento dos jovens sobre a saúde, com 165 alunos do ensino secundário de duas escolas norte americanas, os resultados indicam que no geral os alunos não possuem conhecimentos suficientes ($42,39\% \pm 15,21$), indicando uma relação ténue entre os jovens com mais conhecimento e a prática de atividade física (Thompson e Hannon, 2012).

Um estudo que contou a participação de 2718 alunos do ensino secundário, procurou analisar o conhecimento acerca das recomendações de atividade física para adolescentes portugueses, tendo preenchido um questionário sobre a duração, frequência e intensidade da atividade física recomendada. Os investigadores concluíram que apenas uma pequena parte dos alunos (16,2%) referiu que prática de atividade física deve ser diária; quase metade (43,5%) identificou corretamente que o mínimo recomendado é de 60 minutos por dia e no que concerne à intensidade mais de metade (62,7%) respondeu corretamente. No entanto, somente uma pequena parte dos alunos (3,6%) respondeu corretamente à recomendação de atividade física diária (Marques et al., 2015).

Em síntese, os alunos possuem conhecimento reduzido acerca das recomendações de atividade física, níveis elevados de conhecimento estão associados a uma maior prática de atividade física e intervenções no aumento do conhecimento dos professores de Educação Física estão associadas a um aumento a longo prazo dos níveis de prática de atividade física e melhoria de condição física.

6. A aula de Educação Física

A promoção de estilos de vida ativos e saudáveis faz parte do currículo da disciplina de Educação Física em diversos países do mundo incluindo Portugal. O objetivo da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis traduz-se na transmissão aos alunos de conhecimentos, de capacidades e o entendimento necessários para desenvolverem e manterem hábitos ativos e saudáveis (Alfrey et al., 2012). As aulas de Educação Física devem desenvolver conhecimentos e a aquisição de competências para que os alunos pratiquem atividade física

moderada ou vigorosa no futuro. Portanto, as aulas deverão desenvolver capacidades e conhecimentos relativos a um estilo de vida ativo, encorajar à prática regular, facilitar o desenvolvimento e manutenção da condição física, desenvolver a responsabilidade pessoal e comportamento social e valorizar a participação nas atividades físicas (Rink e Hall, 2008).

A aula de Educação Física é um espaço fundamental para transmitir conhecimentos e valores aos alunos. Para que a aula de Educação Física proporcione e maximize a promoção de estilos de vida ativos, esta deverá propiciar quantidade e qualidade de atividade física adequada. Assim os professores de Educação Física deverão promover um elevado tempo de empenhamento motor dos alunos; controlar e liderar alunos; gerir o tempo, os equipamentos e o espaço; manter um clima de aprendizagem; garantir qualidade de prática e uma taxa alta de sucesso e interesse do aluno; garantir uma boa comunicação; desenvolver os conteúdos através de um bom planeamento e uma boa instrução e dar e receber *feedback* (Rink e Hall, 2008).

Nos pontos seguintes é analisada a aula de Educação Física mais concretamente, ao nível da quantidade de atividade física e da qualidade das aulas de Educação Física.

6.1 Quantidade de atividade física nas aulas de Educação Física

Apesar de muitos jovens serem ativos, e certamente mais ativos do que os adultos, existe uma proporção considerável de jovens que não apresenta índices de prática de atividade física desejáveis para uma boa saúde (Baptista et al., 2012; Biddle, Gorely, e Stensel, 2004; Hallal et al., 2012; Marques e Matos, 2014). Numa revisão a nível da União Europeia (Armstrong e Welsman, 2006), concluiu-se que os padrões de atividade física apresentados pelas crianças e adolescentes são esporádicos e que períodos prolongados de atividade física moderada e vigorosa raramente são alcançados.

Os estudos descritivos sobre as aulas de Educação Física têm demonstrado consistentemente que os alunos têm pouco tempo de atividade física moderada e vigorosa (McKenzie et al., 1995; Wallhead e Buckworth, 2004). Por outro lado, estudos que procuram avaliar a perceção da influência da Educação Física sobre a atividade que os alunos realizam fora da escola (Piéron, Ruiz, e Montes, 2009; Rikard, 2006); sobre os conhecimentos que adquirem nas aulas de Educação Física; sobre a relação entre a atividade física e a saúde, assim como a capacidade para organizar a sua própria atividade física (Hernández, 2007), mostram-nos que a Educação Física está a exercer pouca influência sobre o conhecimento e comportamento dos alunos.

A condição física das crianças e jovens é fortemente relacionada com fatores externos à Educação Física (hereditariedade, treino desportivo em clubes, etc.) e por isso o professor deve planear o currículo de Educação Física tendo em conta esses fatores externos (McKenzie e Lounsbery, 2013).

Os especialistas referem que as aulas de qualidade em Educação Física deverão incluir atividade física moderada a vigorosa, em cerca de metade da aula (50%) (Fairclough e Stratton, 2006; McKenzie e Kahan, 2004; McKenzie, Sallis, Kolody, e Faucette, 1997). No entanto, a investigação refere que os alunos estão envolvidos em atividade física moderada a vigorosa, cerca de um terço do tempo da aula de Educação Física (34,2%), ficando aquém das recomendações (Fairclough e Stratton, 2006). Esta situação pode dever-se ao facto de numa típica aula de Educação Física, algum tempo da aula ser dedicado à transmissão de instruções, às demonstrações, à organização do equipamento e à criação de equipas ou grupos (Fairclough e Stratton, 2006).

A investigação sugere, igualmente, que as aulas de Educação Física não são capazes de cumprir as metas de saúde pública, uma vez que não se atingem os valores no que diz respeito à quantidade de atividade física moderada a vigorosa (mínimo 50%) (Troost, 2004).

A prática de atividade física durante a aula de Educação Física é importante, na medida em que tem implicações para a saúde e porque os alunos só se podem tornar fisicamente aptos se praticam regularmente atividade física com intensidade moderada a vigorosa (McKenzie e Lounsbery, 2013).

Uma Educação Física ativa tem ganho apoio entre os professores de Educação Física e entre as agências de educação. O documento *2012 School Health and Policies and Practices Study*, refere que os estados dos EUA que proporcionaram desenvolvimento profissional aos seus professores de Educação Física, durante 2 anos, aumentaram a percentagem de atividade física moderada a vigorosa no decorrer das aulas, de 28,0% para 66,7% (USDHHS, 2013). O documento *“Healthy People 2020”* estabelece os objetivos da saúde para os EUA nesta década, continuando a incluir diversos objetivos que suportam a promoção da atividade física na escola e fora das aulas de Educação Física (CDC, 2011). O mesmo documento recomenda, igualmente, um acesso de todos os alunos à Educação Física, um treino extenso e intensivo dos professores estagiários de Educação Física no desenvolvimento de aulas ativas e intensas e que a Educação Física e outros programas de promoção de atividade física sejam avaliados e monitorizados regularmente (IOM, 2013).

Os níveis de atividade física nas aulas de Educação Física tendem a variar consideravelmente dentro e entre as classes, como resultado de fatores pedagógicos, individuais e ambientais, dos quais se destacam a idade, o género ou o tipo de atividades realizadas durante as aulas (Biddle et al., 2004; Telama et al., 2005). Existe uma grande variabilidade na forma como a Educação Física é desenvolvida e na quantidade de atividade física em que são envolvidos os alunos (Moe et al., 2006). Um estudo realizado em seis estados dos EUA indicou que as aulas de Educação Física têm pouco mais de um terço da aula (37,9%) dedicado à atividade física moderada a vigorosa (McKenzie et al., 2006). Um outro estudo, em que participaram 800 escolas do ensino secundário dos EUA, revelou que a atividade física moderada a vigorosa apenas foi desenvolvida durante cerca de um terço da aula de Educação Física (36,2%) (Nader, 2003).

Numa investigação sobre a intensidade das aulas da Educação Física, foram observadas através do sistema de observação SOFIT, 238 aulas lecionadas por 65 professores de Educação Física de Hong Kong e os resultados indicaram que as aulas tinham uma intensidade de um terço (35%) de atividade física moderada a vigorosa, dos quais um décimo (10%) em atividade física vigorosa, um quarto (25%) a andar e metade da aula (46%) os alunos permaneceram de pé (Chow, McKenzie, e Louie, 2009).

Num estudo sobre a Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos, em Portugal, foram observadas 120 aulas do ensino secundário através do sistema de observação SOFIT, de professores experientes, os resultados indicam que os alunos tiveram em média 60% da aula em atividade física moderada a vigorosa (Marques, 2010).

Numa investigação sobre a relação entre as características do envolvimento e a intensidade das aulas de Educação Física, foram observadas através do sistema de observação SOFIT, 211 aulas de Educação Física de 74 escolas do ensino básico do Texas, de professores experientes. Concluiu-se que em mais de um terço da aula (38%) os alunos tiveram em atividade física moderada ou vigorosa e um quarto do contexto da aula (25%) foi passada em organização. A intensidade da aula foi tanto maior quanto menor o tempo de organização da aula (Skala, Springer, Sharma, Hoelscher, e Kelder, 2012).

Também algumas escolas do ensino básico do Texas, mais concretamente 616 alunos de turmas de professores experientes, participaram numa investigação sobre a intensidade das aulas de Educação Física, em que foi utilizado o sistema de observação SOFIT. Os resultados deste estudo, mostraram que dois terços do tempo de aula (66,4%) os alunos estiveram envolvidos atividade física moderada a vigorosa dos quais um quinto

da aula (19,2%) foi em atividade física vigorosa (Springer, Tanguturi, Ranjit, Skala, e Kelder, 2013).

Num estudo sobre o desenvolvimento de estilos de vida ativos com o objetivo de determinar o efeito de um clima motivacional na quantidade de atividade física durante a aula de Educação Física, foram observados através do sistema de observação SOFIT, 108 alunos do ensino básico de escolas dos EUA. Os resultados indicaram que quando foi promovido um clima motivacional para a mestria os alunos tiveram mais tempo de atividade física moderada e vigorosa (63%), passando mais tempo em atividades de desenvolvimento da condição física e menos tempo sentados, também o professor passou menos tempo em tarefas ligadas à organização. Porém quando o clima estava direcionado para o ego, apenas 40% de tempo dedicado à atividade física moderada a vigorosa (Wadsworth, Robinson, Rudisill, e Gell, 2013).

Num outro estudo, no estado do Colorado, analisou-se a implementação de um programa de atividade física com a participação de 116 alunos do ensino básico de turmas de professores experientes e recorrendo ao sistema de observação SOFIT, os resultados indicaram que os alunos passaram pouco mais de um décimo da aula em atividade física vigorosa (12,4%), mais de um terço da aula a andar (36,0%) e sensivelmente metade da aula de pé (40,3%) (Schuna, Lauersdorf, Behrens, Liguori, e Liebert, 2013).

Numa investigação com o objetivo de avaliar a intensidade e o contexto das aulas de Educação Física de estudantes da formação inicial do México com recurso ao sistema de observação SOFIT, os resultados indicam que os estudantes antes da formação lecionaram aulas com menos de quarto de atividade física moderada e vigorosa (22,1%) e depois da formação mais de metade da aula foi em atividade física moderada a vigorosa (66,4%) (López, Martínez, Meza, Leal, e Valdovinos, 2013).

Numa pesquisa sobre a implementação de um programa de Educação Física e os hábitos de atividade física diários de 683 alunos do ensino básico das turmas de professores experientes de Educação Física nos EUA, com recurso ao sistema de observação SOFIT, concluiu-se que os alunos passaram em média mais de metade da aula (59,38%) em atividade física moderada ou vigorosa (Robinson, Wadsworth, Webster, e Bassett, 2014).

Para se estudar a intensidade das aulas de Educação Física, foram observados em contexto de aula de Educação Física, 101 alunos de turmas de professores experientes. Os resultados revelaram que em metade do tempo de aula (54%) os alunos estiveram envolvidos em atividade física moderada a vigorosa, com os rapazes a serem mais ativos

que as raparigas. No contexto de aula dominaram os jogos (47%) e pouco tempo da aula foi despendido ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades (Smith, Lounsbery, e McKenzie, 2014).

Em síntese, as aulas de Educação Física devem proporcionar pelo menos metade desta em atividade física moderada e vigorosa, os estudos demonstram que a os níveis de atividade física nas aulas de Educação Física tendem a variar consideravelmente.

6.2 Qualidade das aulas de Educação Física

A qualidade do ensino tem sido avaliada pela consecução dos resultados na aprendizagem, sendo dada pouca importância à eficácia dos professores de Educação Física para ajudarem os alunos a alcançarem resultados ao nível da saúde. Esta situação deve-se em parte à falta do foco curricular e de inúmeras barreiras contextuais que são comuns às aulas de Educação Física (McKenzie e Lounsbery, 2009; NASPE, 2012).

A seleção do currículo pelos professores é de particular relevância para a escolha das atividades do aluno, pois diversas atividades e desportos produzem diferentes níveis de atividade nos alunos (Chow, McKenzie, e Louie, 2008; Chow et al., 2009). Similarmente, é importante conhecer como os professores ensinam o conteúdo. Um ensino eficaz surge com a habilidade dos professores em ser eficiente na transmissão de informação e na organização dos alunos, ao destinar grande parte do tempo da aula para contextos de promoção da saúde (McKenzie e Lounsbery, 2013).

Os estudos referem que poucas aulas envolvem os alunos em atividade física com intensidade moderada a vigorosa em pelo menos 50% do tempo de aula (Pate, O'Neill, e McIver, 2011; Sallis, Carlson, e Mignano, 2012), tal como preconizado por várias entidades (IOM, 2013; NASPE, 2012). Os alunos tendem a envolver-se mais em atividade física quanto maior for o grau de ensino (Levin, McKenzie, Hussey, Kelder, e Lytle, 2001), quando os professores despendem menos tempo em organização ou instrução. O tempo dedicado à organização não deve representar mais de 20% do total do tempo de aula e caso ocupe mais do que esse valor significa que o professor tem dificuldades na organização da mesma (Piéron, 1988; Siedentop, 1991).

Estudos recentes sobre o aumento da atividade física revelam que numerosas intervenções na formação dos professores tiveram sucesso no incremento da intensidade de atividade física nas aulas de Educação Física (Kriemler et al., 2011; Lonsdale et al., 2013; Pate et al., 2011; Sallis et al., 2012; Trudeau e Shephard, 2005). Entre as estratégias utilizadas, as mais eficientes relacionam-se com as modificações no currículo, a seleção de

aulas que especificamente aumentam o tempo de atividade física na aula e o melhoramento das técnicas de organização do professor de Educação Física (IOM, 2013). As intervenções educativas de sucesso incluem professores que receberam um currículo efetivo de desenvolvimento da atividade física. A atividade física moderada a vigorosa resulta da alocação de uma grande parte da aula para um maior contexto de promoção da atividade física, o desenvolvimento da condição física, o desenvolvimento de habilidades e a melhoria da eficiência da organização.

As aulas de Educação Física com qualidade contribuem significativamente para a quantidade total de atividade física moderada ou vigorosa dos jovens. As escolas têm o potencial para influenciar a atividade física habitual das crianças e adolescentes, encorajando a sua participação em atividades desportivas extracurriculares, favorecendo o transporte ativo para a escola e providenciando equipamento de exercício e supervisão para os jovens nas suas áreas de residência (Trudeau e Shephard, 2005).

No que diz respeito ao tempo de desenvolvimento de habilidades motoras em Educação Física, os estudos sugerem que o desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras em crianças e adolescentes estão associados ao aumento dos níveis de atividade física, à melhoria da aptidão cardiorrespiratória, ao aumento da autoestima e a baixos níveis de excesso de peso e obesidade (Barnett, Morgan, Van Beurden, Ball, e Lubans, 2011; Cliff, Okely, e Magarey, 2011; Lubans, Morgan, Cliff, Barnett, e Okely, 2010). A percepção de autoconfiança e o desenvolvimento de habilidades motoras em crianças está relacionado com o aumento da prática de atividade física nos adolescentes (Barnett, Van Beurden, Morgan, Brooks, e Beard, 2009; Lounsbery e Coker, 2008) e jovens adultos (Stodden et al., 2008) tal como a participação nas atividades escolares e da comunidade relacionadas com a atividade física aumentam a sua percepção de competência física.

Contudo, a investigação indica que os professores de Educação Física dedicam pouco tempo à melhoria da condição física e motora dos alunos (Ennis, 2011; Lounsbery e Coker, 2008). Estudos que usaram o SOFIT indicam que os professores dedicaram pouco tempo ao desenvolvimento de habilidades motoras especificamente no ensino secundário. Nos EUA, os estudos indicam que o tempo dedicado ao desenvolvimento motor nas escolas básicas foi de 5% a 12% (McKenzie et al., 2006; McKenzie, Marshall, Sallis, e Conway, 2000) e no ensino secundário de 3% a 4%. Em contraste, os estudos que usaram o SOFIT em Hong Kong indicam que 32% (Chow et al., 2008) e 37% (Chow et al., 2009) da aula foi dedicada ao desenvolvimento de capacidades motoras tendo estas diferenças se

devido a fatores contextuais e a intervenções na formação de professores para o aumento do desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de Educação Física.

Os professores devem contribuir para que os alunos pratiquem 60 minutos diários de atividade física moderada a vigorosa, todavia a limitada carga horária semanal da Educação Física na escola, obriga a que os professores tenham de promover o envolvimento dos alunos em atividades físicas fora do contexto escolar. Nas observações diretas do comportamento do professor durante as aulas de Educação Física, com recurso ao SOFIT, estes raramente reforçam a ideia do envolvimento em atividade física, desporto ou condição física fora do contexto escolar (McKenzie et al., 2006). Estes resultados são desapontantes e sugerem um maior foco nesta área durante o curso de formação de professores, durante o estágio e ainda na formação contínua daqueles que já são docentes.

Numa investigação sobre a intensidade das aulas da Educação Física, foram observadas através do sistema de observação SOFIT, 238 aulas ministradas por 65 professores de Educação Física de Hong Kong. Verificou-se que no contexto da aula mais de um terço (37%) foi destinado ao aperfeiçoamento de habilidades; um quinto (19%) às atividades de condição física; pouco mais de um décimo ao conhecimento (15%) e à organização (14%); os professores despenderam mais de metade do tempo de aula (55%) em instrução; um quinto (24%) em organização; um décimo em observação (11%) e 9% em demonstrações da condição física (Chow et al., 2009).

Num estudo sobre a Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos, em Portugal, foram observadas 120 aulas do ensino secundário de professores experientes através do sistema de observação SOFIT, os resultados indicam que relativamente ao contexto de aula sensivelmente um terço é em jogos (31,1%), mais de um quinto em organização (21,8%), promover aptidão física (3,8%) e em desenvolvimento da aptidão física (14,9%) (Marques, 2010).

Numa investigação com o objetivo de descrever os conteúdos e ações dos professores experientes no contexto da Educação Física no Brasil, foram observadas 240 aulas através do sistema de observação SOFIT, os resultados indicam que relativamente ao comportamento do professor apenas 1,1% promoveram aptidão física, cerca de um quarto da aula (22,9%) em organização e a observar (25,2%), o contexto predominante foi o de jogos (45%) (Fortes, Azevedo, Kremer, e Hallal, 2012).

Num outro estudo sobre o desenvolvimento de estilos de vida ativos e a quantidade de atividade física durante a aula de Educação Física, foram observados através do sistema de observação SOFIT, 108 alunos do ensino básico de escolas dos EUA. Os resultados

indicaram que quando foi promovido um clima motivacional para a mestria, o contexto de aula dos alunos foi de 3,3% em organização, 6,6% em conhecimento, 33,3% em desenvolvimento da condição física, 39,9% em desenvolvimento de habilidades e os jogos foi de 0% (Wadsworth et al., 2013).

Numa investigação com o objetivo de avaliar a intensidade e o contexto das aulas de Educação Física de estudantes da formação inicial do México com recurso ao sistema de observação SOFIT, os resultados indicam que o contexto dominante das aulas dos estudantes foi os jogos (54,5%), menos de um quinto da aula em organização (15,2%), mais de um quarto da aula em atividades de desenvolvimento da condição física (28,1%) e nenhum minuto em promoção da aptidão física (López et al., 2013).

Finalmente num estudo sobre a intensidade das aulas de Educação Física, foram observados 101 alunos de turmas de professores experientes e os resultados indicaram que o contexto de aula dominante foi o dos jogos (47%), seguido da condição física (22,1%), organização (13,9%), desenvolvimento de habilidades (4,4%), conhecimento (3,8%) e outros (8,7%) (Smith et al., 2014).

Em síntese, as aulas de Educação Física têm pouco tempo de promoção e demonstração de desenvolvimento da condição física, o contexto predominante é o de jogos ou de desenvolvimento de habilidades.

7. Oferta curricular em Educação Física

A Educação Física, enquanto área curricular, estabelece um quadro de relações com as que com ela partilham os contributos fundamentais para a formação dos alunos ao longo da escolaridade. O quadro extensão da Educação Física em Portugal é composto por quatro áreas: a primeira diz respeito às atividades físicas desportivas na qual se incluem os jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, raquetas, combate, patinagem e natação; a segunda área é a das atividades rítmicas expressivas, a terceira é a dos jogos tradicionais e populares e por fim a quarta área que diz respeito às atividades de exploração da natureza. Paralelamente às quatro áreas existe o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e a aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extraescolares no seio dos quais se realizam as atividades físicas (Ministério da Educação, 2001).

Consideram-se, como referência fundamental para o sucesso na Educação Física, três grandes áreas de avaliação específicas, que representam as grandes áreas de extensão

da disciplina: A – atividades físicas (matérias), B – aptidão física e C – conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da aptidão física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas (Ministério da Educação, 2001).

A oferta curricular na disciplina de Educação Física tem dado grande ênfase aos desportos coletivos de competição, podendo ser um fator que limita a contribuição da Educação Física para a saúde pública. As recentes normas nacionais da Educação Física dos EUA indicam que os professores devem proporcionar atividades físicas que são praticadas na vida adulta em detrimento dos desportos de competição (NASPE, 2012). Porém, os dados recolhidos nas últimas três décadas sugerem que o currículo em Educação Física consistiu principalmente em desportos coletivos tais como o basquetebol, o futebol e o voleibol. Como resultado, os programas de Educação Física serviram principalmente as necessidades e interesses das crianças dotadas athleticamente em detrimento das crianças menos atléticas cuja necessidade de atividade física regular e de experiências de movimento positivas é muito maior (Trost, 2004).

Os jogos desportivos coletivos ocupam uma parte do currículo nos programas nacionais de Educação Física portugueses do ensino secundário sendo estes constituídos pelas matérias futebol, voleibol, basquetebol, andebol, corfebol, râguebi, hóquei em campo e softbol/basebol; a ginástica sendo outra área pertencente às atividades físicas desportivas tem as matérias solo, aparelhos, rítmica e acrobática; o atletismo com a corrida saltos e lançamentos; as raquetas constituídas pelo badminton, ténis e ténis de mesa; o combate pela luta e judo; a patinagem por patinagem artística, corridas e hóquei; e a natação. As atividades rítmicas expressivas são constituídas pelas matérias dança moderna, danças tradicionais portuguesas, danças sociais e aeróbica. Os jogos tradicionais e populares são constituídos por infantis e outros. Por fim as atividades de exploração da natureza são constituídas pelas matérias de orientação, montanhismo/escalada, vela e canoagem (Ministério da Educação, 2001).

Num estudo sobre as matérias lecionadas nas aulas de Educação Física, os professores classificaram o basquetebol, o basebol, o futebol e o voleibol como atividades praticadas ao longo da vida e concluíram que essas atividades eram ensinadas em mais de 80% das escolas dos ensinos básico e secundário nos EUA (Simons-Morton, Eitel, e Small, 1999). É importante notar, contudo, que de acordo com os dados sobre atividade física nos EUA, menos de 6% da população adulta pratica estas atividades (basquetebol – 5.9%, basebol – 2.9%, voleibol – 1.7%, futebol americano – 1.5% e futebol – 1.4%; (USDHHS,

2000). Das seis atividades físicas mencionadas pelos adultos: caminhadas, jardinagem, alongamentos, levantamento de pesos, ciclismo e corrida, apenas esta última fazia parte da lista das 15 atividades ensinadas nas aulas de Educação Física (Simons-Morton et al., 1999; USDHHS, 2000). Esta discrepância demonstra que os professores de Educação Física e as autoridades de saúde pública definem o termo “atividade para a vida” de maneira diferente. Os professores de Educação Física tendem a perceber os desportos individuais e coletivos, tais como badminton, basquetebol e voleibol como atividades físicas praticadas pelos adultos, apesar de poucos adultos se envolverem nessas atividades (Lake, 2001). Em oposição, as autoridades para a saúde identificam atividades como dança, treino de força, corrida, natação, ciclismo, esqui e caminhadas como atividades para a promoção de atividade física ao longo da vida nos jovens (CDC, 2011). Notavelmente, estas atividades surgem de forma preponderante entre o top 10 das atividades físicas praticadas pelos adultos nos seus tempos livres (USDHHS, 2000).

Dados recentes sugerem que os desportos coletivos de competição como basebol, basquetebol, voleibol e futebol continuam a dominar o currículo da Educação Física (SHPE, 2014). Por outro lado, muitos professores de Educação Física referem um significativo aumento do tempo de instrução para atividades individuais como por exemplo caminhar, correr e saltar à corda (Burgeson, Wechsler, Brener, Young, e Spain, 2001). Um currículo baseado nos desportos mais populares como basquetebol, futebol, ginástica e atletismo, não contribui para a motivação para desenvolver e manter um estilo de vida ativo (Chen, Martin, Ennis, e Sun, 2008; Kirk, 2010).

Os professores de Educação Física necessitam de dedicar mais tempo ao ensino de atividades físicas mais praticadas ao longo da vida (CDC, 2011). Dada a diferença na escolha de atividades físicas por parte dos alunos e dos adultos (Darst e Pangrazi, 2009), os programas de Educação Física do ensino secundário devem ser mais abrangentes, acrescentando mais atividades físicas. Os adolescentes devem ter oportunidade de escolher atividades do seu interesse, para que estas conduzam à prática de atividade física ao longo da vida. Esta informação baseada nos interesses dos alunos vai permitir aos professores decidir o que ensinar e assim escolher as atividades que têm maior probabilidade de levar os alunos a praticarem atividade física na vida adulta, bem como verificar a acessibilidade das instalações e dos recursos (Fleming, Mitchell, Gorecki, e Coleman, 1999). Através das escolhas dos alunos, acredita-se que a probabilidade de desempenho eficaz e competente será aumentada, ampliando assim o potencial de envolvimento contínuo (Darst e Pangrazi, 2009; Smith e Parr, 2007).

A escola deve assumir um papel importante na oferta de atividades que possam ir ao encontro dos interesses e das necessidades dos adolescentes, aspecto este fundamental para que se proporcionem vivências agradáveis e atrativas que possam ser mantidas ao longo da vida. A diversidade de oferta de atividades deverá contribuir para a promoção da atividade física e neste sentido, a escola pode fornecer programas orientados em horários mais alargados, o que para além de favorecer o aumento dos níveis de atividade física, especialmente entre as raparigas, pode também envolver os pais e incentivar estilos de vida na comunidade em geral (Santos et al., 2005).

Para muitos alunos, a Educação Física não é uma experiência agradável, o que pode estar relacionado com a contínua ênfase nos testes de aptidão física, no desenvolvimento das habilidades motoras e nos desportos coletivos de competição. Para colmatar esta situação, os programas dos professores de Educação Física precisam de fornecer uma legítima perspetiva da saúde pública aos seus estudantes.

Estudos sobre as perceções dos alunos do ensino secundário acerca da Educação Física, revelaram alguma insatisfação com a disciplina (Smith e Parr, 2007; Trout e Graber, 2009). Alguns alunos não gostam de Educação Física, devido a sentimentos de incompetência e frustração experimentada por meio do desporto e da competição. Os jovens queixam-se sobre a natureza repetitiva de aulas baseadas no treino da habilidade, e nas diferenças existentes entre Educação Física e atividades de lazer (Lake, 2001; Smith e Parr, 2007). Numa investigação sobre as experiências dos alunos com excesso de peso na aula de Educação Física, constatou-se que estas são na sua maioria negativas e muitos dos alunos descrevem o desejo de se tornarem "invisíveis" nas aulas de Educação Física para evitarem serem vistos pelos seus pares como "fracos" ou "não qualificados" (Trout e Graber, 2009).

Os estudos apontam para a necessidade de desafiar as atividades habituais em Educação Física e reconhecer que existem atividades alternativas, a fim de ir ao encontro das necessidades de todos os jovens, na medida em que por exemplo, os rapazes fazem mais atividade física e de maior intensidade quando comparados com as raparigas (McKenzie, Prochaska, Sallis, e LaMaster, 2004).

Numa pesquisa acerca das atividades mais realizadas nas aulas de Educação Física, em alunos no ensino básico e secundário, constatou-se que a maioria do tempo da aula de Educação Física era dedicado ao basquetebol, a exercícios, ao voleibol, ao basebol e à corrida. Entre os alunos do primeiro ciclo, as cinco atividades mais proeminentes foram as experiências de movimento, futebol, saltar à corda, ginástica e basquetebol, enquanto a

partir do segundo ciclo o foco da Educação Física mudou da educação do movimento e condição física para os desportos coletivos de competição como o futebol e o basquetebol (Ross, 1994).

Numa investigação sobre as atividades ensinadas com mais frequência na aula de Educação Física, verificou-se que no ensino básico e secundário destacou-se o basquetebol, o voleibol, o baseball, o futebol americano e o futebol. A percentagem dos currículos que dedicavam mais que uma aula de Educação Física aos desportos coletivos variaram dos 65,2% para o futebol para os 86,8% para o basquetebol, em oposição, a percentagem dos currículos que dedicam mais do que uma aula a atividades como dança aeróbica, caminhada, natação, andebol, desportos de raquete e ciclismo variaram de 1,3% (ciclismo) para 29,6% (dança aeróbica) (Pate et al., 1995).

Em síntese, a oferta curricular em Educação Física baseia-se na sua maioria nos jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo e dança. Parece existir um hiato entre o que os professores de Educação Física consideram ser atividades físicas praticadas ao longo da vida e o que realmente os jovens e adultos praticam fora do contexto escolar.

8. Orientação dos objetivos em Educação Física

As experiências dos jovens na escola podem ser consideradas como cruciais para o desenvolvimento da sua autoestima e de comportamentos relacionados com a saúde. Um envolvimento escolar positivo pode aumentar a sensação de sucesso e de competência, o que por sua vez levará a um maior bem-estar e satisfação e a reduzidas queixas ao nível da saúde. Em contraste, a falta de realização académica e uma pobre aceitação por parte dos pares podem resultar num decréscimo dos resultados de saúde e num aumento de comportamentos de risco.

A teoria dos objetivos de realização (Nicholls, 1989) tem como finalidade analisar as diferenças disposicionais e os fatores de envolvimento que influenciam a motivação dos sujeitos. Esta teoria distingue-se entre fatores pessoais (orientação pessoal), e fatores situacionais e sociais (clima motivacional).

Os fatores pessoais referem-se à própria pessoa. Já o clima motivacional é continuamente criado pelos pais, professores, amigos e pode ser de dois tipos, clima motivacional para a mestria (tarefa) e clima motivacional para a *performance* (ego) (Nicholls, 1984, 1989). Um aluno que percebe um clima motivacional para a mestria terá como objetivo a mestria na tarefa proposta e o seu sentimento de competência aumentará. Por contraste, o aluno que percebe um clima para a *performance*, um clima

competitivo, tem como objetivo demonstrar competência em relação aos outros e relaciona o falhanço à falta de habilidade (Moreno, Zomeno, Marín, Ruiz, e Cervelló, 2013).

Nos pontos seguintes é analisada a orientação dos objetivos de realização nos fatores pessoais e no clima motivacional.

8.1 Fatores pessoais

As primeiras teorias motivacionais entendiam a motivação com base num sentido quantitativo, pelo que os indivíduos eram referidos como pouco ou muito motivados (Givvin, 2001). Estas conceções consideravam a motivação como uma característica pessoal que um indivíduo podia possuir, em maior ou menor quantidade. Contudo, as conceções recentes de motivação focam-se na natureza qualitativa da motivação, pelo que os indivíduos são entendidos como motivados diferenciadamente. A teoria dos objetivos de realização é caracterizada como uma perspetiva sociocognitiva da motivação, centrando-se nos processos cognitivos e sociais presentes em decisões e ações comportamentais. Esta teoria distingue-se das restantes, na medida em que foi desenvolvida especificamente para explicar os comportamentos relacionados com a realização de uma habilidade ou atividade (Duda, 1996), considerando que o objetivo primário de um indivíduo, num determinado contexto de realização, é demonstrar elevados níveis de competência, evitando, assim, demonstrar incompetência (Nicholls, 1984).

Esta teoria foi desenvolvida por Nicholls (1984), segundo a qual os indivíduos são motivados para demonstrarem elevados níveis de capacidade e para evitarem a demonstração de baixa capacidade. De acordo com esta teoria, os indivíduos interpretam os seus desempenhos com base em duas orientações relativas aos objetivos: a orientação para o ego, e para a tarefa. Esta teoria, denominada de *goal achievement theory*, assume que os objetivos pessoais influenciam o processo de pensamento e as ações do indivíduo.

Uma orientação para a *performance* traduz-se na demonstração de capacidades superiores a outros indivíduos, considerando, assim, referências normativas. Por outro lado, quando um indivíduo está orientado para a mestria, a realização de uma atividade está associada à mestria, ou seja, ao desenvolvimento de capacidades e melhorias autorreferenciadas (Boyd, Weinmann, e Yin, 2002; Harwood e Biddle, 2002). O sucesso, em situações de orientação para a mestria, traduz-se no desenvolvimento pessoal, na aprendizagem ou na mestria perfeccionadas na realização das atividades; enquanto, relativamente à orientação para a *performance*-aproximação, o sucesso está relacionado com a vitória e com a demonstração de superioridade, preferencialmente, empenhando-se

pouco na realização da tarefa (Chi e Duda, 1995; Li et al., 1998). Harwood e Biddle (2002) salientam que os indivíduos estão predispostos para uma orientação para a tarefa e para o ego, como consequência de experiências socializadoras (ex. contexto desportivo) e do contexto motivacional percebido.

Desta forma, uma orientação para objetivos de mestria promove padrões motivacionais mais efetivos que conduzem a um maior divertimento nas tarefas e elevados níveis de percepção de competência; promove ainda valores morais e crenças apropriadas para a obtenção de sucesso desportivo; uma maior persistência na tarefa e menores níveis de ansiedade (Harwood e Biddle, 2002).

Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis, e Tsiglis (2009) investigaram a validade do instrumento das orientações dos objetivos de realização na disciplina de Educação Física concluindo que existem correlações entre a orientação dos objetivos com variáveis como a motivação intrínseca, a motivação extrínseca, a satisfação pessoal e o sentimento pessoal de considerar que tem uma vida mais agradável.

Os professores, treinadores e pais devem se focar primeiramente na promoção de objetivos de realização orientados para a mestria pois esta possui benefícios para a criança e para a sociedade em si, esta orientação promove a adesão de outras crianças à atividade. Por outro lado, a adoção de objetivos de realização para a *performance*-aproximação podem ser de difícil adaptação para as crianças e prejudiciais para a futura adesão à atividade física. Significa que uma orientação de objetivos para a mestria e um clima orientado para a mestria são suscetíveis de facilitar a motivação intrínseca e satisfação, no entanto climas orientados para a *performance*-aproximação ou para a *performance*-evitamento não têm impacto positivo sobre a motivação intrínseca na disciplina de Educação Física (Papaioannou, Zourbanos, Krommidas, e Ampatzoglou, 2012).

Os objetivos dos estudantes são determinados pelos fatores pessoais e pelo clima motivacional que é proporcionado pelo professor. Para além dos professores de Educação Física, outros fatores, tais como os pais, os amigos e os meios de comunicação, tem uma importância significativa na motivação dos alunos em Educação Física. A promoção de objetivos para a mestria deve ser estimulada tanto na escola como nas aulas de Educação Física, mas também no seio da família e nos seus pares (Duda, 2001).

A adoção de orientações dos objetivos para a mestria ou para a *performance*-aproximação encontra-se associada ao facto de os alunos serem capazes de diferenciar a relação entre a capacidade e esforço. Os alunos que equipararam a habilidade com o seu esforço pessoal são mais propensos para adotar uma orientação para a mestria, no entanto

os alunos que diferenciam a sua capacidade do seu esforço adotado na tarefa tendem a adotar uma orientação para a *performance*-aproximação. Independentemente desta distinção, somente quando os alunos alcançam os anos escolares do ensino secundário, estes são capazes de entender as diferenças (Xiang, McBride, Bruene e Liu 2007).

Roberts (2001) refere que existe uma relação entre orientação para a mestria e participação em atividades físicas e desportivas, dependendo do nível de percepção de competência. Os alunos orientados para a *performance*-aproximação têm mais baixos níveis de participação em atividade física. Somente quando a percepção de competência é elevada, os alunos apresentam níveis elevados de participação em atividade física. As crianças que são orientadas para a *performance*-aproximação estão mais predispostos a abandonar o desporto, enquanto os orientados para a mestria a continuar a praticar desporto durante muito tempo.

Os alunos que são orientados para a mestria e tendo alta ou baixa orientação para a *performance*, participaram mais tempo em atividades exigentes que os alunos orientados somente para a *performance*. Existe uma relação entre a orientação para a mestria e o aumento do esforço e persistência perante as dificuldades. Na orientação para a *performance*, os alunos tentam demonstrar superioridade em relação aos outros. Notou-se uma relação entre orientação para a mestria e esforço, no entanto, na orientação para a *performance*, o esforço depende também da percepção de competência. Se a percepção de competência for alta, então o esforço será elevado; se a percepção de competência for baixa, o esforço também será baixo, na medida em que os indivíduos acreditam que não conseguem sobrepor-se ao adversário. Na orientação para a mestria, os alunos atingem o sucesso quando aprendem e melhoram uma determinada tarefa. Já na orientação para a *performance*, o aluno terá de demonstrar maior capacidade em relação aos outros, ou seja, a demonstração de competência está dependente da *performance* dos outros (Tzetzis, Goudas, Kourtessis, e Zisi, 2002).

Marques (2003) no seu estudo sobre as percepções pessoais e de saúde no contexto militar, no que concerne à orientação dos objetivos, verificou que a maioria dos alunos tinha uma orientação para a mestria (94,5%) e estes classificaram os objetivos de mestria como muito importantes e os de *performance* com reduzida importância.

Fernandes et al. (2003) estudaram os valores desportivos e as orientações motivacionais expressas por 422 alunos de Educação Física num questionário. Os resultados revelaram que a faixa etária mais nova (menores de 12 anos) possui uma elevada orientação para a *performance*, tal como o grupo dos 13-15 anos demonstrou

níveis mais elevados de atitudes antidesportivas e de orientação para a *performance*. Verificaram-se relações positivas e significativas entre as atitudes desportivas e a orientação para a mestria, bem como entre as atitudes antidesportivas e a orientação para a *performance*. Por fim, observou-se uma relação negativa entre as atitudes antidesportivas e a orientação para a mestria, sugerindo que, à medida que os alunos adotam uma orientação cognitiva para a mestria, revelam menor número de condutas e atitudes contrárias à manifestação do espírito desportivo. No que diz respeito aos diferentes níveis de atividade física extracurricular os alunos praticantes tendem a demonstrar maiores níveis de orientação para a mestria, bem como maior vontade de praticar atividades desportivas para além da aula de Educação Física.

Numa investigação sobre a atitude face à Educação Física, perceções pessoais e objetivos de realização com uma amostra de 710 alunos do ensino básico e secundário de uma escola, concluiu-se que a participação referida pelos alunos está relacionada, fundamentalmente, com o desejo de melhoria e mestria nas tarefas, nas capacidades desportivas e de superarem os seus próprios objetivos (89,85%) e menos relacionados com os objetivos relacionados com a *performance* (46,99%) (Alves, 2007).

Inquiriram-se através de questionário 678 alunos do ensino secundário, acerca da Educação Física e a promoção de estilos de vida ativos e observou-se que 87.9% dos alunos tinham uma orientação para a mestria, apenas 3.8% estavam orientados para a *performance* e os restantes 8.3% obtiveram uma orientação neutra (Marques, 2010).

Numa investigação sobre os fatores associados aos processos biográficos, psicológicos, comportamentais, sociais, educacionais e ambientais, relacionados com a prática das atividades físicas na infância e adolescência, 387 adolescentes do 12º ano através de questionário, revelaram que os rapazes tinham, em média, uma orientação para a mestria significativamente mais elevada do que as raparigas e que estes também evidenciaram níveis superiores de uma orientação para a *performance*-aproximação quando comparados com as raparigas. No âmbito da orientação de objetivos para a *performance*-evitamento, constatou-se que as raparigas apresentaram valores médios mais elevados do que os rapazes (Martins, 2015).

Em síntese os alunos estão predispostos a uma orientação para a mestria, *performance*-aproximação ou *performance*-evitamento como consequência de experiências socializadoras e do contexto motivacional percebido. Uma orientação de objetivos para a mestria e para a *performance*-aproximação podem ser positivas, ao contrário do que

sucedem quando os indivíduos demonstram uma orientação de objetivos para a *performance*-evitamento.

8.2 Clima motivacional: percepções sobre o comportamento do professor

O clima motivacional na aula de Educação Física pode ser de três tipos: envolvimento para a mestria, envolvimento para a *performance*-aproximação e envolvimento para *performance*-evitamento. No envolvimento de *performance*, o indivíduo avalia a sua *performance* pessoal com referência na *performance* dos outros. Por seu lado, num envolvimento para a mestria, a sua conceção de habilidade não é relevante, já que o indivíduo tenta demonstrar mestria e melhoramento na tarefa. Quando o envolvimento é para a mestria, o indivíduo tende a esforçar-se, a seleccionar tarefas desafiantes, e a estar interessado na própria tarefa. Por sua vez, se o indivíduo está num envolvimento para a *performance*, a percepção de competência é relevante. O indivíduo tenta demonstrar uma habilidade normativa, e como a sua aptidão é comparada com a dos outros torna-se ainda mais importante. Se a percepção de competência é baixa, o indivíduo não demonstra o seu nível de habilidade e desenvolve maus comportamentos de adaptação ao resultado. Estes comportamentos consistem em evitar o desafio, reduzir a persistência face às dificuldades, não se esforçar e, conseqüentemente abandonar o desporto (Roberts, 2001).

Os professores criam um ambiente nas suas aulas que pode ser responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos (Ntoumanis e Biddle, 1999). A investigação indica que o efeito de um clima motivacional para a mestria tem resultados positivos motivacionais como a satisfação, atitudes positivas em relação à aula, aumento da motivação intrínseca, boa conceção atlética, conduta disciplinar mais favorável e alta percepção de competência (Durão, Calvo, Fonseca, Gimeno, e Rubio, 2010; Moreno-Murcia, Sicilia, Cervello, Huescar, e Dumitru, 2011; Sarrazin et al., 1996; Sicilia, Aguila, González-Cutre, e Moreno-Murcia, 2011). Em oposição, o efeito do clima motivacional para a *performance* tem habitualmente resultados negativos. O impacto do clima para a mestria nos resultados motivacionais negativos como a ansiedade, é pequeno e negativo, ao passo que o impacto do clima motivacional para a *performance* na ansiedade é moderado ou positivo, existindo uma diminuição da motivação intrínseca, da insatisfação e da desmotivação na aula de Educação Física (Ntoumanis e Biddle, 1999; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, e Milosis, 2007).

O clima motivacional para a *performance*-evitamento é o mais prejudicial para a motivação dos alunos (Elliot e Church, 1997). A associação positiva entre clima de

performance-aproximação e *performance*-evitamento implica que os alunos não podem facilmente dissociar estas duas percepções. Assim, a promoção dos objetivos para a *performance*-aproximação na escola é suscetível de promover os objetivos para a *performance*-evitamento (Papaioannou, Milosis, Kosmidou, e Tsigilis, 2002). A orientação dos objetivos para a *performance*-aproximação tem efeitos causais sobre a *performance*-evitamento nos anos subsequentes (Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis, e Sagovits, 2006). Assim, um clima motivacional que promova a *performance*-aproximação pode aumentar as metas de desempenho de evitação social (Papaioannou et al., 2007).

A teoria de Nicholls (1984) permite interpretar o duplo aspeto do esforço: este é valorizado no envolvimento em relação à mestria, mas desvalorizado no envolvimento em relação à *performance*, ou seja, “o esforço é uma espada de dois gumes”. Na prática educativa, as situações que envolvem a *performance*, nomeadamente a comparação social e a competição, geram uma desigualdade no plano da motivação, uma vez que desvalorizam o esforço e são as mais suscetíveis de aumentar o número de alunos que se julgam incompetentes (porque a tarefa é difícil). Criar situações de envolvimento para a mestria é, portanto, um objetivo pedagógico interessante, na medida em que valoriza os esforços e a aprendizagem. Nicholls (1984) sugere que existe um grupo de alunos que evita os objetivos, o falhanço e a demonstração de incompetência. Estes alunos têm tendência a apresentar baixa percepção de competência, na medida em que, aparentar incompetência é o que estes alunos querem evitar, logo têm uma orientação para a *performance*-evitamento. Os alunos desta orientação têm baixas expectativas de sucesso e baixas percepções das suas capacidades e estão preocupados em não parecer ignorantes perante a turma, tendo por isso uma baixa motivação intrínseca. Além disso têm tendência a reduzir os níveis de percepção de competência e satisfação e a evitar as tarefas.

Segundo Roberts (2001), os indivíduos orientados para a mestria tendem a desenvolver a sua competência, baseando-se num critério referenciado por eles mesmos e estão preocupados com a realização da tarefa de uma forma perfeita. Em contraste, os indivíduos orientados para a *performance* adequam o seu nível de habilidade à tarefa. Quando o indivíduo se sente competente, apenas por se comparar favoravelmente com os outros, a sua confiança pessoal é mais difícil de manter, especialmente para aqueles que questionam a sua habilidade. Portanto, estes indivíduos orientados para a *performance* não se preocupam em aprender, mas sim em entender a sua posição relativamente aos outros. Os alunos orientados para a mestria procuram obter informação sobre o seu progresso que os pode ajudar a aprender. Em crianças, e devido ao facto de as suas orientações dos

objetivos ainda não estarem bem definidas, o clima motivacional é mais influenciável que os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais da criança. Nos jovens/adultos, se o indivíduo possui uma forte disposição para uma das orientações, o clima motivacional terá menos influência. A orientação para a mestria está relacionada com o aumento do esforço e a cooperação com os outros e esses fatores são antecedentes de sucesso. Na orientação para a mestria, o sucesso está relacionado com o trabalho árduo e com a cooperação, enquanto, na *performance*, o sucesso está relacionado com a habilidade já possuída, sendo mais difícil de modificar.

A orientação dos objetivos são diferenciáveis, dependendo da maturidade. Em baixos estados de desenvolvimento moral, os indivíduos focam-se nas suas próprias necessidades e desejos, e, quando tentam resolver conflitos, dão prioridade às suas próprias necessidades. Unicamente, quando o indivíduo passa a estados de maturidade mais elevados, consegue perceber a perspectiva do outro e dar igual importância aos desejos dos outros e aos seus. Nas orientações para a *performance*-aproximação ou evitamento, o aluno está preocupado consigo e em ser mais capaz que os outros. Neste caso, o desenvolvimento moral será baixo. Na orientação para a mestria, o aluno sente-se competente quando atinge a mestria e revela aprendizagem na tarefa. Segundo Duda (1989, 1996, 2001), a orientação para a *performance* está relacionada com atos que podem ser antidesportivos. Os indivíduos que se classificam como orientados para a mestria têm tendência a esquecer as normas de referência da sua percepção de competência e a estarem mais concentrados na mestria das tarefas. Deles espera-se que estejam motivados sem recompensas externas nem castigos e que persistam perante as dificuldades da tarefa. Em contrapartida, os alunos classificados como orientados para a *performance* avaliam o seu sucesso através duma norma de referência; normalmente precisam de ser motivados extrinsecamente e estão preocupados com os outros e esforçam-se pouco. Mais especificamente, os alunos orientados para a *performance*-evitamento com baixa percepção de competência têm tendência a evitar as situações de confronto e escolher tarefas que são muito fáceis ou muito difíceis. Consequentemente, estes indivíduos estão predispostos a empenharem-se pouco nas aulas de Educação Física e são caracterizados pela falta de persistência e pela deterioração da *performance*.

Nos diversos estudos que examinaram o clima motivacional em Educação Física, os resultados demonstraram que o clima motivacional para a mestria está relacionado com a autonomia e o relacionamento social (Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari, e Jaakkola, 2014), com a alta motivação intrínseca e sentimento de satisfação (Bortoli, Bertollo, Filho,

e Robazza, 2014) e favorece a disciplina (Moreno-Murcia et al., 2011); enquanto um clima para a *performance* estava relacionado com a falta de autonomia (Soini et al., 2014), a regulação externa, a desmotivação e o sentimento de insatisfação (Bortoli et al., 2014) e favorece a indisciplina (Moreno-Murcia et al., 2011).

O clima motivacional e as metas de realização relacionam-se simultaneamente. Um clima de mestria prediz a adoção da orientação para a mestria, um clima de *performance* estava relacionado com o desenvolvimento de orientações para a *performance*-aproximação e *performance*-evitamento. Apenas um clima motivacional de mestria em Educação Física pode aumentar o interesse intrínseco em Educação Física através da adoção de objetivos de mestria (Wang, Liu, Chatzisarantis, e Lim, 2010).

Xiang e Lee (2002) estudaram a forma como as percepções do contexto motivacional se modificam com a idade. Assim, aplicaram um conjunto de questionários a 308 alunos de três diferentes anos de escolaridade (4º, 8º e 11º ano). Numa perspetiva generalista, os indivíduos evidenciaram maiores níveis de percepção de contexto motivacional orientado para a mestria. Contudo, concluíram que, à medida que a idade aumenta, a percepção de um contexto orientado para a mestria diminui, em detrimento da percepção de um contexto orientado para o resultado. As aulas, em níveis de escolaridade mais avançados, tendem a promover atitudes mais impessoais, formais, competitivas e caracterizadas por comparações normativas.

Num estudo que examinou a relação entre as percepções dos alunos sobre clima motivacional, as percepções dos alunos sobre as estratégias dos professores para manter a disciplina e a motivação intrínseca dos alunos em Educação Física, aplicou-se um questionário a 2189 adolescentes espanhóis com idades compreendidas entre os 13 e 17 anos. Os resultados indicaram que o preditor mais importante da motivação intrínseca dos alunos era a percepção do clima de mestria e a ênfase da percepção dos professores nas razões intrínsecas para manter a disciplina. A percepção do clima de *performance* e a percepção das estratégias dos professores para manter a disciplina baseada em razões de comparação e indiferença, levam à tensão e pressão dos alunos (Gutierrez, Ruiz, e Lopez, 2010).

Numa investigação sobre os fatores associados aos processos biográficos, psicológicos, comportamentais, sociais, educacionais e ambientais, e à atividade física, 387 adolescentes do 12º ano preencheram um questionário sobre o clima motivacional. Os resultados revelaram que os alunos percebem em média um clima motivacional para a mestria, evidenciam um clima percebido intermédio para a *performance*-aproximação e

evidenciam um clima percebido reduzido para a *performance*-evitamento (Martins, 2015).

Em síntese, o clima motivacional para a mestria, para além de potenciar a adoção de objetivos para a mestria, tende a estar associado a padrões motivacionais positivos. Já um clima motivacional para a *performance* é expectável que conduza a uma orientação de objetivos para a *performance* e que provavelmente surja mais associada a resultados negativos e diminua a motivação.

OBJETO DE ESTUDO

1. Enunciado do problema

O sedentarismo é atualmente considerado uma problema de saúde pública (Kohl et al., 2012; WHO, 2004, 2009), estando associado a vários problemas de saúde e elevados custos económicos (Katzmarzyk e Janssen, 2004; Lim et al., 2012; Mokdad et al., 2001; WHO., 2014). A Organização Mundial de Saúde (WHO, 2010) estima que mais de 60% dos adultos por todo o mundo não se envolvem em níveis suficientes de atividade física para benefício da sua saúde. Estes dados surgem quando há uma diminuição mundial ao nível da carga horária da Educação Física e dos programas de atividade física (WHO, 2010) e ao mesmo tempo um aumento da preocupação com problemas como o excesso de peso, a obesidade e a diabetes tipo 2 em crianças, adolescentes e jovens (WHO, 2004). A American Heart Association apela para a importância da prevenção do excesso de peso das crianças e adolescentes (American Academy of Pediatrics, Council on Sports Medicine and Fitness, e Council on School Health, 2006; Koplan, Liverman, e Kraak, 2005). Estes relatórios dão um foco importante ao papel da escola na promoção da atividade física (Pate et al., 2006).

A Educação Física é o único momento em que muitas crianças podem praticar atividade física vigorosa e aprender habilidades físicas importantes (McKenzie, 2007). O aumento da obesidade entre jovens e adultos e as evidências de que muitos jovens não praticam atividade física suficiente (Sallis et al., 2012), concluindo-se que um número substancial de jovens não é suficiente ativo para obter benefícios para a saúde. Esta constatação desperta-nos obviamente para algumas inquietações, na medida em que a maioria das patologias crónico-degenerativas, que normalmente se manifestam apenas na idade adulta, parecem estar relacionadas com padrões de comportamento estabelecidos desde a infância (Mota e Sallis, 2002). Assim, promover a atividade física junto dos adolescentes ganha uma importância acrescida devido aos efeitos na saúde a longo prazo e ainda no sentido de reduzir a probabilidade de inatividade física na vida adulta (Tammelin, Nayha, Laitinen, et al., 2003; Telama et al., 2014).

A escola e em particular a disciplina de Educação Física poderão assumir um papel preponderante na promoção de estilos de vida ativos das crianças e jovens. Duas das finalidades dos programas nacionais de Educação Física passam por promover a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, nomeadamente consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras; reforçar o gosto pela prática regular

das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida.

A partir da visão da aula de Educação Física, surge a questão de saber como colocar as crianças a fazer atividade física e perpetua-la ao longo da vida, ao invés de como colocar as crianças com uma boa condição física (McKenzie, 2007).

Nesta linha de pensamento, um dos requisitos é proporcionar aulas de Educação Física de qualidade em contextos adequados e com atividade física moderada a vigorosa em pelo menos metade do tempo total da aula. Contudo, os estudos que têm analisado as aulas de Educação Física referem que estas têm pouca intensidade (McKenzie et al., 1995; McKenzie et al., 2006; Nader, 2003; Wallhead e Buckworth, 2004) e não propiciam atividade física moderada a vigorosa em metade do tempo de aula. Urge saber se os estudantes do 2º ano (professores estagiários) e os professores experientes estão a promover aulas com intensidade dentro dos padrões recomendados e se existem diferenças entre estes dois grupos. O contexto da aula e o comportamento do professor desempenham um papel importante numa aula de Educação Física de qualidade e conseqüentemente na promoção de estilos vida ativos no futuro (McKenzie e Lounsbery, 2013), surgindo então a questão, como se caracteriza a qualidade e quantidade da atividade física nas aulas de Educação Física?

Outro requisito fundamental é que tanto os alunos como os professores possuam conhecimento acerca das recomendações para a prática de atividade física para que os alunos desenvolvam a capacidade para organizar a sua atividade física. No entanto, os professores de Educação Física têm necessidade de desenvolvimento profissional nos conhecimentos da atividade física relacionada com a saúde (Castelli e Williams, 2007; Miller e Housner, 1998) porém, estes tendem a ser confiantes no seu conhecimento para ensinar uma Educação Física para a saúde (Castelli e Williams, 2007; Miller e Housner, 1998) e, conseqüentemente, existe um envolvimento limitado dos professores de Educação Física em matérias relacionadas com a saúde, no seu desenvolvimento e formação profissional.

Para entendermos a raiz deste problema teremos que estudar a formação inicial de professores de Educação Física, e o que se passa na sala de aula, para compreendermos o porquê destes fracos desempenhos em matéria de conhecimentos e aplicação dos conhecimentos teóricos em contexto de trabalho. Algumas questões colocam-se como fundamentais para o estudo, nomeadamente: qual o nível de conhecimento dos estudantes do curso de Educação Física e dos professores sobre as recomendações acerca da prática de

atividade física relacionada com a saúde? Qual o nível de conhecimento dos alunos sobre as recomendações de atividade física?

Outro problema dos profissionais de Educação Física reside no facto dos estudantes do curso de mestrado em Educação Física e os professores experientes possuírem histórias pessoais e coletivas no desporto que influenciam os seus valores e crenças (Curtner-Smith et al., 2008; O'Sullivan, MacPhail, e Tannehill, 2009). A importância de compreender o papel que as crenças desempenham no ensino é amplamente reconhecido (O'Sullivan, 2003, 2005; Tsangaridou, 2006). Todos os professores têm crenças sobre o seu trabalho e a sua área de ensino que influenciam a sua perceção, julgamento e as suas práticas (Tsangaridou, 2008). Para que os cursos de formação de professores de Educação Física tenham impacto nas conceções dos futuros professores de Educação Física, necessitam de abordar e conhecer as crenças dos estudantes (Kulinna et al., 2010) nas primeiras experiências de formação e durante o ano de estágio (O'Sullivan et al., 2009). Neste sentido, surgem as seguintes questões. Qual a sua experiência anterior como praticante de desporto? Qual a atividade física que pratica atualmente e com que frequência? Como qualifica a experiência passada nas aulas de Educação Física? Quais os fatores que contribuem para uma boa Educação Física? Quais as características de um bom professor de Educação Física? Qual é o papel da Educação Física no currículo escolar para o desenvolvimento dos alunos? O que é um bom aluno em Educação Física?

Por fim, a Educação Física deverá também assumir um papel relevante, na medida em que a prática regular de atividade física tende a facilitar a aquisição de hábitos e estilos de vida ativos e saudáveis (Telama et al., 2014; Trudeau e Shephard, 2005). Deste modo, cabe aos professores de Educação Física o papel de estruturar uma Educação Física de qualidade que permita a exploração, a comunicação, a autorrealização e o desenvolvimento educativo dos alunos. Devido ao seu carácter obrigatório, o sistema educativo oferece a garantia de que todos os alunos se exercitem pelo menos durante o tempo consignado no horário escolar para a disciplina de Educação Física. Sendo o sentimento de autoeficácia um aspeto de confiança para que no futuro os professores atinjam os seus objetivos, colocam-se as seguintes questões: no que diz respeito à autoeficácia o professor sente-se preparado para ser um bom professor de Educação Física? O professor sente-se bem preparado para promover um estilo de vida ativo nos seus alunos?

Apesar das elevadas expectativas, no entanto, a literatura internacional revela uma série de questões problemáticas associadas com o ensino relacionado com a saúde, aprendizagem e desenvolvimento profissional na Educação Física. Muitos jovens

demonstram pouca motivação para frequentarem a escola e as aulas de Educação Física (Smith e Parr, 2007; Trout e Graber, 2009) e têm ideias confusas acerca de conceitos relacionados com atividade física e saúde e aptidão física (Keating et al., 2009; Kulinna, 2004; Placek et al., 2001; Stewart e Mitchell, 2003).

Sabendo de antemão que nas aulas de Educação Física são normalmente lecionados os jogos desportivos coletivos e não sendo estas consideradas atividades físicas praticadas na idade adulta (Simons-Morton et al., 1999; USDHHS, 2000), será que os professores de Educação Física promovem uma oferta curricular com mais de 50% do currículo dedicado às atividades praticadas na idade adulta?

A ação do professor na criação de um ambiente adequado nas suas aulas é importante, porque se este proporcionar um envolvimento para a mestria será propício para o sucesso, a satisfação, as atitudes positivas em relação à aula, o aumento da motivação intrínseca, a conduta disciplinar mais favorável, a alta perceção de competência e a manutenção da prática futura de atividade física (Durão et al., 2010; Sicilia et al., 2011). Por outro lado, um clima motivacional para a *performance* aumenta a ansiedade, diminui a motivação intrínseca, aumenta o fracasso, a insatisfação e a desmotivação na aula de Educação Física (Ntoumanis e Biddle, 1999; Papaioannou et al., 2007). Neste sentido, importa saber se os professores de Educação Física promovem um clima motivacional direcionado para a mestria. Para além disso importa ainda verificar se existem diferenças entre estudantes do 2º ano do MEEFEBS e professores experientes na criação de um clima motivacional adequado nas aulas de Educação Física.

Sobre a formação inicial de professores de Educação Física, interessa saber a opinião dos estudantes, quais os aspetos que mais influenciaram e maior impacto tiveram nas conceções, comportamentos e práticas formativas sobre a Educação Física e a profissão de professor. Importa conhecer as perceções dos estudantes no que diz respeito aos formadores partilham das mesmas ideias sobre o que é um bom professor de Educação Física. Interessa compreender ainda se os estudantes do curso de Educação Física consideram a estrutura curricular do curso explícita quanto às metas da formação, e se é dado ênfase à vivência prática das situações. Pretende-se, igualmente, conhecer as perceções dos estudantes do MEEFEBS sobre o que é ser professor e a relação com o que aprendem no curso, ou seja, se o critério que presidiu à seleção das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso assentou numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física, se é dada uma

importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em Educação Física.

Os futuros professores quando frequentam o curso de mestrado já tiveram a experiência enquanto alunos e uma concepção do que é ser professor, por isso é importante saber com que concepções entram no curso. Deste modo, é essencial saber a opinião dos estudantes relativamente à existência de uma avaliação das concepções de Educação Física e de professor que os estudantes apresentam no início do curso, se existe um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados durante o seu primeiro ano de exercício profissional, e se a escolha dos conteúdos lecionados nas disciplinas que compõem o plano de estudos realizou-se tomando como referência os conhecimentos, atitudes e competências próprias de um professor de Educação Física.

2. Objetivos do estudo

A investigação incidiu na formação inicial de professores de e as atividades na aula de Educação Física. Para o efeito estudaram-se grupos: 1) estudantes do 1º ano do MEEFEBS 2) estudantes do 2º ano do MEEFEBS 3) professores experientes e 4) os alunos do ensino secundário dos professores experientes e dos estudantes do 2º ano do MEEFEBS.

A nível dos estudantes do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, os objetivos do estudo são os seguintes:

Conhecer as perceções sobre a Educação Física escolar, especificamente: as finalidades da Educação Física nos ensinos básico e secundário, o que é um aluno com sucesso na disciplina de Educação Física no final da escolaridade obrigatória, o que é um bom professor de Educação Física e quais os fatores relacionados com o sucesso em Educação Física enquanto aluno.

Avaliar as concepções sobre a formação inicial de professores de Educação Física que os estudantes do mestrado possuem durante a formação inicial, nomeadamente, a sua opinião acerca da estrutura curricular do curso, se consideram o curso relacionado com o futuro exercício profissional da profissão de professor e se a sua concepção do bom professor enquanto estudantes se relaciona com o apreendido durante o curso de mestrado.

Avaliar o conhecimento dos estudantes do mestrado em ensino da Educação Física em relação à promoção dos objetivos da Educação Física relacionada com a saúde.

Identificar o sentimento de autoeficácia dos estudantes do mestrado em ensino da Educação Física relativamente ao ser professor de Educação Física e à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física.

Analisar a oferta curricular nas aulas de Educação Física dos estudantes do 2º ano do mestrado em ensino.

Analisar a quantidade e qualidade de atividade física proporcionada aos alunos nas aulas de Educação Física ministradas pelos estudantes do 2º ano do mestrado em ensino.

Analisar o clima motivacional proporcionado nas aulas de Educação Física pelos estudantes do 2º ano do mestrado em ensino.

Avaliar o impacto da formação inicial nas percepções e práticas pedagógicas dos estudantes em formação.

No que concerne a nível dos professores experientes, os objetivos do estudo centram-se em:

Caracterizar as percepções sobre a Educação Física, especificamente: finalidades da Educação Física no ensino básico e secundário, o que é um bom aluno na disciplina de Educação Física no final da escolaridade obrigatória, o que é um bom professor de Educação Física e quais os fatores relacionados com o sucesso em Educação Física enquanto aluno.

Avaliar o conhecimento dos professores experientes em relação à promoção dos objetivos da Educação Física relacionada com a saúde.

Conhecer o sentimento de autoeficácia dos professores experientes relativamente ao ser professor de Educação Física e à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física.

Analisar a oferta curricular, nas aulas de Educação Física dos professores experientes.

Analisar a quantidade e qualidade de atividade física proporcionada aos alunos nas aulas de Educação Física pelos professores experientes.

Analisar o clima motivacional proporcionado nas aulas de Educação Física pelos professores experientes.

Comparar os dois grupos de professores (experientes e estudantes do 2º ano de mestrado) relativamente aos resultados dos objetivos anteriores.

Finalmente, os objetivos do estudo no que diz respeito aos alunos do ensino secundário:

Avaliar o conhecimento dos alunos do ensino secundário relativamente às recomendações de atividade física para crianças e jovens.

Analisar a orientação dos objetivos de realização dos alunos do ensino secundário, nomeadamente os fatores pessoais e o clima motivacional percebido nas aulas de

Educação Física ministradas por professores experientes e estudantes do 2º ano de mestrado.

3. Variáveis analisadas

As variáveis analisadas no presente estudo, ao nível dos professores experientes, estudantes 1º ano MEEFEBS e estudantes do 2º ano do MEEFEBS foram as seguintes:

Sociodemográficas – referem-se ao sexo e o ano letivo.

Estilo de vida – reporta-se às práticas de lazer e participação nas atividades físicas e desportivas.

Experiência passada na disciplina de Educação Física – diz respeito às percepções sobre a qualidade da experiência passada na disciplina de Educação Física, enquanto alunos.

Perceção da atividade física praticada – relaciona-se com a percepção que tinham da sua participação nas atividades físicas e desportivas.

Experiências passadas e presentes relacionadas com o ensino das atividades físicas e desportivas – diz respeito à experiência atual e anterior como professor de Educação Física; à experiência atual como treinador; à experiência anterior como praticante desportivo.

Conceções sobre a atividade profissional – incide sobre a percepção de competência enquanto aluno no ensino geral e na Educação Física e a percepção acerca da qualidade da Educação Física enquanto aluno.

Fatores que influenciam a qualidade do ensino da Educação Física – referem-se à atitude profissional, personalidade e competência do professor; à relação professor-aluno; aos benefícios adquiridos e às aprendizagens; ao convívio – relação com colegas; às condições materiais; aos conteúdos; à organização da escola e da Educação Física e às características das aulas.

Fatores relativos à Educação Física – reportam-se às finalidades e objetivos da Educação Física; ao conceito de “bom professor” e ao conceito de “aluno bem educado fisicamente”.

Fatores relativos com a formação inicial em Educação Física e desporto – dizem respeito à percepção sobre a qualidade dos formadores; à estrutura curricular do curso; à componente prática do curso; à relação entre o curso e a profissão; à aquisição de competências durante a formação inicial; à avaliação das conceções da Educação Física e da profissão de professor e ao apoio da faculdade durante o primeiro ano de serviço.

OBJETO DE ESTUDO

Variáveis relativas à autoeficácia em relação à profissão de professor de Educação Física, se se sente capaz ou não de desempenhar a profissão de professor de Educação Física; em relação à promoção de estilos de vida ativos – se se sente preparado para promover estilos de vida ativos e o motivo pelo qual está preparado para ensinar estilos de vida ativos.

Variáveis relativas ao conhecimento sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens.

Variáveis relativas à oferta curricular – tempo dedicado às matérias.

Variáveis relativas à quantidade e qualidade da atividade física nas aulas de Educação Física – intensidade da aula; contexto da aula de Educação Física e comportamento do professor.

Variáveis relativas ao clima motivacional proporcionado nas aulas de Educação Física de estudantes do 2º ano e professores experientes, nomeadamente o clima motivacional para a mestria, *performance*-aproximação e *performance*-evitamento.

Ao nível dos alunos, analisaram-se as seguintes variáveis:

Variáveis relativas à orientação dos objetivos de realização relativamente a fatores pessoais – referem-se à orientação para a mestria; à orientação para *performance*-aproximação e orientação para a *performance*-evitamento.

Variáveis respeitantes ao clima motivacional – dizem respeito ao envolvimento para a mestria, ao envolvimento para *performance*-aproximação e ao envolvimento para a *performance*-evitamento.

Variáveis relacionadas com os conhecimentos – incidem sobre o conhecimento dos alunos sobre a atividade física relacionada com a saúde.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

1. Caracterização dos participantes no estudo

Na presente investigação procurou-se recolher dados dos intervenientes no processo de formação dos professores e no processo educativo. Para tal selecionaram-se duas instituições de ensino superior de formação na área de formação de professores. Os estudantes em formação foram os do primeiro ano do MEEFEBS e os professores estagiários das duas instituições, sendo estes os estudantes do 2º ano do MEEFEBS. Como intervenientes no estudo foram também selecionados professores de Educação Física experientes e os alunos do ensino secundário de duas escolas. Seguidamente serão apresentados os sujeitos que participaram do estudo.

2. As instituições de ensino superior

A formação de professores de Educação Física ocorre nas instituições de ensino superior sendo que a habilitação profissional para a docência decorre do curso de mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário.

O curso de MEEFEBS tem a duração de 2 anos e destina-se aos licenciados da área da Educação Física e das ciências do desporto, em cujos planos de estudos integrem 120 ECTS da área disciplinar da Educação Física e desporto. O objetivo deste curso é formar professores no ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário.

O critério de escolha das duas faculdades de Educação Física prendeu-se pelo facto de serem duas instituições de referência na formação de professores de Educação Física em Portugal situadas no distrito de Lisboa, uma de cariz público e outra privada. As respetivas faculdades inserem-se em duas universidades que são tratadas como A e B para garantir o anonimato.

Na universidade A são ministradas diversas licenciaturas entre as quais a de ciências do desporto e diversos mestrados entre os quais o MEEFEBS e também o doutoramento em ciências da educação. O MEEFEBS, na faculdade A, tem a duração de 2 anos e 120 ECTS. O curso é constituído por um conjunto de disciplinas de didáticas específicas (30 ECTS), área educacional geral (18 ECTS) e área de docência (24 ECTS) e iniciação à prática profissional (48 ECTS), esta última no 2º ano.

Os objetivos gerais do estágio na universidade A são formulados em estreita articulação com as competências de desempenho profissional inscritas no perfil de competências gerais do professor, e estruturadas em quatro grandes áreas de intervenção profissional, a saber: organização e gestão do ensino e da aprendizagem (Área 1), inovação

e investigação pedagógica (Área 2), participação na escola (Área 3) e relação com a comunidade (Área 4).

Na universidade B é lecionada a licenciatura em Educação Física e desporto e diversos mestrados entre os quais o MEEFEBS e também doutoramento na área de Educação Física. O MEEFEBS, na faculdade B, tem igualmente a duração de 2 anos e 120 ECTS. O 1º ano é constituído por um conjunto de disciplinas relativas às didáticas das atividades físicas, disciplinas de desenvolvimento curricular, análise das organizações escolares e do ensino, metodologia do treino e psicologia educacional. O 2º ano é essencialmente constituído pelo estágio pedagógico, seminário, ética profissional e sociologia e história da educação.

Na universidade B a organização do estágio considera o perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário. As principais competências pedagógicas visadas no mestrado de formação de professores de Educação Física e desporto, que são consideradas objetivos comuns aos núcleos de estágio organizando-se em 4 áreas: área 1 – lecionação, área 2 – direção de turma, área 3 – desporto escolar e área 4 – seminários.

Ambas as universidades têm a maioria do corpo docente com o grau de doutor, uma forte tradição na área de formação de professores de Educação Física e um corpo docente reconhecido no meio académico e profissional.

1ª Fase

2.1 Estudantes do primeiro ano do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário

Numa primeira fase foram analisados os estudantes do 1º ano de cursos de MEEFEBS. Os mesmos estudantes concluíram uma formação de base em ciências do desporto ou educação física no 1º ciclo, denominado de licenciatura.

Os estudantes do 1º ano tinham uma média de idades de $23,61 \pm 3,511$ anos sendo 58 do sexo masculino (61,10%) e 37 do sexo feminino (38,90%). Os estudantes do 1º ano do MEEFEBS das instituições de ensino superior A e B, num total de 88, preencheram a primeira versão do questionário da socialização profissional no dia 9 de outubro de 2013. A segunda versão do questionário foi preenchida no mês de junho de 2014 e por apenas 43 estudantes.

2.2 Estudantes do segundo ano do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário

Os professores estagiários encontram-se a frequentar o segundo ano do MEEFEBS.

O segundo ano do mestrado caracteriza-se pela frequência do estágio em que os alunos estão inseridos num grupo de estágio numa escola sob a orientação de um professor de Educação Física experiente e um orientador da respetiva universidade.

O estágio pedagógico corresponde a 48 ECTS na universidade A e 35 ECTS na universidade B dos 120 ECTS que constituem o referido mestrado, tendo assim uma importância preponderante na classificação final dos futuros profissionais na área da Educação Física. Estes professores estão a concluir o mestrado educacional que lhes irá permitir a sua habilitação profissional para a docência, ou seja, exercer profissionalmente a profissão de professor de Educação Física numa escola.

Os estudantes do 2º ano tinham uma média de idades de $24,38 \pm 2,846$ anos sendo 53 do sexo masculino (61,60%) e 33 do sexo feminino (38,40%). A totalidade dos estudantes do 2º ano do MEEFEBS das instituições A e B foram solicitados a preencherem a primeira versão do questionário da socialização profissional no dia 9 de outubro de 2013, contudo apenas 79 estudantes preencheram a 1ª versão do questionário. A segunda versão do questionário foi preenchida em ambas as universidades em junho de 2014, por 57 estudantes.

2.3 Professores experientes

Participam no estudo 33 professores experientes de Educação Física que lecionam no ensino secundário de Portugal. Os professores experientes tinham uma média de idades de $42,45 \pm 7,529$ anos sendo 23 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. O critério usado que se considerou para se definir professores de Educação Física experientes foi o facto serem professores com pelo menos cinco anos completos de exercício profissional de docência da disciplina. Todos os professores selecionados lecionavam a disciplina de Educação Física no sistema de ensino público.

Os professores experientes foram solicitados a preencherem uma versão adaptada do questionário da socialização profissional durante o mês de maio de 2014.

2ª Fase

Nesta 2ª fase teve como objetivo aplicar o instrumento de observação SOFIT e o questionário da oferta curricular, selecionaram-se para o efeito estudantes do 2º ano, professores experientes e os alunos do ensino secundário.

2.4 Amostra de estudantes do 2º ano

Foram selecionados dois grupos de estágio, um de cada respetiva universidade. O critério de escolha dos dois núcleos estágio baseou-se por estas serem compostas por níveis de ensino semelhantes (ensino secundário), mediante o objetivo do estudo, e serem consideradas pelos respetivos coordenadores do mestrado em ensino da Educação Física como das melhores escolas onde se realizam estágios pedagógicos. As escolas situam-se na zona do concelho de Lisboa.

Os núcleos de estágio eram constituídos por dois estudantes do 2º ano do mestrado em ensino da Educação Física, perfazendo um total de quatro estagiários. Estes lecionavam a turmas do ensino secundário e tinham um horário semanal de 180 minutos de aulas de Educação Física, de forma a reduzir-se assim a variabilidade das condições do estágio pedagógico.

A primeira fase de observação do comportamento do professor, contexto de aula e atividade do aluno em aula de Educação Física foi observada e registada durante o mês de janeiro de 2014, através de observação direta, tendo a segunda fase das observações decorrido entre maio e junho de 2014.

Os dois grupos de estágio preencheram o questionário da oferta curricular no mês de junho de 2014.

2.5 Amostra de professores experientes

Foram selecionados dois estabelecimentos de ensino secundário a partir do reconhecimento ser mais específico da qualidade da Educação Física proporcionada aos alunos. Assim, o estudo desenvolveu-se em escolas secundárias da região de Lisboa em que o departamento de Educação Física foi profissionalmente reconhecido e que possuem núcleos de estágio de duas universidades da zona de Lisboa, uma de ensino público e outro ensino privado.

Participaram no estudo quatro professores de Educação Física experientes do ensino secundário das duas escolas. A opção de realizar o estudo com professores deste ciclo de escolaridade prende-se com o facto de ser precisamente nesta fase que se verifica a maior diminuição nas taxas de prática de atividade física dos alunos. Logo, é importante

realizar uma primeira abordagem que procure compreender o porquê de alguns professores adotarem programas que promovem o exercício relacionado com a promoção da saúde e de um estilo de vida ativo e de outros não mencionarem esses programas.

A observação do comportamento do professor, do contexto de aula e da atividade do aluno em aula de Educação Física foi observada e registada durante o mês de janeiro de 2014, tendo a segunda fase das observações decorrido entre maio e junho de 2014.

Os professores experientes preencheram o questionário da oferta curricular durante o mês de junho de 2014.

2.6 Alunos do ensino secundário

Foram analisados os alunos que frequentam o ensino secundário, estes são os alunos das turmas dos quatro professores estagiários (estudantes do 2º ano do MEEFEBS) e são os alunos dos quatro professores experientes, referidos nos pontos anteriores, das duas escolas secundárias da região de Lisboa.

Os alunos preencheram os questionários *Achievement goals questionnaire* (AGQ) e *Perception's of teachers emphasis on goals questionnaire* (PTEGQ), em dois momentos (anexo 4), durante o mês de janeiro de 2014 e durante o mês de junho de 2014. A amostra foi constituída por oito turmas de alunos do ensino secundário das duas escolas. O preenchimento do mesmo foi feito em ambiente calmo e depois da aula de Educação Física.

Os alunos foram observados em contexto de aula de Educação Física através do sistema de observação – SOFIT. Esta observação decorreu durante o mês de janeiro de 2014, tendo sido utilizado o método de observação direta, sendo que a segunda fase das observações decorreu entre maio e junho de 2014.

3. Métodos e instrumentos de recolha de dados

Para o estudo dos objetivos definidos, recolha de informação a vários níveis, nomeadamente dos professores experientes, estudantes do 2º ano do MEEFEBS (professores estagiários), estudantes do 1º ano do mestrado em ensino da Educação Física e alunos do ensino secundário. Para tal, foram utilizados vários instrumentos em diversos momentos, como revela o quadro 1.

Quadro 1 - Recolha de dados e espaço temporal.

Recolha de dados e espaço temporal					
Outubro 2013		Janeiro 2014		Junho 2014	
Instrumento	Destinatário	Instrumento	Destinatário	Instrumento	Destinatário
Questionário socialização profissional versão 1	Estudantes 1º ano	Questionário AGQ PTEGQ	Alunos	Questionário socialização profissional versão 2	Estudantes 1º e 2º ano Professores experientes
	Estudantes 2º ano	SOFIT	Professores experientes e Estudantes 2º ano	Questionário oferta curricular SOFIT	Estudantes 2º ano Professores experientes
				Questionário AGQ PTEGQ	Alunos

O estudo desenvolveu-se em dois momentos distintos. Num primeiro momento procedeu-se à aplicação dos instrumentos relativos ao questionário da socialização profissional – versão 1, à observação de aulas através do sistema de observação SOFIT e à aplicação do questionário do clima motivacional. Este momento decorreu durante o início do ano letivo.

Num segundo momento e visando o registo da evolução dos estudantes do 2º ano (professores estagiários) e estudantes do 1º ano durante a formação, foi aplicado o questionário da socialização profissional – versão 2, realizada a observação de aulas através do sistema de observação SOFIT e a aplicados os questionários do clima motivacional e da oferta curricular. Este momento decorreu no final do ano letivo, ou seja, durante o 3º período.

Numa fase prévia decorreu o contacto com as escolas e o respetivo pedido de autorização aos diretores das escolas para a realização do estudo. Decorrido o primeiro contacto foi elaborado um pedido de autorização a solicitar aos encarregados de educação dos alunos a participação na investigação (Anexo 1).

Foi explicado aos alunos o âmbito do estudo, a forma de preenchimento do questionário, garantiu-se a confidencialidade em relação às respostas e apelou-se à sinceridade dos alunos. Aos encarregados de educação solicitou-se autorização para a observação e a recolha de dados em contexto de aula, através do sistema de observação SOFIT. Todos os intervenientes no estudo foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e solicitados a autorizar a sua realização mediante a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido. Esta investigação foi submetida ao Conselho de Ética da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa e aprovada consoante o parecer n. 10/2015.

Foram dadas indicações precisas acerca do que era esperado do envolvimento dos participantes e para isso foram informados detalhadamente sobre o âmbito, os objetivos e as características do estudo. Foi, ainda, disponibilizado um endereço de email, para que os encarregados de educação ou os alunos pudessem utilizar, quer em caso de problemas ou esclarecimentos que necessitassem da parte do investigador, quer no caso de desejarem apresentar alguma queixa face a alguma inconformidade detetada.

No quadro 2 apresenta-se a relação entre os objetivos do estudo, o instrumento utilizado, os destinatários e a data da aplicação dos instrumentos.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Quadro 2 - Instrumentos utilizados na recolha dos dados.

Instrumentos utilizados para a recolha de dados			
Data	Destinatário	Instrumento	Objetivos
Out 2013	Professores e Estudantes 2º ano	Questionário da socialização profissional – versão 1	Caracterizar os aspetos biográficos: origem social, experiência desportiva, experiência anterior como aluno de EF, estilo de vida atual. Conhecer as perceções sobre a EF escolar, especificamente, as finalidades da EF no ensino básico e secundário, o que é um aluno com sucesso na disciplina de EF no final da escolaridade obrigatória, o que é um bom professor de EF e quais os fatores relacionados com o sucesso em EF enquanto aluno. Avaliar as conceções sobre a formação inicial de professores de EF que os estudantes do mestrado possuem durante a formação inicial nomeadamente a sua opinião acerca da estrutura curricular do curso, se consideram o curso relacionado com o futuro exercício profissional da profissão de professor e se a sua conceção do bom professor enquanto estudantes se relaciona com o apreendido durante o curso de mestrado. Avaliar o conhecimento dos estudantes do mestrado em ensino da EF em relação à promoção dos objetivos da EF relacionada com a saúde.
Jan 2014	Professores e Estudantes 2º ano	Sistema de observação: SOFIT	Analisar a quantidade de atividade física dos alunos na aula de EF. Analisar o contexto e o comportamento do professor em aula.
Jan 2014	Alunos	Questionário AGQ PTEGQ	Analisar o clima motivacional nas aulas e avaliar o conhecimento dos alunos na relação entre atividade física e saúde.
Junho 2014	Professores e Estudantes 1º e 2º anos	Questionário da socialização profissional – versão 2	Avaliar o impacto formação do mestrado nas variáveis analisadas na versão 1 do questionário. Competências do professor de EF para promover um estilo de vida ativo. Avaliar o conhecimento dos professores em relação à promoção dos objetivos da EF relacionada com a saúde. Perceção sobre a autoeficácia em relação à promoção das finalidades dos PNEF relacionadas com a saúde e a origem da formação para executar as finalidades.
Junho 2014	Professores e Estudantes 2º ano	Sistema de observação: SOFIT	Analisar a quantidade de atividade física dos alunos na aula de EF. O contexto e o comportamento do professor em aula e o impacto da formação nos comportamentos do professor.
Junho 2014	Alunos	Questionário AGQ PTEGQ	Analisar o clima motivacional nas aulas e avaliar o conhecimento dos alunos sobre as recomendações da atividade física e avaliar o impacto da formação no clima motivacional e no conhecimento dos alunos relativamente à atividade física e saúde.
Junho 2014	Professores e Estudantes 2º ano	Oferta curricular	Avaliar a oferta curricular.

3.1 Questionário da socialização profissional

O questionário da socialização profissional foi utilizado e validado para Portugal por Sá (2007), sendo constituído por duas versões (Anexo 2).

O questionário contém questões de tipo fechado, aberto e misto, com uma nota introdutória que indica o tema, os objetivos pretendidos, apelou-se ao caráter e à atitude profissional dos inquiridos em relação ao seu preenchimento. Os estudantes e os professores foram informados sobre a garantia de anonimato, confidencialidade e da utilização dos dados recolhidos apenas para fins estatísticos.

Na primeira parte do questionário, relativamente curta, recolheu-se informação sobre os dados pessoais dos inquiridos, solicitando-lhes que assinalassem a idade, o sexo, o peso e a altura.

Na segunda parte, constituída por perguntas de características fechadas, procedeu-se à caracterização biográfica dos estudantes e dos professores centrada em dois eixos: nível social e nível profissional.

A caracterização biográfica a nível social incidia na identificação das habilitações académicas e respetivas profissões dos pais; a nível profissional as experiências anteriores e presentes no âmbito do ensino de Educação Física e desporto com um conjunto de questões onde se procuraram dados sobre a experiência de ensino da Educação Física ou treino de desporto ocorrida previamente à entrada no curso ou durante a formação inicial, bem como os locais onde decorreram. Neste ponto um conjunto de questões permitiu conhecer o passado desportivo e atual dos inquiridos assim como o contexto em que decorria essa prática.

A terceira parte do questionário visou conhecer a opinião dos estudantes e professores sobre um conjunto alargado de temas relacionados com a atividade profissional; as primeiras questões estavam relacionadas com a Educação Física nos ensinos básico e secundário e as subsequentes relacionavam-se com aspetos que se prendem com a formação inicial de professores de Educação Física.

Em relação às primeiras questões desta parte do questionário, o objetivo passava por conhecer as perceções que os estudantes do primeiro e do segundo ano (professores estagiários) do MEEFEBS e os professores experientes detinham sobre as suas vivências no percurso escolar dos ensinos básico e secundário, sobretudo sobre o autoconceito que possuíam em relação à disciplina de Educação Física e o autoconceito enquanto alunos em termos globais; o que entendiam ser o papel da Educação Física no currículo escolar; o conceito do bom professor de Educação Física e aluno com sucesso na disciplina. Com

recurso a uma pergunta fechada, numa escala de *Lickert*, procurou-se avaliar o grau de satisfação face à disciplina de Educação Física e os fatores que mais contribuíram para tal avaliação. Com o objetivo de conhecer as percepções dos estudantes sobre a sua experiência como alunos, procurou-se saber a sua opinião relativamente a como se consideravam enquanto alunos nos ensinos básico e secundário, como se consideravam enquanto alunos em Educação Física e como classificavam a qualidade da Educação Física que frequentaram. Para isso utilizou-se uma escala de quatro níveis, em que 1 correspondia a “mau aluno” e o 4 a “muito bom aluno”.

As restantes questões da terceira parte do questionário visavam conhecer a opinião dos estudantes do 1º e do 2º ano do mestrado em ensino da Educação Física possuem sobre o curso de Educação Física e sobre a instituição formadora a que pertencem. Assim, foram apresentadas nove afirmações, acompanhadas de uma escala tipo *Lickert* com cinco possibilidades de resposta, em que 1 = totalmente falso e 5 = totalmente verdadeiro. Os estudantes deviam assinalar com uma cruz a alternativa que melhor traduzia a sua opinião.

Os questionados qualificavam em relação à instituição formadora os seguintes aspetos: existência de uma grande unidade conceptual de formadores; estrutura curricular do curso explícita quanto às metas de formação; elevada ênfase posta na vivência prática das situações de formação; critério que presidiu à seleção das disciplinas que compõe a estrutura curricular do curso assentar numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física; significativa importância que é dada à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em Educação Física; a escolha dos conteúdos lecionados nas disciplinas foi realizada com base nos conhecimentos e competências próprias de um professor de Educação Física; a opinião em relação à teoria ou prática do curso; realização de uma avaliação inicial das conceções de Educação Física e de professor que os estudantes apresentam à entrada do curso e existência de um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados, durante o primeiro ano de exercício profissional.

De seguida, para os estudantes do 1º ano do mestrado e para os estudantes do 2º ano do mestrado, foi apresentada uma questão aberta sobre se estes se sentiam preparados para o exercício da profissão, com o objetivo de compreender o sentimento de autoeficácia dos inquiridos. A nível operacional e metodológico, esta questão faz referência explícita à tarefa a realizar ou ao objetivo a cumprir (Shell, Colvin, e Bruning, 1995). A autoeficácia leva os sujeitos a estimar a probabilidade de alcançar um determinado objetivo, sem fazer uma referência explícita à comparação com os outros, ainda que o processo de comparação

social influencie a formação da autoeficácia e as experiências vicariantes sejam uma das fontes da autoeficácia (Bandura, 1977, 1997). Esta é sobretudo aferida a partir das experiências de realização pessoal, pois a questão é saber até que ponto um sujeito crê ser capaz de alcançar um determinado objetivo com sucesso, independente dos outros serem ou não capazes do mesmo.

Na segunda versão do questionário da socialização profissional aplicado no final do ano letivo (anexo 3) foram apresentadas as mesmas questões e acrescentadas outras duas. A primeira questão dizia respeito aos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), onde entre as suas finalidades, no que se refere à aptidão física na perspectiva da melhoria da qualidade de vida, constatámos que a disciplina deve “*reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida*” e, entre os objetivos gerais, os alunos devem ser capazes de “*analisar e interpretar a realização das atividades físicas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação*”. Assim, com recurso a pergunta de tipo fechado e com escala de Lickert, questionou-se os inquiridos se se sentiam preparados para garantir a consecução das duas finalidades referidas e era-lhes ainda solicitado que justificassem a sua escolha. O objetivo desta questão era o de medir a autoeficácia em relação à promoção da saúde e perceber onde provinha esse sentimento de autoeficácia. Na segunda questão os inquiridos tinham de indicar quais as recomendações para a prática de atividade física para as crianças e adolescentes entre os 5 e os 17 anos. Com esta questão pretendia-se avaliar o nível de conhecimento dos professores e estudantes sobre os conhecimentos relativos à promoção de hábitos de vida ativa nos alunos.

3.2 Questionário de orientação dos objetivos de realização - AGQ e PTEGQ

O questionário de orientação dos objetivos de realização avalia os objetivos ao nível da mestria, da *performance*-evitamento e da *performance*-aproximação. A avaliação do clima percebido deve ser claramente distinta no que diz respeito aos objetivos dos alunos e aos resultados motivacionais (Duda e Whitehead, 1998; Ferrer-Caja e Weiss, 2002).

O instrumento utilizado advém do estudo de Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, e Milosis (2007) *Achievement goals questionnaire (AGQ)* e *Perception's of teachers emphasis on goals questionnaire (PTEGQ)*, e foi adaptado para Portugal por Martins (2015) conforme anexo 4. O questionário utiliza duas escalas distintas; a primeira mede a orientação dos objetivos dos alunos, enquanto a segunda foi desenhada para medir as suas perceções acerca dos objetivos dos seus professores de Educação Física.

A primeira parte do questionário diz respeito aos fatores pessoais da orientação dos objetivos de realização dos alunos e é composta por 12 itens que avaliam três orientações: a mestria, a *performance*-evitamento e a *performance*-aproximação. Foram apresentadas doze afirmações que se iniciam com frase "na aula de Educação Física", as quais tinham de ser classificadas por cada aluno, utilizando, para o efeito, uma escala de Lickert de 5 pontos, com as hipóteses de 5 = concordo completamente a 1 = discordo completamente.

Assim, na orientação para a mestria foram colocadas aos alunos as seguintes afirmações:

- Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos;
- É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas;
- Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais;
- Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade;
- Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades.

Na orientação para *performance*-aproximação foram colocadas aos alunos as seguintes afirmações:

- Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício;
- Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros;
- Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo;
- Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos;
- Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas.

Na orientação para a *performance*-evitamento foram colocadas aos alunos as seguintes afirmações:

- Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades;
- Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades;
- Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz;
- Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes;

- Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz.

A segunda parte do questionário corresponde à medição das percepções dos alunos sobre os objetivos dos seus professores de Educação Física. Começando pela frase "o meu professor de Educação Física", os alunos responderam a 12 itens, avaliando a ênfase do professor sobre os objetivos para a mestria, sobre o desempenho em relação ao outro (*performance*-aproximação) e sobre o desempenho na evitação da tarefa (*performance*-evitamento). Os alunos foram solicitados a indicar o quanto eles concordam com cada uma das 12 declarações. As respostas foram dadas com recurso a uma escala de Likert de 5 pontos, em que 5 = concordo completamente e 1 = discordo completamente.

Na orientação para a mestria foram colocadas aos alunos as seguintes afirmações:

- O meu professor de Educação Física fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas;
- O meu professor de Educação Física ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios;
- O meu professor de Educação Física insiste que os erros nos exercícios e nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades;
- O meu professor de Educação Física assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro.

No que concerne à orientação para a *performance*-aproximação são colocadas aos alunos as seguintes afirmações:

- O meu professor de Educação Física encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros;
- O meu professor de Educação Física insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos;
- O meu professor de Educação Física considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos;
- O meu professor de Educação Física quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios.

Na orientação para a *performance*-evitamento são colocadas aos alunos as seguintes afirmações:

- O meu professor de Educação Física faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela;
- O meu professor de Educação Física deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros vêm as minhas capacidades atléticas;
- O meu professor de Educação Física deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios e os jogos;
- O meu professor de Educação Física faz com que eu evite exercícios e jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos.

Validade de constructo: evidência de validade fatorial e fiabilidade dos Instrumentos

Através da análise de componentes principais pretendeu-se aferir a validade do construto (Hill e Hill, 2009) e a fiabilidade do questionário *Achievement goals questionnaire* e *Perception's of teachers emphasis on goals questionnaire*. As afirmações foram organizadas em três áreas correspondentemente à mestria, *performance*-aproximação e *performance*-evitamento.

O quadro 3 apresenta os 16 itens do questionário traduzidos para a língua portuguesa. Tendo por base a estrutura da versão adaptada para Portugal do questionário por Martins (2015), foi colocada a hipótese que as respostas dos alunos portugueses inquiridos também evidenciariam três fatores, nomeadamente: a mestria, *performance*-aproximação e *performance*-evitamento. Inicialmente foi realizada a ACP com rotação *Varimax*, a todos os itens das três subescalas. A verificação da adequabilidade dos dados em questão foi feita através do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2(105) = 2488.807, p < 0.001$) e da estatística de Keiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.819). A ACP permitiu a extração de 3 componentes, de acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1, que explicam 65,68% da variância total das variáveis originais.

Quadro 3 – Questionário Achievement goals questionnaire.

Itens	Orientações
- Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício	PA
- Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros	PA
- Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades	PE
- Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo	PA
- Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades	PE
- Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos	M
- Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz	PE
- É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas	M
- Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes	PE
- Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais	M
- Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos	PA
- Preocupa-me frequentemente tentar executar uma rotina na qual eu possa parecer incapaz	PE
- Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas	PA
- Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade	M
- Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz	PE
- Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades	M

Nota: M = Mestria; PA = *Performance*-aproximação; PE = *Performance*-evitamento.

3.3 Questionário da oferta curricular

Com o questionário da oferta curricular pretendia-se saber a quantidade de tempo gasto na lecionação da oferta curricular na Educação Física escolar no ensino secundário geral (anexo 5). O questionário foi validado para Portugal por Vieira (2015), e pode aplicado a qualquer turma do ensino secundário.

Foi pedido aos estudantes do 2º ano e professores experientes que assinalassem com um círculo o número de horas que despendiam na condução do ensino das atividades físicas específicas do seu planeamento anual, ou seja, o tempo que consideravam necessário para que os alunos atingissem as competências específicas em cada uma das atividades físicas programadas, considerando uma média anual ponderada tendo em conta as diferentes avaliações iniciais efetuadas em cada uma das suas turmas.

No primeiro grupo de questões, utilizando uma escala fechada de 0 a 18 horas, foram colocadas as seguintes perguntas aos professores:

1. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática dos jogos desportivos coletivos – futebol, voleibol, basquetebol, andebol, corfebol, rãguebi, hóquei em campo, baseball, durante o ano letivo?
2. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática das seguintes subáreas da ginástica – solo, aparelhos, rítmica e acrobática, durante o ano letivo?
3. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática do atletismo – corridas, saltos e lançamentos, durante o ano letivo?
4. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de desportos de raquetas – badminton, ténis e ténis de mesa, durante o ano letivo?
5. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de desportos de combate – luta e o judo, durante o ano letivo?
6. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de patinagem – patinagem artística, hóquei em patins e corrida em patins, durante o ano letivo?
7. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de natação, durante o ano letivo?
8. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de atividades rítmicas expressivas – dança educativa, dança moderna, danças tradicionais portuguesas, danças sociais e aeróbica durante o ano letivo?
9. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de jogos tradicionais e populares – jogos tradicionais e jogo do pau português, durante o ano letivo?
10. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de atividades de exploração da natureza – canoagem, cicloturismo, golfe, escalada, orientação, tiro com arco, prancha à vela, campismo e vela, durante o ano letivo?

O segundo grupo de questões relaciona-se com o conteúdo de aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da aptidão física. Foram colocadas perguntas aos professores em que estes teriam de responder de acordo com uma escala de Lickert em que o 1 significava “nunca” e o 5 significava “sempre”.

Assim, as questões pretendiam averiguar se o professor costuma ensinar nas suas aulas:

- a) A diferença entre atividade física, exercício físico e aptidão física;

- b) A diferença entre exercício físico moderado e vigoroso;
- c) Os benefícios físicos, psíquicos e sociais da atividade física;
- d) O papel da atividade física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose;
- e) Como é que as capacidades motoras condicionais e coordenativas condicionam a saúde;
- f) As fases de uma sessão de exercício, aquecimento, fase principal e retorno à calma;
- g) Como se determina a intensidade, a duração, a frequência e o tipo de atividade física;
- h) Como se mede a frequência cardíaca nos diferentes locais anatómicos do corpo humano;
- i) Como se constrói um plano individualizado de treino para desenvolver a aptidão física;
- j) Como encontrar informação válida, serviços ou produtos relacionados com a aptidão e atividade física;
- k) A relação entre a ingestão alimentar e o dispêndio energético na atividade física;
- l) Os perigos da utilização de substâncias dopantes e suplementos, tais como esteroides;
- m) Como é que a aptidão física se relaciona com a autoimagem e outros fatores de equilíbrio psicológico;
- n) Como o nível da aptidão física melhora os aspetos da relação interpessoal e promove o espírito cooperativo.

3.4 System for Observing Fitness Instruction Time

Para analisar o currículo em ação e a quantidade e qualidade de atividade curricular recorreremos à utilização do SOFIT, concebido por McKenzie, Sallis, e Nader (1991) e utilizado em vários estudos (Robinson et al., 2014; Schuna et al., 2013; Smith, Lounsbery, e McKenzie, 2014; Wadsworth et al., 2013).

Este sistema de observação examina 3 fases de decisão. A primeira fase refere-se à atividade dos alunos individualmente e faz-se através da observação de um aluno pré-selecionado, determinando-se o seu nível de atividade física periodicamente. A segunda fase analisa o contexto da aula e a última o comportamento do professor.

Esta é uma técnica de observação de registo por intervalos (intervalos de 10 segundos) que ocorre durante o tempo útil de aula e os comportamentos são registados numa ficha elaborada para esse efeito.

Para o presente estudo, selecionou-se, aleatoriamente, uma turma de cada um dos oito professores de Educação Física. De cada turma foram selecionados, novamente de forma aleatória, seis alunos (três rapazes e três raparigas). Dos seis alunos escolhidos, quatro foram observados durante a aula (dois rapazes e dois raparigas) e os dois restantes serviram para substituir algum dos colegas, caso surgisse algum imprevisto que os impossibilitasse de continuarem a aula ou caso se ausentassem. Foram selecionados dois momentos para a observação das aulas; o primeiro momento no início do ano e depois da avaliação inicial em janeiro e o segundo momento no final do ano letivo em junho. Foram observadas três aulas de cada professor em cada momento, ou seja na totalidade seis aulas por professor, perfazendo um total de 48 aulas. Para garantir a coerência, no que diz respeito ao volume da aula, todas as aulas tinham uma duração de 90 minutos. Antes das aulas, aos professores era entregue uma ficha onde descreviam informações referentes à aula, a saber: a matéria, os conteúdos, os objetivos e qualquer esclarecimento adicional que considerassem pertinente para uma melhor análise posterior.

Para a realização da observação foi necessário recorrer a um sistema de microfone sem fio, um leitor MPEG-1/2 Audio Layer 3 (MP3), dois pares de auscultadores e uma ficha de registo (Anexo 6). Antes do início das aulas, os professores colocavam o microfone e o respetivo aparelho emissor e o observador tinha o aparelho recetor com um auscultador para captar as intervenções verbais dos professores. O outro auscultador estava ligado ao leitor MP3 que continha uma gravação feita com instruções verbais de 10 em 10 segundos para avisar o observador que deveria observar, durante 10 segundos, e registar, nos 10 segundos seguintes. Ao final de 4 minutos, na gravação havia a instrução para começar a observar outro aluno. Os 10 segundos destinados ao registo serviam para anotar o resultado da observação da atividade do aluno, contexto de aula e comportamento do professor, como vem descrito no manual de utilização do SOFIT (McKenzie, 2002; McKenzie et al., 1991).

A observação e registo das aulas era iniciada assim que estivessem presentes 51% dos alunos e terminava quando a mesma percentagem de alunos se ausentava. No final, os dados constantes na ficha de observação eram tratados permitindo verificar as frequências absolutas e relativas dos comportamentos observados.

Importa mencionar que antes da observação das aulas foi feito um treino de observação com recurso a aulas filmadas. Foram observadas três aulas de 45 minutos, procedendo-se ao registo da atividade do aluno, do contexto da aula e do comportamento do professor. Este processo foi repetido novamente para se compararem os resultados entre as duas observações. Para avaliar a consistência do nível de concordância entre os dois momentos recorreu-se ao índice de *Bellack*. Os valores verificados para a primeira, segunda e terceira aula foram 87%, 88% e 92%, respetivamente. Qualquer dos casos foi superior ao valor de referência (85%), pelo que considerámos estarem reunidas as condições para a observação.

4. Tratamento dos dados e análise estatística

Os dados relativos aos questionários foram transferidos para suporte informático e foram organizados em três grupos, a saber: primeiro grupo – estudantes do 1º ano do mestrado em ensino, estudantes do 2º ano do mestrado em ensino (professores estagiários) e professores experientes; segundo grupo – subamostra de professores experientes e subamostra de estudantes do 2º ano do mestrado em ensino e terceiro grupo - alunos do ensino secundário.

Posteriormente, esses dados foram submetidos a tratamento estatístico com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 22). O nível de significância utilizado foi de 0,05, comumente usado nos estudos no âmbito das ciências sociais.

As variáveis quantitativas contínuas foram descritas através de estatísticas descritivas, nomeadamente a média, a mediana, o desvio-padrão, os valores máximos e mínimos. Para as variáveis qualitativas ordinais e nominais foram calculadas as frequências absolutas (n) e relativas (%).

Com o objetivo de comparar os estudantes do 1º ano e os estudantes do 2º ano do mestrado, a evolução dos estudantes ao longo do mestrado e os estudantes e professores experientes usaram-se testes paramétricos e não paramétricos.

4.1 Tratamento e análise estatística do questionário da socialização profissional

Construiu-se primeiramente a base de dados relativa aos dados do questionário da socialização profissional versão 1 e versão 2 aplicada a todos os estudantes do mestrado em ensino da educação física nos ensinos básico e secundário das duas instituições

universitárias e aplicado em parte aos professores experientes. Estes estudantes eram os que frequentavam o 1º e o 2º ano do mestrado em ensino da Educação Física.

As perguntas abertas do questionário da socialização profissional foram sujeitas a um tratamento no âmbito da análise de conteúdo, de forma dedutiva, segundo as categorias definidas previamente utilizadas no estudo de Sá (2007), para cada uma das questões ou grupos de questões, tal como se apresenta de seguida.

A questão sobre o papel, os objetivos e as finalidades da Educação Física no currículo escolar, isto é, na escola desde o ensino básico até ao secundário, foi categorizada da seguinte forma:

1. Efeitos educativos gerais;
2. Promover o gosto pelas atividades física;
3. Promover estilo de vida ativo;
4. Promoção de aprendizagens desportivas ou de aptidão física e saúde;
5. Promoção de aptidão física;
6. Promover a catarse;
7. Outros;
8. Indeterminado.

No que concerne à análise do bom professor era pedido que decreasessem o que era para si um bom professor de Educação Física. Esta questão foi categorizada da seguinte forma:

1. Capacidade científica;
2. Capacidade pedagógica;
3. Atitude profissional;
4. Traços de personalidade;
5. Efeitos de processo (caraterísticas das aulas);
6. Efeitos de produto;
7. Orientações filosóficas;
8. Outros;
9. Indeterminado.

Em relação à questão, o que é um aluno “bem educado fisicamente” em Educação Física no final do ensino secundário? Esta foi categorizada da seguinte forma:

1. Competência motora geral ou competência desportiva;
2. Aptidão física relacionada com o desporto ou aptidão física relacionada com a saúde;

3. Estilo de vida ativo;
4. Conhecimento desportivo, conhecimento de aptidão física ou saúde e conhecimento de si próprio.
5. Competência pessoal e social;
6. Consecução dos objetivos;
7. Características da participação dos alunos nas aulas;
8. Outros;
9. Indeterminado.

A questão “sente-se bem preparado para ser professor de Educação Física?” Foi categorizada com as seguintes categorias:

1. Sim;
2. Não;
3. Não responde.

A questão em que se solicitava que indicassem as recomendações de atividade física para os alunos na faixa etária entre os 5 e os 17 anos segundo a Organização Mundial de Saúde (Biddle, Sallis, e Cavill, 1998; USDHHS, 2009; WHO, 2010) foi categorizada de acordo com a intensidade, duração e frequência. Optou-se por se definir as seguintes categorias:

1. Sabe as recomendações;
2. Confunde com as recomendações para os adultos;
3. Recomenda mais do que necessário;
4. Recomenda menos que necessário;
5. Indeterminado.

Posteriormente, para facilitar os resultados organizaram-se as respostas em duas categorias: sabe as recomendações ou não sabe as recomendações.

A questão sobre a justificação do porquê do professor se sentir preparado com os conhecimentos e as competências para garantir como professor de Educação Física um ensino suscetível de promover a consecução de duas finalidades dos programas nacionais de Educação Física, visando a promoção de estilos de vida ativos nos seus alunos, foi tratada de forma indutiva. Após a análise de todos os questionários optou-se por se definir as seguintes categorias:

1. Conhecimento adquirido durante a formação inicial;
2. Atitude e motivação pessoal conduzem a procurar informação sobre o tema;
3. Formação ao longo da vida;
4. Conhecimento adquirido durante o estágio;
5. Experiência profissional anterior;
6. Indeterminado.

Para a análise dos dados do questionário em termos de estatística descritiva. As variáveis qualitativas ordinais e nominais foram caracterizadas através dos indicadores genéricos de medida: frequência absoluta e frequência relativa. As variáveis quantitativas foram caracterizadas através da média e desvio-padrão.

Como complemento da análise descritiva, recorreu-se a um conjunto de procedimentos de análise estatística inferencial que tiveram como objetivo identificar a magnitude das diferenças das variáveis entre os vários subgrupos.

Para avaliar as diferenças entre estudantes do 1º ano e estudantes do 2º ano no que concerne às percepções das finalidades da Educação Física, o aluno bem educado fisicamente, o conceito de bom professor, as percepções dos estudantes sobre o curso de mestrado, o conhecimento sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens e o sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física utilizou-se o teste Qui-quadrado.

Com o objetivo de avaliar as diferenças entre estudantes do MEEFEBS e professores experientes no que concerne às percepções das finalidades da Educação Física, o aluno bem educado fisicamente, o conceito de bom professor, o conhecimento sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens, o sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física e relativamente à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física utilizou-se o teste Qui-quadrado.

Para avaliar as diferenças entre estudantes do 1º ano e estudantes do 2º ano no que concerne aos fatores que influenciam a qualidade do ensino em Educação Física utilizou-se o teste t.

Relativamente às diferenças entre os estudantes do MEEFEBS e os professores experientes no que concerne aos fatores que influenciam a qualidade do ensino em Educação Física utilizou-se o teste t.

Assim, para avaliar as diferenças entre estudantes do 1º ano e estudantes do 2º ano no que concerne ao sentimento de autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física utilizou-se o teste Mann-Whitney.

Para avaliar a evolução das percepções dos estudantes do MEEFEBS no 1º e 2º momento de aplicação, no que concerne às finalidades da Educação Física, o aluno bem educado fisicamente, o conceito de bom professor utilizou-se o teste Qui-quadrado. Os outputs encontram-se disponíveis no anexo 7.

4.2 Tratamento e análise estatística do questionário da oferta curricular e sistema de observação SOFIT

Os dados relativamente aos registos de observação da atividade do aluno, do contexto de aula e do comportamento do professor foram transformados em percentagens e introduzidos no SPSS 22.0.

Para avaliar as diferenças entre estudantes do 2º ano e professores experientes no que concerne ao currículo nas aulas de Educação Física, aos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física utilizou-se o teste t. Para avaliar as diferenças entre estudantes do 2º ano e professores experientes no que concerne à atividade do aluno, contexto da aula e comportamento do professor em Educação Física utilizou-se o teste t.

4.3 Tratamento e análise estatística do questionário do clima motivacional

Para o tratamento dos dados relativos aos alunos dos professores experientes e dos estudantes do 2º ano construiu-se outra base de dados.

No que concerne às 15 variáveis em análise aplicou-se uma análise de componentes principais com rotação de *Varimax*, após verificação da sua adequabilidade aos dados em questão, por via do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2(105) = 2488.807, p < 0.001$) e da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.819). Foram extraídas 3 componentes, de acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1, que explicam 65.68% da variância total das variáveis originais: mestria, *performance*-aproximação e *performance*-evitamento. Para avaliar as diferenças entre estudantes do 2º ano e professores experientes no que concerne aos fatores pessoais e ao clima motivacional nas aulas de Educação Física utilizou-se o teste t.

5. Limitações do estudo

O tempo que decorreu entre os dois momentos das observações foi uma das limitações do estudo. No objetivo inicial traçou-se que o primeiro momento das observações seria em setembro e o segundo entre maio e junho. Todavia, uma vez que os estudantes do 2º ano se encontravam na fase de avaliação inicial e para não influenciar os resultados obtidos,

decidiu-se que o primeiro momento de observação das aulas seria depois das avaliações finais do primeiro período, no mês de janeiro. Relativamente às observações dos níveis de atividade física proporcionados limitou-se às 48 aulas de Educação Física do ensino secundário de 2 escolas secundárias.

A amostra era composta por alunos que frequentavam duas escolas inseridas em zonas urbanas da região de Lisboa e os resultados obtidos podem não ser generalizáveis para outras populações.

Aos professores foi pedido para ensinarem de acordo com o seu planeamento inicial, contudo é possível que eles tenham alterado o conteúdo das respetivas lições pelo facto de estarem a ser observados.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Aspetos biográficos dos participantes no estudo

Participaram no estudo estudantes do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, professores experientes e alunos do ensino secundário. Seguidamente são descritos os aspetos biográficos, a caracterização biográfica a nível social, as experiências anteriores e presentes relativamente ao ensino de Educação Física e desporto, as experiências anteriores enquanto alunos e o estilo de vida ao nível da prática de atividade física dos participantes no estudo.

1.1 Caracterização dos estudantes do mestrado em ensino da Educação Física do ensino básico e secundário

Participaram nesta investigação 181 estudantes do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário (MEEFEBS), sendo 111 do sexo masculino (61,30%) e 70 do sexo feminino (38,70%). Os estudantes distribuem-se pelos primeiro e segundo anos do mestrado de duas universidades. Os estudantes do 2º ano eram simultaneamente professores estagiários numa escola básica ou secundária. O quadro 4 mostra a distribuição dos estudantes em função do ano e da universidade que frequentam.

Quadro 4 - Distribuição dos estudantes em função da universidade.

Categoria	Total		Universidade A		Universidade B	
	N	%	N	%	N	%
1º ano MEEFEBS	95	28,10	57	58,80	38	45,20
2º ano MEEFEBS	86	16,80	40	41,20	46	54,80
Total	181	100	97	53,60	84	46,40

Considerando a totalidade dos estudantes, a idade média era de $23,98 \pm 3,23$ anos variando entre o mínimo de 20 e o máximo de 43 anos.

1.1.1 Caracterização socioprofissional dos pais

Caracterizaram-se os contextos e origens sociais dos estudantes através da profissão dos pais. Para esta análise contribuíram a operacionalização de indicadores como os socioprofissionais e os socio educacionais, relativos aos pais dos estudantes. Os pais e mães dos estudantes dividiam-se pelas várias categorias profissionais (quadro 5). Os pais dos estudantes do mestrado eram fundamentalmente técnicos e profissionais de nível intermédio (27,90%), uma parte pertenciam aos quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros (16,00%), sendo também operários, artífices e trabalhadores

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

similares (12,70%). As mães caracterizavam-se por serem técnicas e profissionais de nível intermédio (29,80%) sendo também uma parte significativa pertencente à classe do pessoal administrativo ou similar (12,20%).

Quadro 5 - Profissão dos pais dos estudantes.

Profissões dos pais	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Quadros superiores da Administração Pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	29	16,00	19	10,50
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	6	3,30	5	2,80
Técnicos e profissionais de nível intermédio	50	27,60	54	29,80
Pessoal administrativo e similares	1	0,60	22	12,20
Pessoal dos serviços e vendedores	16	8,80	10	5,50
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	4	2,20	0	0,00
Operários, artífices e trabalhadores similares	23	12,70	11	6,10
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	2	1,10	0	0,00
Trabalhadores não qualificados	5	2,80	18	9,90
Membro das Forças Armadas	14	7,70	2	1,10
Doméstico (a) **	0	0,00	15	8,30
Desempregado (a) **	7	3,90	8	4,40
Reformado (a) **	6	3,30	5	2,80
Não responde	18	9,90	12	6,60

Analisou-se complementarmente as origens socio educacionais dos futuros professores de Educação Física. Mais de metade dos pais (68,50%) dos pais e das mães (60,70%) dos estudantes tinham habilitações literárias que não iam além do ensino secundário (quadro 6). Ainda assim, uma percentagem relativamente considerável de mães (38,70%) e de pais (30,40%) tinham formação superior.

Quadro 6 - Habilitações académicas dos pais dos estudantes.

Habilitações académicas dos pais	Pai		Mãe	
	N	%	N	%
Analfabeto	0	0,00	1	0,60
1º Ciclo	22	12,20	10	5,50
2º Ciclo	15	8,30	16	8,80
3º Ciclo	30	16,60	31	17,10
Ensino secundário	57	31,50	52	28,70
Licenciatura	40	22,10	51	28,20
Mestrado ou doutoramento	15	8,30	19	10,50
Não responde	2	1,10	1	0,60
Total	181	100,00	181	100,00

1.1.2 Experiências anteriores relativamente ao ensino em Educação Física e no âmbito desportivo

De acordo com o quadro 7 a maioria dos estudantes (57,49%) não teve experiências de ensino como docente de Educação Física.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 7 - Experiência anterior no ensino da EF.

Experiência anterior no ensino de Educação Física	N	%
Sim	71	42,51
Não	96	57,49

De acordo com o quadro 8, 42,51% dos que afirmam ter experiência anterior no ensino de Educação Física ou das atividades físicas e do desporto, quase metade adquiriram-na em clubes desportivos (41,09%).

Quadro 8 - Experiência anterior no ensino de EF, AF ou desporto.

Experiência anterior no ensino de Educação Física ou das atividades físicas e do desporto	Sim		Não	
	N	%	N	%
1º Ciclo	19	14,73	149	20,96
2º Ciclo	20	15,50	148	20,82
3º Ciclo	18	13,95	150	21,10
Ensino secundário	19	14,73	149	20,96
Clube	53	41,09	115	16,17
Total	129	100	711	100

No que diz respeito ao tempo de experiência como professor, de acordo com o quadro 9, catorze estudantes referiram que ensinaram dois anos em clubes, oito ensinaram um ano, e de salientar que um estudante referiu que ensinou durante dezassete anos e três estudantes durante quinze anos em clubes.

Quadro 9 - Tempo de experiência no ensino de EF, AF ou desporto

Tempo de experiência em anos no ensino de EF ou AF/Desporto	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Clube
1	6	1	1	0	8
2	4	13	2	2	14
3	3	3	13	16	4
4	3	1	1	0	3
5	0	0	0	0	6
6	1	0	0	0	1
8	1	0	0	0	1
10	0	1	0	0	3
12	0	0	0	0	4
13	0	0	0	0	1
15	0	0	0	0	3
17	0	0	0	0	1

1.1.3 Experiências presentes relativamente à Educação Física e desporto

Procurou-se igualmente conhecer se, no presente, os estudantes exerciam a atividade profissional de professor paralelamente ao curso que frequentavam.

Como se pode constatar, de acordo com o quadro 10, a maioria dos estudantes não exercia qualquer tipo de atividade de ensino como professores ao mesmo tempo que frequentam o ensino superior. No que diz respeito ao treino, sensivelmente metade dos

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

estudantes era treinador (49,20%) ao mesmo tempo que frequentam o mestrado em ensino da Educação Física.

Quadro 10 - Experiência atual no ensino de EF ou do treino.

Experiência atual de ensino de Educação Física	N	%	Atualmente é treinador	N	%
Sim	58	32,00	Sim	89	49,20
Não	115	63,50	Não	92	50,80
Não responde	8	4,40	Não responde	0	0,00

De acordo com o quadro 11, pode-se verificar que 13,80% dos estudantes do mestrado lecionavam atividades de enriquecimento curricular numa escola do primeiro ciclo. Sensivelmente um quinto dos estudantes lecionava em escolas do terceiro ciclo e do ensino secundário, uma vez que os estudantes do mestrado em ensino já possuíam habilitação própria para a docência da disciplina.

Quadro 11 - Experiência atual no ensino de EF.

Experiência atual de ensino de Educação Física	Sim		Não	
	N	%	N	%
Pré-escolar	6	3,30	175	96,70
1º Ciclo	25	13,80	156	86,20
2º Ciclo	1	0,60	180	99,40
3º Ciclo	17	9,40	164	90,60
Ensino Secundário	19	10,50	162	89,50
Ensino Superior	0	0	181	100,0

1.1.4 Prática desportiva dos participantes no estudo

No que concerne à prática desportiva dos participantes no estudo, analisou-se a sua prática desportiva anterior e atual, a modalidade praticada, a intensidade e a duração do treino.

1.1.4.1 Prática desportiva anterior

Como se verifica através do quadro 12 quase todos os estudantes analisados praticava atividade física regularmente (94,50%) antes de terminar a licenciatura.

Quadro 12 - Prática desportiva anterior.

Foi praticante regular de atividade física	N	%
Sim	171	94,50
Não	10	5,50
Não responde	0	0,00

1.1.4.2 Prática desportiva atual

No que diz respeito à prática desportiva atual, como se verifica através do quadro 13, sensivelmente três quartos dos estudantes referiu que praticava atividade física regular.

Quadro 13 - Prática desportiva atual.

Atualmente é praticante regular de atividade física	N	%
Sim	137	77,84
Não	39	22,16

Relativamente à modalidade praticada pelos estudantes do curso de formação de professores, como se verifica através do quadro 14 sensivelmente um terço referiu que fazia musculação (28,50%), um quinto dos estudantes praticava futebol (20,40%) e 16,10% praticava atletismo.

Quadro 14 - Modalidade praticada.

Modalidade praticada	N	%
Musculação	39	28,50
Futebol	28	20,40
Atletismo	22	16,10
Natação	11	8,00
Ginástica	6	4,40
Desportos de raquete	4	2,90
Andebol	4	2,90
Basquetebol	4	2,90
Desportos de combate	3	2,20
Voleibol	3	2,20
Outros	13	9,50

Relativamente à frequência semanal, o quadro 15 mostra que a maioria dos estudantes praticava atividade física entre três a quatro vezes por semana.

Quadro 15 - Frequência semanal.

Frequência semanal	N	%
1 vez por semana	11	7,90
2 vezes por semana	27	19,40
3 vezes por semana	50	36,00
4 vezes por semana	28	20,10
5 vezes por semana	17	12,20
6 vezes por semana	4	2,90
Todos os dias	2	1,40

No que concerne à duração do treino, pode-se constatar pelo quadro 16, que cada sessão de treino tinha a duração de 60 a 90 minutos para a maioria dos estudantes.

Quadro 16 - Duração do treino.

Duração do treino	N	%
Até aos 30 minutos	8	5,80
1 hora	39	28,30
90 minutos	57	41,30
2 horas	24	17,40
2 horas e meia	7	5,10
Mais de 2 horas e meia	3	2,20

1.1.5 Experiência anterior como aluno em Educação Física

Relativamente às perceções dos estudantes sobre o seu percurso no ensino básico e secundário, os estudantes do 1º ano ($2,82 \pm 0,650$) e do 2º ano ($2,96 \pm 0,797$) consideraram-se bons alunos no geral no ensino básico. No ensino secundário também se consideravam bons alunos, mas com valores relativamente mais baixos aos verificados para o ensino básico.

No que concerne às perceções dos estudantes relativas ao seu percurso enquanto alunos no ensino básico e secundário na disciplina de Educação Física, os estudantes do 1º ano ($3,57 \pm 0,582$) e do 2º ano ($3,58 \pm 0,569$) consideraram-se muito bons alunos no ensino básico. Já no ensino secundário consideraram-se alunos de um nível superior ao do ensino básico, ou seja, consideraram-se da mesma forma muito bons alunos na disciplina de Educação Física ($3,67 \pm 0,473$; $3,66 \pm 0,503$). Para todas as variáveis analisados, a análise comparativa entre os estudantes do 1º e os do 2º ano não mostram diferenças significativas entre os dois grupos (quadro 17).

Quadro 17 - Experiência anterior como aluno.

Categoria	1º ano MEEFEBS Média	2º ano MEEFEBS Média	P
Considerava-se um aluno de que nível no ensino básico	$2,82 \pm 0,650$	$2,96 \pm 0,797$	0,209
Considerava-se um aluno de que nível no ensino secundário	$2,72 \pm 0,603$	$2,69 \pm 0,670$	0,786
Considerava-se um aluno de que nível no ensino básico a Educação Física	$3,57 \pm 0,582$	$3,58 \pm 0,569$	0,917
Considerava-se um aluno de que nível no ensino secundário a Educação Física	$3,67 \pm 0,473$	$3,66 \pm 0,503$	0,872
Classifique a Educação Física que frequentou	$3,91 \pm 0,701$	$3,77 \pm 0,905$	0,268

1.2 Caracterização dos professores experientes

Participaram nesta investigação 33 professores experientes de Educação Física de escolas secundárias, sendo 23 do sexo masculino (69,70%) e 10 do sexo feminino (30,30%), com idades compreendidas entre os 30 e os 58 anos ($42,45 \pm 7,530$). Estes professores lecionam em escolas secundárias do ensino público em Portugal continental, tendo todos eles mais de cinco anos de experiência profissional como professores de Educação Física.

1.2.1 Experiências anteriores e presentes relativamente ao ensino em Educação Física e no âmbito desportivo

A experiência de ensino pode ser considerada um fator importante na socialização dos professores de Educação Física. De acordo com o quadro 18 a maioria dos professores experientes (59,26%) teve experiências de ensino como docente de Educação Física antes de terminar o seu curso de formação de professores.

Quadro 18 - Experiência anterior no ensino da EF.

Experiência anterior no ensino de Educação Física	N	%
Sim	16	59,26
Não	11	40,74

Com base no quadro 19, constata-se que um terço (33,30%) dos professores experientes afirmaram ter lecionado em clubes desportivos antes de terem concluído a sua formação inicial de professores.

Quadro 19 - Experiência anterior no ensino de EF, AF ou desporto.

Experiência anterior no ensino de Educação Física, AF ou desporto	Sim		Não	
	N	%	N	%
1º Ciclo	5	15,20	28	84,80
2º Ciclo	1	3,00	32	97,00
3º Ciclo	2	6,10	31	93,90
Ensino secundário	1	3,00	32	97,00
Clube	11	33,30	22	66,70
Total	20	100,0	145	100,0

No que diz respeito ao tempo de experiência como professor, de acordo com o quadro 20, três professores experientes referiram que ensinaram dois anos em clubes, quatro ensinaram um ano, e de referir que um professor ensinou durante nove anos.

Quadro 20 - Tempo de experiência no ensino de EF, AF ou desporto.

Tempo de experiência em anos no ensino de EF, AF ou desporto	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Clube
1	0	1	1	2	4
2	2	0	0	0	3
3	2	0	1	0	2
4	1	1	0	0	0
5	0	0	0	0	2
9	0	0	0	0	1

Procurou-se igualmente conhecer, se no presente, os professores exerciam a atividade profissional de treinador paralelamente à profissão de professor de Educação Física na escola e se enquanto estudantes do curso de formação de professores foram

treinadores. Como se pode constatar pelo quadro 21, a maioria dos professores exerceu a profissão de treinador enquanto estudantes. No que diz respeito à atualidade, sensivelmente um terço (30,30%) dos professores experientes é atualmente treinador ao mesmo tempo que exerce a profissão de professor de Educação Física na escola.

Quadro 21 - Experiência atual no ensino de EF ou do treino.

Foi treinador	N	%	Atualmente é treinador	N	%
Sim	20	76,90	Sim	10	30,30
Não	6	23,10	Não	23	69,70

1.2.2 Prática desportiva dos participantes no estudo

No que concerne à prática desportiva dos participantes no estudo analisou-se a prática desportiva anterior e atual, a modalidade praticada, a intensidade e a duração do treino.

1.2.2.1 Prática desportiva anterior

Como se verifica através do quadro 22 todos os professores experientes analisados foram praticantes regulares de atividade física antes de terminar a sua licenciatura.

Quadro 22 - Prática desportiva anterior.

Foi praticante regular de atividade física	N	%
Sim	33	100,00
Não	0	0,00
Não responde	0	0,00

1.2.2.2 Prática desportiva atual

No que diz respeito à prática desportiva atual, o quadro 23 mostra que sensivelmente dois terços (59,38%) dos professores experientes analisados referiu que praticava atividade física regularmente.

Quadro 23 - Prática desportiva atual.

Atualmente é praticante regular de atividade física	N	%
Sim	19	59,38
Não	13	40,62

Relativamente à modalidade praticada pelos professores de Educação Física experientes metade (50,00%) referiu que praticava musculação, sendo as outras modalidades repartidas com um ou dois praticantes (quadro 24).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 24 - Modalidade praticada.

Modalidade praticada	N	%
Musculação	9	50,00
Voleibol	2	11,10
Atletismo	1	5,60
Natação	1	5,60
Futebol	1	5,60
Desportos de raquete	1	5,60
Outros	3	16,7

Relativamente à frequência semanal, constata-se que a maioria dos professores experientes pratica atividade física entre uma a duas vezes por semana (quadro 25).

Quadro 25 - Frequência semanal.

Frequência semanal	N	%
1 vez por semana	7	36,84
2 vezes por semana	5	26,32
3 vezes por semana	2	10,53
4 vezes por semana	3	15,79
5 vezes por semana	1	5,26
6 vezes por semana	0	0,0
Todos os dias	1	5,26

Relativamente à duração do treino, o quadro 26 mostra que para a maioria dos professores experientes a sessão de treino tinha a duração de 60 a 90 minutos.

Quadro 26 - Duração do treino.

Duração do treino	N	%
Até aos 30 minutos	0	0,00
1 hora	9	45,00
90 minutos	6	30,00
2 horas	2	10,00
2 horas e meia	1	5,00
Mais de 2 horas e meia	2	10,00

1.2.3 Experiência anterior como aluno em Educação Física

Com o objetivo de conhecer as percepções dos professores experientes sobre a sua experiência como alunos procurou-se averiguar a sua opinião sobre como se consideravam enquanto alunos nos ensinos básico e secundário, como se consideravam enquanto alunos em Educação Física e como classificavam a Educação Física que frequentaram.

Relativamente às percepções dos professores experientes relativas ao seu percurso no ensino básico e secundário, consideraram-se bons alunos, no geral, no ensino básico ($2,93 \pm 0,780$). No entanto, no ensino secundário consideraram-se alunos de um nível inferior ($2,85 \pm 0,720$) ao do ensino básico.

No que concerne às percepções dos professores relativas ao percurso enquanto alunos no ensino básico e secundário na disciplina de Educação Física, os professores ($3,41 \pm 0,640$) consideraram-se bons alunos no ensino básico. No ensino secundário os valores foram relativamente mais baixos, todavia ainda assim pode-se considerar que percecionavam ser bons alunos ($3,33 \pm 0,620$).

Os professores experientes, de acordo com o quadro 27, consideram que a Educação Física que frequentaram foi boa ($3,59 \pm 1,010$).

Quadro 27 -Experiência anterior como aluno.

Categoria	Experientes Média
Considerava-se um aluno de que nível no ensino básico	$2,93 \pm 0,780$
Considerava-se um aluno de que nível no ensino secundário	$2,85 \pm 0,720$
Considerava-se um aluno de que nível no ensino básico a Educação Física	$3,41 \pm 0,640$
Considerava-se um aluno de que nível no ensino secundário a Educação Física	$3,33 \pm 0,620$
Classifique a Educação Física que frequentou	$3,59 \pm 1,010$

2. Percepções sobre a Educação Física escolar

2.1 Finalidades e objetivos da Educação Física no ensino básico e secundário

Os estudantes do mestrado responderam a uma questão sobre as finalidades e objetivos da Educação Física, em dois momentos distintos, o primeiro em setembro no início do ano letivo e o segundo em junho, no final do ano letivo. Após a análise dos dois grupos de estudantes do 1º e do 2º ano do MEEFEBS, em setembro, surgiram diferenças significativas nas opiniões dos dois grupos (quadro 28). Os estudantes do 1º ano deram maior ênfase à promoção de aprendizagens (55,68%) enquanto apenas um quarto (27,27%) dos estudantes do 2º ano consideraram as aprendizagens como finalidade da disciplina de Educação Física ($X^2(1)=13,569$, $p<0,001$). Praticamente dois terços (62,34%) dos estudantes do 2º ano no início do ano consideraram como finalidade da disciplina promover um estilo de vida ativo, enquanto apenas um terço (34,09%) dos estudantes do 1º ano consideraram a promoção de um estilo de vida ativo como finalidade da disciplina, havendo diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes ($X^2(1)=13,146$, $p<0,001$). Mais de metade dos estudantes do 1º ano (52,27%) e mais de um terço dos estudantes do 2º ano (37,66%) consideraram como finalidade da Educação Física os efeitos educativos gerais no início do ano letivo.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 28 - Finalidades e objetivos da EF em setembro.

Categoria – setembro	1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	N	%	N	%	
Efeitos educativos gerais	46	52,27	29	37,66	0,060
Promover gosto pelas atividades físicas	23	26,14	25	32,47	0,372
Promover estilo de vida ativo	30	34,09	48	62,34	0,001
Promoção de aprendizagens	49	55,68	21	27,27	0,001
Promoção de aptidão física	6	6,82	2	2,60	0,208
Outros	1	1,14	2	2,60	-
Indeterminado	0	0,00	2	2,60	-

Após a análise dos resultados no final do ano letivo, estes mostram que mais de metade (55,81%) dos estudantes do 1º ano consideraram como finalidade da Educação Física a promoção de estilos de vida ativos (quadro 29), tendo sido referido apenas por um terço dos estudantes do 2º ano (30,61%), verifica-se assim que existem diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes ($X^2(1)=5,956$, $p<0,05$). Tanto os estudantes do 1º ano (39,53%) como os do 2º ano (44,90%) consideraram como objetivo da disciplina a promoção das aprendizagens dos alunos. A promoção de aptidão física foi referida como finalidade da disciplina por sensivelmente um quarto dos estudantes do 2º ano (22,45%), enquanto apenas três estudantes do 1º ano a referiram, surgindo diferenças significativas entre os dois grupos ($X^2(1)=4,249$, $p=0,039$) de estudantes.

Quadro 29 - Finalidades e objetivos da EF em junho.

Categoria – junho	1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	N	%	N	%	
Efeitos educativos gerais	14	32,56	20	40,82	0,413
Promover gosto pelas atividades físicas	10	23,26	15	30,61	0,429
Promover estilo de vida ativo	24	55,81	15	30,61	0,015
Promoção de aprendizagens	17	39,53	22	44,90	0,624
Promoção de aptidão física	3	6,98	11	22,45	0,039
Outros	0	0,0	0	0,0	-
Indeterminado	0	0,0	0	0,0	-

Cerca de dois terços (63,64%) dos professores experientes referiu que as finalidades da Educação Física eram a promoção das aprendizagens dos alunos, como as aprendizagens motoras e o aumento do nível de conhecimentos desportivos. Cerca de um terço (30,30%) dos professores experientes considerou que as finalidades passam também por promover um estilo de vida ativo. Após a análise dos dois grupos de estudantes do mestrado em ensino da Educação Física e dos professores experientes, surgiram diferenças significativas nas opiniões. Os estudantes deram mais ênfase aos efeitos educativos gerais da disciplina (26,41%) e à promoção do gosto pelas atividades físicas (16,90%) do que os professores experientes ($X^2(1)=5,601$, $p=0,018$). A promoção das aprendizagens e a promoção da aptidão física foram mais referidas pelos professores experientes, existindo

diferenças significativas entre os dois grupos, respetivamente ($X^2(1)=5,242$ $p=0,022$ e $X^2(1)=14,166$, $p=0,010$). Os professores experientes são mais coerentes nas respostas, pois a grande maioria referiu como finalidades da disciplina a promoção das aprendizagens (quadro 30). No que diz respeito à promoção de estilo de vida ativo não existiram diferenças significativas entre estudantes e professores experientes.

Quadro 30 - Finalidades e objetivos da EF.

Categoria	Estudantes MEEFEBS		Professores experientes		p
	1º momento		N	%	
	N	%			
Efeitos educativos gerais	75	26,41	7	21,21	0,063
Promover gosto pelas atividades físicas	48	16,90	3	9,09	0,018
Promover estilo de vida ativo	78	27,46	10	30,30	0,063
Promoção de aprendizagens	70	24,65	21	63,64	0,022
Promoção de aptidão física	8	2,81	8	24,24	0,001
Outros	3	1,06	0	0,0	0,00
Indeterminado	2	0,70	2	6,06	0,00

2.2 Aluno bem educado fisicamente

Com o objetivo de conhecer as perceções dos estudantes sobre o que é um aluno bem educado fisicamente no final da escolaridade obrigatória, questionaram-se os estudantes nos dois momentos. Entre as categorias mais apontadas pelos estudantes, destacam-se o conhecimento desportivo (37,50%), competência motora aprendida (35,71%) e o estilo de vida ativo foram (31,55%). É de realçar que um quarto (24,40%) apontou como sendo um aluno bem educado fisicamente aquele que atinge os objetivos definidos na aula de Educação Física. A análise das respostas dos dois grupos de estudantes permite concluir que ambos divergem entre as categorias e não existe nenhuma que seja maioritária. A competência motora foi a categoria mais referida pelos estudantes do 1º ano (39,30%) enquanto nos estudantes do 2º ano essa categoria deteve apenas 31,60% das respostas. Um quarto (27%) dos estudantes do 1º ano considerou o aluno bem educado aquele que consegue atingir os objetivos e 34,80% considerou que é aquele que possui conhecimento desportivo. Com base no quadro 31, sensivelmente um terço (40,50%) dos estudantes do 2º ano considerou que o aluno bem educado fisicamente é aquele que possui conhecimento desportivo e a uma proporção semelhante (39,20%) considerou que é aquele que possui um estilo de vida ativo. Apesar das diferenças anteriormente referidas pode-se afirmar que não existem diferenças significativas entre os estudantes dos 1º e 2º anos em setembro ($X^2(1)=9,438$, $p=0,300$), em todas as categorias exceto no aluno que adquire um estilo de

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

vida ativo ($X^2(1)=4,087$, $p=0,043$), tendo sido atribuída mais importância pelos estudantes do 2º ano no início do estágio pedagógico que os estudantes do 1º ano.

Quadro 31 - Aluno bem educado fisicamente em setembro.

Categoria – setembro	Total		1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	N	%	N	%	N	%	
Competência motora	60	35,71	35	39,30	25	31,60	0,300
Aptidão física	20	11,90	11	12,40	9	11,40	0,847
Estilo de vida ativo	53	31,55	22	24,70	31	39,20	0,043
Conhecimento desportivo	63	37,50	31	34,80	32	40,50	0,448
Competência pessoal e social	11	6,55	7	7,90	4	5,10	0,464
Consecução dos objetivos	41	24,40	24	27,00	17	21,50	0,412
Caraterísticas da participação nas aulas	13	7,73	10	11,20	3	3,80	0,072
Outros	4	2,38	3	3,40	1	1,30	0,372

Os resultados no final do ano letivo mostram que quase metade dos estudantes (47,40%) consideraram o aluno bem educado fisicamente como aquele que tem conhecimento desportivo; um quarto dos estudantes (28,90%) referiu que é aquele com competência motora e sensivelmente o mesmo número (27,80%) considerou que é um aluno com estilo de vida ativo. De acordo com o quadro 32, mais de um terço dos estudantes do 1º ano (39,90%) considerou que o aluno bem educado fisicamente é aquele que adquiriu competência motora e que também tem conhecimento desportivo. Já sensivelmente um terço (32,60%) considerou que é um aluno com um estilo de vida ativo. Mais de metade (53,70%) dos estudantes do 2º ano considerou que o aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário possui conhecimento desportivo; sensivelmente um quarto (24,10%) considerou que é o aluno com um estilo de vida ativo, um quinto (20,40%) considerou que é o aluno que tem competência motora e o mesmo número de estudantes considerou que é o aluno que atinge os objetivos definidos. Apesar das diferenças anteriormente referidas pode-se afirmar que não existem diferenças significativas entre os estudantes dos 1º e 2º anos ($X^2(1)=0,805$, $p=0,370$) em junho, exceto na competência motora ($X^2(1)=4,282$, $p=0,039$).

Quadro 32 - Aluno bem educado fisicamente em junho.

Categoria – junho	Total		1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	N	%	N	%	N	%	
Competência motora	28	28,90	17	39,90	11	20,40	0,039
Aptidão física	11	11,30	2	4,70	9	16,70	0,064
Estilo de vida ativo	27	27,80	14	32,60	13	24,10	0,354
Conhecimento desportivo	46	47,40	17	39,90	29	53,70	0,165
Competência pessoal e social	5	5,20	4	9,30	1	1,90	0,099
Consecução dos objetivos	17	17,50	6	14,00	11	20,40	0,409
Características da participação nas aulas	6	6,20	2	4,70	4	7,40	0,576
Outros	1	1,00	0	0,00	1	1,90	0,370

Os resultados mostram que mais de um terço da totalidade dos estudantes no 1º momento (35,71%) considerou que o aluno bem educado fisicamente é aquele que adquiriu competência motora ou que adquiriu conhecimento desportivo (37,50%), já sensivelmente um terço (31,55%) considerou que é o aluno com um estilo de vida ativo. De acordo com o quadro 33, sensivelmente um terço (34,40%) dos professores experientes considerou que o aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário possui conhecimento desportivo, e o mesmo valor é atribuído à categoria da consecução dos objetivos definidos. Apenas quatro professores experientes consideraram o aluno com sucesso aquele que adota um estilo de vida ativo. Após a comparação dos grupos registaram-se diferenças significativas entre os estudantes e professores no que diz respeito à aptidão física ($X^2(1)=5,704$, $p=0,017$) e ao aluno que adquire um estilo de vida ativo ($X^2(1)=4,786$, $p=0,029$), sendo dada maior importância pelos estudantes que os professores experientes ao aluno que adquire um estilo de vida ativo como aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário.

Quadro 33- Aluno bem educado fisicamente.

Categoria	Total		Estudantes MEEFEBS 1º momento		Professores experientes		p
	N	%	N	%	N	%	
	Competência motora	69	34,50	60	35,71	9	
Aptidão física	29	14,50	20	11,90	9	28,10	0,017
Estilo de vida ativo	57	28,50	53	31,55	4	12,50	0,029
Conhecimento desportivo	74	37,00	63	37,50	11	34,40	0,737
Competência pessoal e social	12	6,00	11	6,55	1	3,10	0,455
Consecução dos objetivos	52	26,00	41	24,40	11	34,40	0,239
Caraterísticas da participação nas aulas	16	8,00	13	7,73	3	9,40	0,754
Outros	4	2,00	4	2,38	0	0,00	0,378

2.3 Conceito de bom professor

Com o objetivo de conhecer as perceções dos estudantes sobre o que é o bom professor de Educação Física questionaram-se estudantes do 1º e 2º anos do mestrado, no início e no final do ano letivo. Relativamente aos resultados no primeiro momento, mais de metade (54,20%) dos futuros professores de Educação Física considerou que o bom professor é aquele que tem uma boa capacidade pedagógica. De acordo com o quadro 34, um terço (32,70%) dos futuros professores considerou fundamental uma boa capacidade científica e 36,30% considerou como bom professor aquele que promove efeitos de produto, aprendizagens nos alunos. Da análise das repostas dos dois grupos de estudantes, os do primeiro ano consideraram que o bom professor é aquele que tem boa capacidade pedagógica (57,30%) e boa capacidade científica (43,80%). Por seu lado, os do segundo

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

ano privilegiaram a capacidade pedagógica (50,60%) e os efeitos de produto (44,30%). Existem diferenças significativas na percepção dos estudantes de mestrado sobre o bom professor de Educação Física dos dois grupos em análise no mês setembro, nomeadamente ao nível da capacidade científica ($X^2(1)=10,556$, $p=0,001$) que é enfatizada pelos estudantes do 1º ano. Também existem diferenças significativas nos traços de personalidade que foram privilegiados pelos estudantes do 1º ano como característica fundamental para se ser bom professor ($X^2(1)=4,191$, $p=0,041$). Os estudantes do 2º ano consideraram como bom professor aquele que promove aprendizagens nos alunos, existindo diferenças significativas relativamente aos estudantes do 1º ano ($X^2(1)=4,121$, $p=0,042$).

Quadro 34 - Conceito de bom professor em setembro.

Categoria – setembro	Total		1º ano		2º ano		p
			MEEFEBS		MEEFEBS		
	N	%	N	%	N	%	
Capacidade científica	55	32,70	39	43,80	16	20,30	0,001
Capacidade pedagógica	91	54,20	51	57,30	40	50,60	0,386
Atitude profissional	33	19,60	19	21,30	14	17,70	0,555
Traços de personalidade	17	10,10	13	14,60	4	5,10	0,041
Efeitos de processo – características das aulas	20	11,90	7	7,90	13	16,50	0,086
Efeitos de produto	61	36,30	26	29,20	35	44,30	0,042
Outros	3	1,80	1	1,10	2	2,50	0,492

Os resultados relativos ao mês de junho mostram que sensivelmente metade (50,50%) dos estudantes considerou que o bom professor é aquele que tem boa capacidade pedagógica; mais de um terço (38,40%) apontou os efeitos de produto como as aprendizagens nos alunos e cerca de um terço (28,30%) dos estudantes referiu a capacidade científica como o aspeto mais importante para ser bom professor. Os estudantes do 1º ano consideraram que o bom professor de Educação Física é aquele que tem boa capacidade pedagógica (55,80%); praticamente metade (41,90%) definiu o bom professor através da sua capacidade científica e apenas quatro estudantes definiram o bom professor pelas características das aulas que leciona (quadro 35). Os estudantes do 2º ano, apontaram também como bom professor aquele que tem boa capacidade pedagógica (46,40%) e os efeitos de produto (44,60%), e apenas dez estudantes mencionaram a capacidade científica como a característica importante no bom professor. Da análise dos dados conclui-se que existem diferenças significativas na comparação das respostas no final do ano letivo dos dois grupos em análise com os estudantes do 1º ano a privilegiarem a capacidade científica ($X^2(1)=6,909$, $p=0,009$) e os estudantes do 2º ano a enfatizarem os efeitos de processo, tal

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

como as características das aulas, criando bons ambientes de aprendizagem ($X^2(1)=6,452$, $p=0,011$) na definição do bom professor de Educação Física.

Quadro 35 - Conceito de bom professor em junho.

Categoria – junho	Total		1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	N	%	N	%	N	%	
Capacidade científica	28	28,30	18	41,90	10	17,90	0,009
Capacidade pedagógica	50	50,50	24	55,80	26	46,40	0,355
Atitude profissional	16	16,20	9	20,90	7	12,50	0,259
Traços de personalidade	11	11,10	3	7,00	8	14,30	0,251
Efeitos de processo – características das aulas	21	21,20	4	9,30	17	30,40	0,011
Efeitos de produto	38	38,40	13	30,20	25	44,60	0,144
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00	-

Os professores experientes consideraram que o bom professor é aquele que promove as aprendizagens nos alunos, ou seja, os efeitos de produto (50,00%) e que proporcionam boas aulas, efeitos de processo (50,00%) (quadro 36). Apenas um quinto (27,80%) dos professores experientes considerou o bom professor aquele que tem boa capacidade pedagógica. Os estudantes do mestrado apontaram o bom professor como aquele que tem boa capacidade pedagógica (54,20%); um terço dos estudantes (37,60%) mencionou os efeitos de produto e apenas 15,60% citaram as características das aulas como sendo o mais importante no bom professor. Da análise dos dados conclui-se que existem diferenças significativas na comparação das respostas entre estudantes e professores experientes, dando os estudantes mais ênfase à capacidade pedagógica do professor ($X^2(1)=4,533$, $p=0,033$) enquanto os professores experientes realçaram os aspectos relacionados com as características das aulas ($X^2(1)=17,928$, $p=0,001$).

Quadro 36- Conceito de bom professor.

Categoria	Total		Estudantes MEEFEBS 1º momento		Professores experientes		p
	N	%	N	%	N	%	
	Capacidade científica	57	30,60	55	32,70	2	
Capacidade pedagógica	96	51,60	91	54,20	5	27,80	0,033
Atitude profissional	35	18,80	33	19,60	2	11,10	0,379
Traços de personalidade	17	9,10	17	10,10	0	0,00	0,157
Efeitos de processo – características das aulas	29	15,60	20	11,90	9	50,00	0,001
Efeitos de produto	70	37,60	61	36,30	9	50,00	0,255
Outros	3	1,60	3	1,80	0	0,00	0,568

2.4 Fatores que influenciam a qualidade do ensino em Educação Física

Os estudantes do mestrado foram questionados sobre a importância de alguns fatores relacionados com a qualidade da Educação Física que frequentaram enquanto alunos. Os estudantes do 1º e 2º anos do mestrado em ensino da Educação Física consideraram como muito importante para o sucesso na aula de Educação Física a competência, a personalidade e a atitude do professor ($4,26 \pm 0,631$ vs. $4,19 \pm 0,582$). Ambos os grupos de estudantes referiram as aprendizagens como um fator muito importante nas suas aulas de Educação Física enquanto alunos ($4,17 \pm 0,715$ vs. $4,23 \pm 0,705$). Relativamente à relação professor-aluno, os dois grupos de estudantes consideraram que o companheirismo nas aulas de Educação Física apresenta menor relevância quando comparado com os restantes fatores pelos estudantes do 1º ano ($3,82 \pm 0,762$ vs. $3,83 \pm 0,633$), já os estudantes do 2º ano atribuíram menor relevância às condições materiais da escola ($3,85 \pm 0,791$; $3,68 \pm 0,818$). No que concerne aos conteúdos da aula, os dois grupos de estudantes consideraram que foi um fator muito importante, sendo mesmo o mais preponderante para os estudantes do 1º ano as atividades ensinadas e aprendidas nas aulas de Educação Física ($4,27 \pm 0,617$; $4,18 \pm 0,619$). Não existiram diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes nos fatores relacionados com a qualidade da Educação Física que frequentaram enquanto alunos (quadro 37).

Quadro 37 - Fatores que influenciam a qualidade do ensino em EF.

Categoria	1º ano MEEFEBS Média	2º ano MEEFEBS Média	P
A competência, a personalidade e atitude do professor	$4,26 \pm 0,631$	$4,19 \pm 0,582$	0,485
A relação de companheirismo com o professor	$3,82 \pm 0,762$	$3,83 \pm 0,633$	0,905
Os benefícios colhidos (aprendizagens motoras, aptidão física, etc.)	$4,17 \pm 0,715$	$4,23 \pm 0,705$	0,569
O convívio/relação com os colegas	$3,90 \pm 0,769$	$3,78 \pm 0,754$	0,315
As condições materiais (instalações e material didático)	$3,85 \pm 0,791$	$3,68 \pm 0,818$	0,155
Os conteúdos (atividades ensinadas e aprendidas)	$4,27 \pm 0,617$	$4,18 \pm 0,619$	0,348
A organização da escola/Educação Física	$3,99 \pm 0,776$	$3,95 \pm 0,754$	0,736
As características das aulas	$4,19 \pm 0,689$	$4,19 \pm 0,646$	0,990

No que concerne aos fatores que influenciaram a qualidade de ensino de estudantes do 2º ano e professores experientes enquanto alunos não se verificaram diferenças significativas em nenhum dos fatores entre estudantes e professores. Os estudantes do 2º ano e os professores experientes consideraram como muito importante para o sucesso na aula de Educação Física a competência, a personalidade e a atitude do professor ($4,19 \pm 0,582$ vs. $4,06 \pm 0,564$). O quadro 38 revela que os estudantes do 2º ano e os professores

experientes consideraram as aprendizagens como um fator muito importante nas suas aulas de Educação Física, sendo mesmo o fator mais importante apontado pelos estudantes do 2º ano enquanto alunos ($4,23 \pm 0,705$ vs. $4,19 \pm 0,592$). Relativamente às características das aulas, estas foram consideradas um fator muito importante para ambos os grupos, sendo o fator mais importante segundo a opinião dos professores experientes ($4,19 \pm 0,646$; $4,22 \pm 0,659$). Os professores experientes e os estudantes do 2º ano consideraram as condições materiais da escola como um aspeto importante nas suas aulas de Educação Física enquanto alunos, embora os experientes tenham atribuído mais importância às instalações materiais da escola, sendo esta a categoria com menos importância atribuída pelos estudantes do 2º ano ($3,68 \pm 0,818$; $3,94 \pm 0,801$). Relativamente à relação entre alunos, os estudantes do 2º ano e os professores experientes referiram que foi um fator importante o convívio e relação com colegas nas aulas de Educação Física, no entanto esta foi referida como a categoria de menos importância pelos experientes ($3,78 \pm 0,754$; $3,50 \pm 0,842$).

Quadro 38 - Fatores que influenciam a qualidade do ensino em EF dos professores experientes.

Categoria	2º ano MEEFEBS Média	Experientes Média	P
A competência, a personalidade e atitude do professor	$4,19 \pm 0,582$	$4,06 \pm 0,564$	0,286
A relação de companheirismo com o professor	$3,83 \pm 0,633$	$3,56 \pm 0,801$	0,062
Os benefícios colhidos (aprendizagens motoras, aptidão física, etc.)	$4,23 \pm 0,705$	$4,19 \pm 0,592$	0,745
O convívio/relação com os colegas	$3,78 \pm 0,754$	$3,50 \pm 0,842$	0,092
As condições materiais (instalações e material didático)	$3,68 \pm 0,818$	$3,94 \pm 0,801$	0,128
Os conteúdos (atividades ensinadas e aprendidas)	$4,18 \pm 0,619$	$4,19 \pm 0,654$	0,916
A organização da escola/Educação Física	$3,95 \pm 0,754$	$3,91 \pm 0,734$	0,787
As características das aulas	$4,19 \pm 0,646$	$4,22 \pm 0,659$	0,847

3. Perceções dos estudantes sobre o curso de mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário

Os estudantes foram questionados acerca das suas opiniões sobre o curso de mestrado que frequentam. Procurou-se conhecer se na sua opinião existe uma unidade conceptual entre os formadores do curso, isto é, se todos partilham ideias semelhantes sobre o que é a Educação Física, as finalidades que ela deve perseguir no sistema educativo e o que é um bom professor de Educação Física. Procurou-se igualmente saber a opinião dos estudantes relativamente à estrutura curricular do curso, se esta é explícita quanto às metas da formação, se no curso é dada uma ênfase bastante grande à vivência prática das situações e se o critério que presidiu à seleção das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso assentou numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício

da profissão em Educação Física. Adicionalmente, questionou-se se no curso era dada uma importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em Educação Física, se o curso é muito teórico e se é feita uma avaliação das concepções de Educação Física e de professor, que os alunos apresentam no início do curso. Procurou ainda conhecer-se a opinião dos estudantes sobre a existência de um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados, durante o seu primeiro ano de exercício profissional, se a escolha dos conteúdos lecionados nas disciplinas que compõem o plano de estudos, realizou-se tomando como referência os conhecimentos, atitudes e competências próprias de um professor de Educação Física. Assim, os estudantes do MEEFEBS foram questionados no final do ano letivo sobre as concepções que estes tinham sobre o curso de mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário.

3.1 Unidade conceptual entre os formadores

No que diz respeito à opinião dos estudantes sobre a unidade conceptual entre os formadores do curso, isto é, se todos partilham ideias análogas sobre o que é a Educação Física, as finalidades que ela deve perseguir no sistema educativo e o que é um bom professor de Educação Física, a maioria dos estudantes do 1º ano consideraram a afirmação mais verdadeira do que falsa. Por seu lado, mais de um terço dos estudantes do 2º ano considerou que esta é mais verdadeira que falsa e que existe uma coerência entre os professores nas ideias sobre a Educação Física (quadro 39). Os estudantes do 2º ano tinham uma opinião menos favorável em relação à unidade conceptual entre os formadores havendo diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes ($X^2(4)=9,880$, $p=0,043$).

Quadro 39 - Unidade conceptual entre os formadores.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
Existe uma grande unidade conceptual entre os formadores, isto é, todos partilham semelhantes ideias sobre o que é a Educação Física, as finalidades que ela deve perseguir no sistema educativo, e o que é um bom professor de Educação Física.	Totalmente falso	2,30%	3,60%	0,043
	Mais falso que verdadeiro	11,60%	28,60%	
	Nem falso, nem verdadeiro	2,30%	12,50%	
	Mais verdadeiro que falso	55,80%	41,10%	
	Totalmente verdadeiro	27,90%	14,30%	

3.2 Explicitação da estrutura curricular quanto às metas de formação

No que concerne à opinião dos estudantes sobre se a estrutura curricular do curso é explícita quanto às metas da formação, a maioria dos estudantes do 1º ano considerou que esta é precisa quanto aos objetivos. Mais de um terço dos estudantes do 2º ano referiu que a afirmação é mais verdadeira que falsa, sendo a estrutura curricular do curso explícita quanto às metas da formação (quadro 40). Os estudantes do 2º ano tinham uma opinião menos favorável em relação às metas de formação do curso, havendo diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes ($X^2(3)=13,690$, $p=0,003$).

Quadro 40 - Explicitação da estrutura curricular quanto às metas de formação.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
A estrutura curricular é explícita quanto às metas da formação.	Totalmente falso	0,00%	0,00%	0,003
	Mais falso que verdadeiro	0,00%	1,80%	
	Nem falso, nem verdadeiro	4,70%	28,60%	
	Mais verdadeiro que falso	39,50%	42,90%	
	Totalmente verdadeiro	55,80%	26,80%	

3.3 Ênfase na vivência prática das situações de formação

Relativamente à opinião dos estudantes sobre se no curso é dada uma ênfase bastante grande à vivência prática das situações, de acordo com o quadro 41, ambos os grupos de estudantes referiram que no curso foi dada importância à vivência prática das situações, não havendo diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes.

Quadro 41 - Ênfase na vivência prática das situações de formação.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
É dada uma ênfase bastante grande na vivência prática das situações.	Totalmente falso	0,00%	5,40%	0,217
	Mais falso que verdadeiro	14,30%	5,40%	
	Nem falso, nem verdadeiro	23,80%	17,90%	
	Mais verdadeiro que falso	40,50%	53,60%	
	Totalmente verdadeiro	21,40%	17,90%	

3.4 Critérios subjacentes na seleção das disciplinas do curso

No que diz respeito à opinião dos estudantes sobre se o critério que presidiu à seleção das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso assentou numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física, a maioria dos estudantes do 1º ano consideraram que a estrutura curricular era coerente com a profissão de professor. Mais de metade dos estudantes do 2º ano considerou o item mais verdadeiro que falso, ou seja, a estrutura curricular do curso era coerente para o exercício da profissão de professor (quadro 42). Os estudantes do 2º ano tinha uma opinião menos favorável em relação à coerência do curso com a profissão de professor de Educação Física, verificando-se diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes ($X^2(4)=19,947$, $p=0,001$).

Quadro 42 - Critérios subjacentes na seleção das disciplinas do curso.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
O critério que presidiu à seleção das disciplinas que compõem a sua estrutura curricular assentou numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física	Totalmente falso	0,00%	4,10%	0,001
	Mais falso que verdadeiro	5,40%	0,00%	
	Nem falso, nem verdadeiro	13,50%	14,30%	
	Mais verdadeiro que falso	24,30%	63,30%	
	Totalmente verdadeiro	56,80%	18,40%	

3.5 Ênfase na aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino

No que concerne à opinião dos estudantes sobre se no curso é dada uma importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em Educação Física, ambos os grupos de estudantes consideraram que no curso é dada importância a estes domínios, não existindo diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes (quadro 43).

Quadro 43 - Aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
É dada uma importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em Educação Física.	Totalmente falso	0,00%	0,00%	0,208
	Mais falso que verdadeiro	4,70%	1,80%	
	Nem falso, nem verdadeiro	2,30%	10,70%	
	Mais verdadeiro que falso	27,90%	33,90%	
	Totalmente verdadeiro	65,10%	50,00%	

3.6 Ênfase na teoria do curso

Relativamente à opinião dos estudantes sobre se o curso era muito teórico, ambos os grupos de estudantes mencionaram que o curso tinha uma vertente teórica, sendo mais enfatizado pelos estudantes do 1º ano quando comparados com os estudantes do 2º ano, contudo não se encontram diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes (quadro 44).

Quadro 44 - Estrutura do curso.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
Os estudantes são de opinião de que o curso é muito teórico.	Totalmente falso	2,40%	9,30%	0,100
	Mais falso que verdadeiro	7,30%	22,20%	
	Nem falso, nem verdadeiro	7,30%	22,20%	
	Mais verdadeiro que falso	48,80%	27,80%	
	Totalmente verdadeiro	34,10%	18,50%	

3.7 Avaliação inicial das concepções dos estudantes

No que diz respeito à opinião dos estudantes sobre se foi feita uma avaliação inicial das concepções de Educação Física e de professor, que os estudantes apresentam no início do curso, a maioria dos estudantes do 1º ano considerou que essa avaliação foi feita (quadro 45). Os estudantes do 2º ano dividiram as suas respostas, pois cerca de um terço considerou que o item era mais verdadeiro que falso e a mesma percentagem de estudantes não considerou o item nem verdadeiro nem falso, havendo diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes ($X^2(5)=13,203$, $p=0,022$).

Quadro 45 - Avaliação inicial das concepções dos estudantes.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
É feita uma avaliação das concepções de Educação Física e de professor, que os estudantes apresentam no início do curso.	Totalmente falso	2,80%	4,10%	0,022
	Mais falso que verdadeiro	33,30%	10,20%	
	Nem falso, nem verdadeiro	8,30%	30,60%	
	Mais verdadeiro que falso	41,70%	30,60%	
	Totalmente verdadeiro	13,90%	20,40%	

3.8 Programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados

No que respeita à opinião dos estudantes sobre se existia um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados, durante o seu primeiro ano de exercício profissional, a maioria dos estudantes do 1º ano considerou que existia um programa de acompanhamento e apoio quando terminassem o curso (quadro 46). Já os estudantes do 2º ano tinham uma opinião contrária, considerando que não existia nenhum programa de acompanhamento quando terminassem o mestrado, ou seja, estes estudantes tinham uma opinião completamente contrária sobre o programa de acompanhamento, havendo, assim, diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes ($X^2(4)=18,444$, $p=0,001$).

Quadro 46 - Programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
Existe um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados, durante o seu primeiro ano de exercício profissional.	Totalmente falso	8,30%	53,60%	0,001
	Mais falso que verdadeiro	0,00%	17,90%	
	Nem falso, nem verdadeiro	33,30%	10,70%	
	Mais verdadeiro que falso	25,00%	17,90%	
	Totalmente verdadeiro	33,30%	0,00%	

3.9 Critério que presidiu à escolha dos conteúdos

Relativamente à opinião dos estudantes sobre se no curso a escolha dos conteúdos lecionados nas disciplinas que compõem o plano de estudos, realizou-se tomando como referência os conhecimentos, atitudes e competências próprias de um professor de Educação Física, ambos os grupos de estudantes partilham a opinião de que no curso as matérias lecionadas estão relacionadas com a futura prática da profissão de professor, não havendo diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes (quadro 47).

Quadro 47 - Critério que presidiu à escolha dos conteúdos.

No curso de mestrado...		Estudantes MEEFEBS		p
		1º ano	2º ano	
A escolha dos conteúdos lecionados nas disciplinas que compõem o plano de estudos, realizou-se tomando como referência os conhecimentos, atitudes e competências próprias de um professor de Educação Física.	Totalmente falso	0,00%	2,30%	0,192
	Mais falso que verdadeiro	5,40%	2,30%	
	Nem falso, nem verdadeiro	13,50%	14,00%	
	Mais verdadeiro que falso	27,00%	48,80%	
	Totalmente verdadeiro	54,10%	30,20%	

4. Conhecimento sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens

Analisou-se o conhecimento dos estudantes do mestrado em Educação Física, professores experientes e alunos do ensino secundário relativamente às recomendações de atividade física para crianças e jovens.

4.1 Conhecimento dos estudantes do mestrado

Da análise ao conhecimento dos futuros professores de Educação Física sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens, concluiu-se que sensivelmente metade dos estudantes deste nível de formação sabe as recomendações, enquanto os restantes não sabem as recomendações de atividade física para crianças e jovens (quadro 48). Da análise do conhecimento das recomendações de atividade física por ano de formação, concluiu-se que os estudantes do 1º ano têm maior conhecimento das recomendações que os estudantes do 2º ano, todavia os grupos não eram significativamente diferentes ($X^2(1)=2,027$, $p=0,155$).

Quadro 48 - Conhecimento dos estudantes do mestrado das recomendações.

Categoria	Total		1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	N	%	N	%	N	%	
Sabe as recomendações	48	52,70	25	60,98	23	46,00	0,155
Não sabe as recomendações	43	47,30	16	39,02	27	54,00	

4.2 Conhecimento dos professores

A análise do conhecimento dos professores experientes de Educação Física acerca das recomendações de atividade física de crianças e jovens permitiu verificar que estes não tinham conhecimento das recomendações de atividade física e que apenas três professores experientes responderam corretamente à questão solicitada (quadro 49). Da comparação do nível de conhecimento das recomendações de atividade física para crianças e jovens, concluiu-se que os estudantes tinham um maior conhecimento das recomendações que os professores experientes, existindo diferenças significativas relativamente entre os estudantes do mestrado e os professores experientes ($X^2(1)=19,062$, $p<0,01$).

Quadro 49 - Conhecimento dos professores sobre as recomendações.

Categoria	Total		Estudantes MEEFEBS		Professores experientes		p
	N	%	N	%	N	%	
Sabe as recomendações	51	41,80	48	52,70	3	9,10	0,001
Não sabe as recomendações	73	58,20	43	47,30	30	90,90	

4.3 Conhecimento dos alunos

Com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos do ensino secundário relativamente às recomendações de prática de atividade física, os resultados indicaram que no primeiro momento de recolha dos dados, em janeiro, nenhum aluno dos estudantes do 2º ano sabia as recomendações, enquanto apenas um aluno dos professores experientes sabia as recomendações, ou seja, oitenta e oito alunos dos estudantes do 2º ano e oitenta e cinco alunos dos professores experientes não sabiam as recomendações (quadro 50). No que concerne ao final do ano letivo apenas três alunos dos estudantes do 2º ano e quatro alunos dos professores experientes souberam as recomendações, correspondendo a um total de setenta e dois alunos dos estudantes do 2º ano e setenta e um alunos dos experientes que tinham conhecimento das recomendações. Após a análise dos dois momentos de recolha dos dados os resultados mostram que não existiram diferenças significativas relativamente ao conhecimento dos alunos sobre as recomendações sobre a atividade física para crianças e jovens entre os estudantes do 2º ano e os professores experientes ($X^2(1)=1,029$, $p=0,310$) e ($X^2(1)=0,150$, $p=0,699$).

Quadro 50 - Conhecimento dos alunos sobre as recomendações.

Categoria	Total		Estudantes 2º ano		Experientes		p
	Janeiro	Junho	Janeiro	Junho	Janeiro	Junho	
Sabe as recomendações	1	7	0	3	1	4	0,310
Não sabe as recomendações	173	143	88	72	85	71	0,699

5. Autoeficácia

Neste ponto, de acordo com os objetivos do estudo, analisou-se o sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física dos estudantes do 1º ano e do 2º ano no início e no final do ano letivo e os professores experientes. Num segundo ponto analisou-se o sentimento dos estudantes do mestrado e professores experientes relativamente à autoeficácia referente à promoção de estilos de vida ativos e a razão do seu nível de preparação.

5.1 Sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de Educação Física

Relativamente ao sentimento de autoeficácia dos estudantes do mestrado em Educação Física, de acordo com o quadro 51, cerca de metade (51,80%) dos estudantes no início do ano letivo, considerou-se apto para ser professor de Educação Física. No final do ano letivo sensivelmente três quartos (73,50%) dos estudantes consideraram-se preparados para o desempenho da profissão de professor.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 51 - Sentimento de autoeficácia relativamente ao ser professor de EF.

Categoria	Setembro		Junho	
	N	%	N	%
Sim	86	51,80	72	73,50
Não	80	48,20	26	26,50

No que diz respeito aos estudantes do 1º ano no mês de setembro, e com base no quadro 52, mais de um terço (38,60%) considerou que está preparado para ser professor, contudo no final do primeiro ano de mestrado sensivelmente metade (44,20%) destes estudantes já se considerava preparado para ser professor de Educação Física. Relativamente aos estudantes do 2º ano dois terços (66,70%) considerou que no início do ano estava preparado para ser professor, enquanto, em junho quase a totalidade (96,40%) se considerou apto para ser professor de Educação Física.

Quadro 52 - Sentimento de autoeficácia dos estudantes relativamente ao ser professor de EF.

Categoria	1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS	
	Setembro (n=15)	Junho (n=6)	Setembro (n=6)	Junho (n=5)
Sim	38,60%	44,20%	66,70%	96,40%
Não	61,40%	55,80%	33,30%	3,60%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Para melhor entender a autoeficácia resolveu-se estudar os estudantes que nunca lecionaram no primeiro ciclo do ensino básico as atividades de enriquecimento curricular ou a disciplina de expressão e educação físico-motora. Os resultados revelaram que dois terços (66,70%) dos estudantes do 1º ano do mestrado que nunca lecionaram no primeiro ciclo consideraram-se aptos em setembro, contudo apenas um terço (33,30%) se considerou apto no final do ano letivo para lecionar. De acordo com o quadro 53, metade dos estudantes do 2º ano que nunca lecionaram no primeiro ciclo considerou-se apto para lecionar em setembro enquanto a totalidade dos estudantes considerou-se apto no final do ano letivo.

Quadro 53 - Sentimento de autoeficácia dos estudantes que não lecionaram AEC.

Estudantes que não lecionaram AEC	1º ano MEEFEBS (%)		2º ano MEEFEBS (%)	
	Setembro (n=15)	Junho (n=6)	Setembro (n=6)	Junho (n=5)
Sim	66,70%	33,30%	50,00%	100,00%
Não	33,30%	66,70%	50,00%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Relativamente ao sentimento de autoeficácia, os professores experientes sentiam-se capazes e bem preparados para serem professores Educação Física, e apenas um professor referiu que não se sentia apto para a profissão (quadro 54).

Quadro 54 - Sentimento de autoeficácia dos estudantes e experientes.

Categoria	Total		Estudantes MEEFEBS		Professores experientes		<i>p</i>
	N	%	N	%	N	%	
Sim	117	59,09	86	51,80	31	96,90	0,001
Não	81	40,91	80	48,20	1	3,10	

5.2 Sentimento de autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física

Os estudantes foram questionados sobre duas finalidades dos programas nacionais de Educação Física relacionadas com a promoção de um estilo de vida ativo nas aulas. Os resultados indicaram que metade dos estudantes (51,51%) sentia que estava bem preparado para promover estilos de vida ativos. O quadro 55 revela que sensivelmente um terço (29,29%) dos estudantes referiu que estava suficientemente preparado para promover estilos de vida ativos. Os estudantes do 1º ano consideram-se suficientemente preparados (46,51%) ou bem preparados (41,86%) na consecução das finalidades dos programas. Por sua vez, os estudantes do 2º ano tinham um sentimento de autoeficácia superior aos do primeiro ano, sendo que mais de metade (58,93%) considerou-se bem preparado e um quarto (25,00%) muito bem preparado para promover estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física. No que se refere à relação entre a perceção sobre a preparação para o ensino de estilos de vida saudáveis nos dois grupos de estudantes os resultados diferiram, havendo diferenças significativas relativamente ao sentimento de autoeficácia na promoção de um estilo de vida ativo entre os estudantes do 1º e 2º anos ($U=696,00$, $p<0,001$).

Quadro 55 - Autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos.

Categoria	Total		1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		<i>p</i>
	N	%	N	%	N	%	
Nada preparado	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,001
Pouco preparado	2	2,02	2	4,65	0	0,00	
Suficientemente preparado	29	29,29	20	46,51	9	16,07	
Bem preparado	51	51,51	18	41,86	33	58,93	
Muito bem preparado	17	17,17	3	6,98	14	25,00	

Os estudantes foram ainda questionados acerca do motivo pelo qual se sentiam ou não preparados para ensinar estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física. Mais de

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

dois terços de todos os estudantes (37,40%) justificaram que tinham aprendido durante a formação inicial a desenvolver as competências para promover um estilo de vida ativo. Um quarto de todos os estudantes (25,30%) referiu o estágio pedagógico como o momento fulcral de aprendizagem para a promoção das duas competências. Uma pequena percentagem atribuiu a aprendizagem das competências à sua atitude e motivação pessoal ou experiência profissional anterior. De acordo com o quadro 56, sensivelmente metade dos estudantes do 1º ano (42,90%) referiu que adquiriu as competências durante a formação inicial e um quarto (21,40%) mencionou que ainda irá adquirir no estágio. Apenas um estudante do 2º ano citou que aprendeu devido à sua atitude e motivação pessoal. Sensivelmente um terço (32,70%) dos estudantes do 2º ano referiu que adquiriu durante a formação inicial, enquanto 28,60% mencionou que aprendeu durante o estágio. Um décimo (10,20%) dos estudantes do 2º ano informou que foi devido à sua motivação pessoal enquanto, apenas um estudante referiu que foi através da formação ao longo da vida. Não existem diferenças significativas relativamente à justificação pelo qual possuem sentimento de autoeficácia na promoção de um estilo de vida ativo entre os estudantes do 1º e 2º anos.

Quadro 56 - Motivo pelo qual se sentem ou não preparados para ensinar estilos de vida ativos.

Categoria	Total		1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	N	%	N	%	N	%	
Conhecimento na formação inicial	34	37,40	18	42,90	16	32,70	0,183
Estágio pedagógico	23	25,30	9	21,40	14	28,60	
Atitude e motivação pessoal	6	6,60	1	2,40	5	10,20	
Experiência profissional anterior	3	3,30	3	7,10	0	0,00	
Formação ao longo da vida	1	1,10	0	0,00	1	2,00	
Outros	24	26,40	11	26,20	13	26,50	

Os professores experientes foram questionados sobre duas finalidades dos programas nacionais de Educação Física relacionadas com a promoção de um estilo de vida ativo nas aulas. Os resultados mostraram que três quartos dos professores experientes (75,80%) sentiam que estavam bem preparados para promover estilos de vida ativos, de acordo com o quadro 57, somente cinco professores referiram que se sentiam muito bem preparados e três suficientemente preparados. Os professores experientes tinham um sentimento de autoeficácia superior aos estudantes sobre a preparação para o ensino de estilos de vida saudáveis, contudo não existem diferenças significativas entre estudantes e professores experientes.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 57 - Autoeficácia relativamente à promoção de estilos de vida ativos dos experientes.

Categoria	Total		Estudantes MEEFEBS		Professores experientes		p
	N	%	N	%	N	%	
Nada preparado	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,060
Pouco preparado	2	1,51	2	2,02	0	0,00	
Suficientemente preparado	32	24,24	29	29,29	3	9,10	
Bem preparado	76	57,57	51	51,51	25	75,80	
Muito bem preparado	22	16,67	17	17,17	5	15,20	

Os professores experientes foram também questionados acerca do motivo pelo qual se sentiam ou não preparados para ensinar estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física. A partir do quadro 58, verifica-se que sensivelmente um terço dos professores experientes (31,80%) referiram que tinham aprendido durante a formação inicial a desenvolver as competências para promover um estilo de vida ativo. Um quarto dos estudantes (27,30%) justificou-se com a atitude e motivação pessoal como sendo o momento fulcral de aprendizagem da promoção das duas competências. Uma pequena percentagem atribuiu a aprendizagem das competências ao estágio ou à experiência profissional anterior. Sensivelmente um quarto dos professores experientes (22,70%) referiu que adquiriu as competências através a formação ao longo da vida. Existiam diferenças significativas relativamente à justificação pelo qual possuem sentimento de autoeficácia na promoção de um estilo de vida ativo entre os estudantes do mestrado e os professores experientes ($X^2(5)=28,855$, $p < 0,01$).

Quadro 58 -Motivo pelo qual se sentem ou não preparados para ensinar estilos de vida ativos dos experientes.

Categoria	Total		Estudantes MEEFEBS		Professores experientes		P
	N	%	N	%	N	%	
Conhecimento na formação inicial	41	36,28	34	37,40	7	31,80	0,001
Estágio pedagógico	24	21,24	23	25,30	1	4,50	
Atitude e motivação pessoal	12	10,62	6	6,60	6	27,30	
Experiência profissional anterior	4	3,54	3	3,30	1	4,50	
Formação ao longo da vida	6	5,31	1	1,10	5	22,70	
Outros	26	23,01	24	26,40	2	9,10	

6. Evolução das conceções sobre a Educação Física durante a formação inicial

Para a medição do impacto da formação inicial nas perceções dos estudantes compararam-se os resultados relativos às conceções sobre a Educação Física obtidos em setembro antes de iniciarem o ano letivo e em junho no final do ano letivo depois de receberem a formação. Para a medição do impacto do mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário nas perceções dos estudantes compararam-se os resultados obtidos dos estudantes do 1º ano em setembro antes de iniciarem o mestrado e os alunos do

segundo ano em junho, no final do ano letivo, depois de terem recebido a habilitação profissional para a docência.

6.1 Evolução da percepção das finalidades e objetivos da Educação Física durante a formação inicial

Os estudantes do 1º ano do mestrado em ensino no início do curso de mestrado referiram que as finalidades e objetivos da Educação Física passavam pela promoção das aprendizagens nos alunos (55,68%) e os efeitos educativos gerais da disciplina (52,27%). Os mesmos estudantes após o primeiro ano de formação referiram sobretudo como finalidades da disciplina a promoção de um estilo de vida ativo (55,81%) e com um terço mencionou os seus efeitos educativos gerais (32,56%) (quadro 59). Importa referir que a promoção das aprendizagens (39,53%) desceu no final do ano letivo na percepção das finalidades da Educação Física para os estudantes do 1º ano. A maioria dos estudantes do 2º ano, antes do início do estágio, considerou como finalidade da disciplina a promoção de um estilo de vida ativo (62,43%), e dividiram essencialmente as suas opiniões pelos efeitos educativos gerais (37,66%), pela promoção do gosto pelas atividades físicas (32,47%) e pela promoção das aprendizagens (27,27%). Após o ano de estágio, sensivelmente metade dos estudantes do 2º ano (44,90%) considerou como objetivos da disciplina a promoção de aprendizagens, um terço (30,61%) a promoção do gosto pelas atividades físicas e a promoção de estilo de vida ativo. Após a análise dos dois momentos de recolha dos dados os resultados indicaram que não existiram diferenças significativas nas percepções das finalidades nos dois momentos, nos estudantes do 1º e 2º anos, com exceção dos efeitos educativos gerais ($X^2(1)=4,381$, $p=0,036$) ao longo do ano de formação.

Quadro 59 - Evolução da percepção das finalidades e objetivos da EF durante a formação inicial.

Categoria	1º ano MEEFEBS %		<i>p</i>	2º ano MEEFEBS %		<i>p</i>
	Setembro	Junho		Setembro	Junho	
Efeitos educativos gerais	52,27	32,56	0,189	37,66	40,82	0,036
Promover gosto pelas atividades físicas	26,14	23,26	0,620	32,47	30,61	0,290
Promover estilo de vida ativo	34,09	55,81	0,763	62,34	30,61	0,156
Promoção de aprendizagens	55,68	39,53	0,531	27,27	44,90	0,484
Promoção de aptidão física	6,82	6,98	0,763	2,60	22,45	0,583
Outros	1,14	0,00	0,000	2,60	0,00	0,000
Indeterminado	0,00	0,00	0,000	2,60	0,00	0,000

6.2 Evolução da percepção do aluno bem educado em Educação Física durante a formação inicial

Os estudantes do 1º ano, antes de iniciarem o mestrado consideraram como aluno bem educado fisicamente aquele que possui uma boa capacidade motora (39,30%), aquele que tem conhecimento desportivo (34,80%) e aquele que atinge os objetivos (27,00%). De acordo com o quadro 60, após um ano de formação os estudantes continuaram a considerar o aluno bem educado fisicamente aquele que possui capacidade motora (39,90%) e conhecimento desportivo (39,90%). Sensivelmente um terço (32,60%) mencionou que é aquele que adquire um estilo de vida ativo. A grande diferença surge na descida da categoria de consecução dos objetivos, em que existiram diferenças significativas na conceção do aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário, entre os estudantes do 1º ano no início e no final do ano letivo nos ($X^2(1)=6,993$, $p=0,008$). Os estudantes do 2º ano, antes de iniciarem o estágio, consideraram o aluno bem educado fisicamente como aquele que possui conhecimento desportivo (40,50%) e sensivelmente um terço referiu a competência motora (31,60%) e a adoção de um estilo de vida ativo (39,20%). As características de participação dos alunos nas aulas apenas surgem com um valor de 3,80%. No final do estágio os estudantes do 2º ano consideraram o aluno bem educado fisicamente aquele que possui conhecimento desportivo e conhecimento do seu corpo e da importância da atividade física (53,70%). As grandes diferenças surgem na descida da categoria da competência motora, em que existiram diferenças significativas na conceção do aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário no início e no final do ano letivo ($X^2(1)=5,897$, $p=0,015$) e nas características de participação dos alunos nas aulas ($X^2(1)=4,743$, $p=0,029$).

Quadro 60 - Evolução da percepção do aluno bem educado em EF durante a formação inicial.

Categoria	1º ano MEEFEBS %		P	2º ano MEEFEBS %		p
	Setembro	Junho		Setembro	Junho	
Competência motora	39,30	39,90	0,072	31,60	20,40	0,015
Aptidão física	12,40	4,70	0,689	11,40	16,70	0,460
Estilo de vida ativo	24,70	32,60	0,231	39,20	24,10	0,447
Conhecimento desportivo	34,80	39,90	0,142	40,50	53,70	0,130
Competência pessoal e social	7,90	9,30	0,333	5,10	1,90	0,833
Consecução dos objetivos	27,00	14,00	0,008	21,50	20,40	0,214
Características da participação dos alunos nas aulas	11,20	4,70	0,724	3,8	7,40	0,029
Outros	3,40	0	0	1,3	1,9	0,883

6.3 Evolução da percepção do bom professor de Educação Física durante a formação inicial

Os estudantes do 1º ano, antes de iniciarem o mestrado consideraram a característica mais importante do bom professor a sua boa capacidade pedagógica (57,30%), seguida da capacidade científica (43,80%). Como mostra o quadro 61, após um ano de formação os estudantes continuaram a considerar como característica mais importante a capacidade pedagógica (55,80%), seguida da capacidade científica (41,90%), apesar de estas apresentarem um valor um pouco inferior ao do primeiro momento. Após a análise dos dois momentos de recolha dos dados os resultados indicaram que existem diferenças significativas nos dois momentos nos estudantes do 1º ano ao nível da capacidade científica ($X^2(1)=5,903$, $p=0,015$) e nos traços de personalidade ($X^2(1)=9,061$, $p=0,003$), havendo um aumento no efeitos de produto como a criação de aprendizagens ($X^2(1)=5,991$, $p=0,014$). Os estudantes do 2º ano, antes de iniciarem o estágio, consideraram o bom professor como aquele que tem boa capacidade pedagógica (50,60%) e sensivelmente metade (44,30%) dos estudantes referiram os efeitos de produto como por exemplo a criação aprendizagens nos alunos. No final do estágio, os estudantes do 2º ano consideraram o bom professor como aquele que tem boa capacidade pedagógica (46,40%), ainda que com um resultado menor que no início do estágio e aquele que consegue proporcionar bons efeitos de produto (44,60%). Após a análise dos dois momentos de recolha dos dados os resultados revelam que existiram diferenças significativas nos dois momentos nos estudantes do 2º ano ($X^2(1)=5,675$, $p=0,017$), com a diminuição ao longo do ano de formação da capacidade científica como requisito fundamental para o bom professor.

Quadro 61 - Evolução da percepção do bom professor de EF durante a formação inicial.

Categoria	1º ano MEEFEBS %		p	2º ano MEEFEBS %		p
	Setembro	Junho		Setembro	Junho	
Capacidade científica	43,80	41,90	0,015	20,30	17,90	0,017
Capacidade pedagógica	57,30	55,80	0,098	50,60	46,40	0,058
Atitude profissional	21,30	20,90	0,218	17,70	12,50	0,808
Traços de personalidade	14,60	7,00	0,003	5,10	14,30	0,466
Efeitos de processo – características das aulas	7,90	9,30	0,763	16,50	30,40	0,869
Efeitos de produto	29,20	30,20	0,014	44,30	44,60	0,509
Outros	1,10	0,00	-	2,50	0,00	-

6.4 Evolução da percepção das finalidades e objetivos da Educação Física antes e após o mestrado em ensino da Educação Física

Relativamente à percepção das finalidades e objetivos da Educação Física, os estudantes antes de iniciarem o curso referiram sobretudo a promoção das aprendizagens (55,68%) e os seus efeitos educativos gerais (52,27%). Com base no quadro 62, no final do estágio os estudantes do 2º ano referiram como finalidades da disciplina a promoção das aprendizagens (44,90%), os efeitos educativos gerais (40,82%) e apenas um terço (30,61%) destacou a promoção de um estilo de vida ativo. Após a análise dos dois momentos de recolha dos dados os resultados indicam que não existiram diferenças significativas entre os estudantes antes de iniciarem o mestrado e os estudantes que terminaram o mestrado na percepção das finalidades e objetivos da Educação Física, exceto nos efeitos educativos gerais, existindo uma diminuição ($X^2(1)=5,625$, $p=0,018$).

Quadro 62 - Evolução da percepção das finalidades e objetivos da EF antes e após o MEEFEBS.

Categoria	1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	Início do mestrado		Final do mestrado		
	N	%	N	%	
Efeitos educativos gerais	46	52,27	20	40,82	0,018
Promover gosto pelas atividades físicas	23	26,14	15	30,61	0,225
Promover estilo de vida ativo	30	34,09	15	30,61	0,097
Promoção de aprendizagens	49	55,68	22	44,90	0,478
Promoção de aptidão física	6	6,82	11	22,45	0,594

6.5 Evolução da percepção do aluno bem educado em Educação Física antes e após o mestrado em ensino da Educação Física

As respostas dos estudantes de mestrado sobre o aluno com sucesso dividiram-se pelas várias categorias. Os estudantes antes de iniciarem o mestrado consideraram que um aluno bem educado fisicamente é aquele que possui uma boa capacidade motora (39,30%); que tem conhecimento desportivo (34,80%), que atinge os objetivos (27,00%) e que tem um estilo de vida ativo (24,70%). Os dados do quadro 63 revelam que os estudantes do 2º ano no final do estágio foram mais coerentes e concentraram as suas respostas, neste sentido, mais de metade (53,70%) considerou o aluno bem educado fisicamente aquele que possui conhecimento desportivo e conhecimento do seu corpo e da importância da atividade física, sendo de salientar a grande descida da competência motora com apenas um quinto das opiniões dos estudantes do 2º ano no final do estágio (20,40%). Após a análise dos dois momentos de recolha dos dados os resultados mostram que existiram diferenças significativas entre os estudantes antes de iniciarem o mestrado e os que terminaram o mestrado ($X^2(1)=5,539$, $p=0,019$) na percepção do aluno bem educado em Educação Física

em relação à competência motora, verificando-se uma descida acentuada. Em contrapartida constata-se uma subida acentuada na categoria relativa conhecimento desportivo dos alunos ($X^2(1)=4,915$, $p=0,027$).

Quadro 63 - Evolução da percepção do aluno bem educado em EF antes e após o MEEFEBS.

Categoria	1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		p
	Início do mestrado		Final do mestrado		
	N	%	N	%	
Competência motora	35	39,30	11	20,40	0,019
Aptidão física	11	12,40	9	16,70	0,472
Estilo de vida ativo	22	24,70	13	24,10	0,931
Conhecimento desportivo	31	34,80	29	53,70	0,027
Competência pessoal e social	7	7,90	1	1,90	0,129
Consecução dos objetivos	24	27,00	11	20,40	0,374
Características da participação dos alunos nas aulas	10	11,20	4	7,40	0,455
Outros	3	3,40	1	1,90	0,593

6.6 Evolução da percepção do bom professor de Educação Física antes e após o mestrado em ensino da Educação Física

Os estudantes antes de iniciarem o mestrado consideraram que o bom professor é aquele que possui boa capacidade pedagógica (57,30%) e bom conhecimento das matérias, ou seja, boa capacidade científica (43,80%). No final do mestrado, e de acordo com o quadro 64 os estudantes do 2º ano realçaram a capacidade pedagógica (46,40%) e os efeitos de produto (44,60%) como as aprendizagens dos alunos. Importa salientar, a grande descida da capacidade científica que obteve apenas dez respostas dos estudantes do 2º ano. Após a análise dos dois momentos de recolha dos dados os resultados demonstram que existiram diferenças significativas entre os estudantes antes de iniciarem o mestrado e os estudantes no final do estágio com a diminuição da importância da capacidade científica para o bom professor ($X^2(1)=10,356$, $p=0,001$). Em compensação existiu um claro aumento da importância dos efeitos de produto como as aprendizagens dos alunos e dos efeitos de processo como as características das aulas para os estudantes do 2º ano ($X^2(1)=12,589$, $p < 0,001$) na percepção do bom professor de Educação Física.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 64 - Evolução da percepção do bom professor de EF antes e após o MEEFEBS.

Categoria	1º ano MEEFEBS		2º ano MEEFEBS		<i>p</i>
	Início do mestrado		Final do mestrado		
	N	%	N	%	
Capacidade científica	39	43,80	10	17,90	0,001
Capacidade pedagógica	51	57,30	26	46,40	0,201
Atitude profissional	19	21,30	7	12,50	0,176
Traços de personalidade	13	14,60	8	14,30	0,957
Efeitos de processo – características das aulas	7	7,90	17	30,40	0,001
Efeitos de produto	26	29,20	25	44,60	0,058
Outros	1	1,10	0	0,00	0,426

7. Oferta curricular

Com o objetivo de analisar e comparar professores experientes e estudantes do 2º ano relativamente ao currículo nas aulas de Educação Física e aos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física em turmas do ensino secundário, questionaram-se os quatro professores experientes e os quatro estudantes do 2º ano de duas escolas, depois de observados em contexto de aula.

7.1 Currículo nas aulas de Educação Física

No que diz respeito à oferta curricular, os estudantes do 2º ano mencionaram que dispensaram aproximadamente metade (42,45%) do tempo do currículo para a prática de jogos desportivos coletivos; um quarto (23,27%) do tempo foi destinado às atividades de ginástica e sensivelmente um décimo (11,51%) do tempo foi dedicado à dança. Os professores experientes dedicaram mais de um terço do tempo (38,46%) do currículo para os jogos desportivos coletivos; cerca de um quinto do tempo (18,97%) anual foi dedicado à ginástica e mais de um décimo foi dedicado ao atletismo (13,33%) e à dança (12,05%). De acordo com o quadro 65 e mediante a análise do tempo dedicado às matérias, conclui-se que não existem diferenças significativas em nenhuma das matérias entre estudantes do 2º ano e professores experientes.

Quadro 65 - Currículo nas aulas de Educação Física.

Categoria	Estudantes 2º ano		Professores Experientes		<i>p</i>
	Tempo	%	Tempo	%	
Jogos desportivos coletivos	41h30min	42,45	37h30min	38,46	0,667
Ginástica	22h45min	23,27	18h30min	18,97	0,302
Atletismo	5h15min	5,37	13h00min	13,33	0,103
Raquetes	7h15min	7,42	8h45min	8,97	0,488
Desportos de combate	3h00min	3,07	0h00min	0,00	0,134
Patinagem	4h00min	4,09	2h45min	2,82	0,698
Desportos aquáticos	0h00min	0,00	0h00min	0,00	-
Dança	11h15min	11,51	11h45min	12,05	0,929
Jogos tradicionais	1h00min	1,02	0h15min	0,26	0,278
Exploração da natureza	1h45min	1,79	5h00min	5,13	0,136

7.2 Processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física

Relativamente aos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física os estudantes do 2º ano (professores estagiários) e os professores experientes foram questionados sobre se ensinavam nas suas aulas os aspetos relacionados com a promoção da aptidão física relacionada com a saúde. Os estudantes do 2º ano e os professores experientes referiram que ensinam muitas vezes ($3,75 \pm 0,957$) nas suas aulas as diferenças entre atividade física, exercício físico e aptidão física e como se determina a intensidade, a duração, a frequência e o tipo de atividade física ($3,50 \pm 1,291$ e $4,00 \pm 1,000$) e ainda, como o nível da aptidão física melhora os aspetos da relação interpessoal e promove o espírito cooperativo ($3,75 \pm 0,500$ e $3,75 \pm 0,957$). Relativamente à diferença entre exercício físico moderado e vigoroso os estudantes ensinaram algumas vezes ($2,75 \pm 0,500$) enquanto os professores experientes ensinaram muitas vezes ($4,00 \pm 0,816$) existindo diferenças significativas entre estes dois grupos de professores ($t(6)=-2,611$, $p=0,040$).

No que diz respeito aos benefícios físicos, psíquicos e sociais da atividade física, os estudantes do 2º ano ensinaram muitas vezes ($4,00 \pm 0,816$) enquanto os professores experientes ensinaram sempre ($4,50 \pm 0,577$). De acordo com o quadro 66, os estudantes do 2º ano ensinaram algumas vezes ($3,00 \pm 1,414$) o papel da atividade física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose, e como se mede a frequência cardíaca nos diferentes locais anatómicos do corpo humano, enquanto os professores experientes ensinaram sempre essas temáticas ($4,50 \pm 0,577$). Os estudantes do 2º ano ensinaram algumas vezes a forma como as capacidades motoras condicionais e coordenativas influenciam a saúde, como encontrar informação válida, serviços ou produtos relacionados com a aptidão e atividade física, a relação entre a ingestão alimentar e o dispêndio energético na atividade física e como é que a aptidão física se relaciona com a autoimagem e outros fatores de equilíbrio psicológico, enquanto os professores experientes transmitiram muitas vezes estas matérias ($4,25 \pm 0,957$). Os estudantes do 2º ano referiram que ensinaram sempre as fases de uma sessão de exercício: aquecimento, fase principal e retorno à calma ($5,00 \pm 0,000$), enquanto os professores experientes ensinam muitas vezes ($3,75 \pm 1,500$). No que concerne à construção de um plano individualizado de treino para desenvolver a aptidão física, os estudantes do 2º ano mencionaram que ensinaram muitas vezes ($3,75 \pm 1,258$), enquanto os professores experientes referiram que ensinam algumas vezes ($3,00 \pm 0,000$).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 66 - Processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.

Relativamente aos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física ensina nas suas aulas:	Estudantes 2º ano Média %	Professores experientes Média %	<i>P</i>
A diferença entre atividade física, exercício físico e aptidão física.	3.75 ± 0.957	3.75 ± 0.957	0,100
A diferença entre exercício físico moderado e vigoroso.	2.75 ± 0.500	4.00 ± 0.816	0,040
Os benefícios físicos, psíquicos e sociais da atividade física.	4.00 ± 0.816	4.50 ± 0.577	0,356
O papel da atividade Física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose.	3.00 ± 1.414	4.50 ± 0.577	0,097
Como as capacidades motoras condicionais e coordenativas condicionam a saúde.	2.50 ± 1.291	4.25 ± 0.957	0,072
As fases de uma sessão de exercício, aquecimento, fase principal e retorno à calma.	5.00 ± 0.000	3.75 ± 1.500	0,147
Como se determina a intensidade, duração, frequência e tipo de atividade física.	3.50 ± 1.291	4.00 ± 1.000	0,604
Como se mede a frequência cardíaca nos diferentes locais anatómicos do corpo humano.	3.00 ± 0.816	4.50 ± 1.000	0,059
Como se constrói um plano individualizado de treino para desenvolver a aptidão física.	3.75 ± 1.258	3.00 ± 0.000	0,360
Como encontrar informação válida, serviços ou produtos relacionados com a aptidão e atividade física.	3.25 ± 1.258	3.50 ± 1.291	0,791
A relação entre a ingestão alimentar e o dispêndio energético na atividade física.	2.75 ± 1.258	3.75 ± 1.258	0,304
Os perigos da utilização de substâncias dopantes e suplementos, tais como esteroides.	2.25 ± 1.500	3.25 ± 0.957	0,304
Como é que a aptidão física se relaciona com a autoimagem e outros fatores de equilíbrio psicológico.	3.00 ± 0.816	3.75 ± 0.957	0,278
Como o nível da aptidão física melhora os aspetos da relação interpessoal e promove o espírito cooperativo.	3.75 ± 0.500	3.75 ± 0.957	1,000

8. Intensidade e qualidade da aula de Educação Física

Neste ponto são analisadas as aulas de Educação Física, no que concerne à quantidade de atividade física proporcionada aos alunos e a qualidade da aula de Educação Física. Neste sentido foram estudados os professores experientes e os estudantes do 2º ano na lecionação de aulas no início e no final do ano letivo.

8.1 Quantidade de atividade física na aula de Educação Física

Com o objetivo de analisar a quantidade de atividade física proporcionada na aula de Educação Física observaram-se três aulas de noventa minutos, de estudantes do 2º ano e de professores experientes, no mês de janeiro. Os resultados indicam que sensivelmente num terço da aula (30,74%) dos estudantes do 2º ano, os alunos estavam em atividade física vigorosa; aproximadamente um quarto da aula (26,87%) os alunos estavam a andar; em 29,32% da aula encontravam-se de pé; em 12,40% encontravam-se sentados e menos de 1% da aula estiveram deitados (quadro 67). No que diz respeito às aulas dos professores experientes, constatou-se que em mais de um terço (34,07%) da aula, os alunos estavam a praticar atividade física vigorosa; em sensivelmente um quarto (23,88%) da aula os alunos

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

estavam a andar; em 22,62% da aula os alunos estiveram em pé; quase um quinto (19,17%) do tempo de aula os alunos estiveram sentados e estiveram deitados em menos de 1% da aula. Conclui-se que não existem diferenças significativas em nenhuma das categorias entre estudantes do 2º ano e professores experientes na intensidade das aulas, no primeiro momento de recolha de dados.

Quadro 67 - Atividade do aluno no 1º momento.

Atividade do aluno: janeiro	Estudantes 2º ano Média %	Professores Experientes Média %	<i>P</i>
Deitado	0,49± 0,900	0,26± 0,360	0,658
Sentado	12,40± 9,850	19,17± 7,130	0,318
De pé	29,32± 4,980	22,62± 8,000	0,215
Andar	26,87± 8,690	23,88± 5,450	0,582
Atividade física vigorosa	30,74± 7,690	34,07± 12,110	0,660

No segundo momento de observação, e de acordo com o quadro 68, as aulas dos estudantes 2º ano revelaram que sensivelmente num quarto da aula (26,19%) os alunos estavam a praticar atividade física vigorosa; em 25,02% da aula estavam a andar; em sensivelmente um terço da aula (32,50%) permaneceram de pé; em 15,41% da aula estiveram sentados, enquanto que, menos de 1% permaneceram deitados. No que diz respeito à atividade dos alunos nas aulas dos professores experientes, sensivelmente num terço da aula (31,11%) os alunos estiveram em atividade física vigorosa; um quarto da aula estiveram a andar (25,19%), sensivelmente num terço da aula (30,14%) os alunos permaneceram de pé; em 11,83% da aula estiveram sentados, enquanto permaneceram deitados menos de 1% da aula. Não existem diferenças significativas entre estudantes do 2º ano e professores experientes na intensidade das aulas no segundo momento de recolha de dados em nenhuma das categorias.

Quadro 68 - Atividade do aluno no 2º momento.

Atividade do aluno: junho	Estudantes 2º ano Média %	Professores Experientes Média %	<i>P</i>
Deitado	0,86± 0,330	1,47± 1,210	0,374
Sentado	15,41± 4,830	11,83± 2,620	0,241
De pé	32,50± 6,800	30,41± 8,030	0,705
Andar	25,02± 3,690	25,19± 2,360	0,944
Atividade física vigorosa	26,19± 4,890	31,11± 7,750	0,325

No que diz respeito à atividade do aluno em atividade física moderada e vigorosa que resulta do somatório do andar com a atividade física vigorosa, os resultados indicaram

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

que em janeiro os resultados dos estudantes do 2º ano e professores experientes assemelham-se (aproximadamente 57%). Em junho os professores experientes revelaram resultados um pouco superiores aos estudantes do 2º ano na intensidade das aulas, contudo em ambos os valores diminuíram relativamente ao mês de janeiro (quadro 69). Não existem diferenças significativas entre estudantes do 2º ano e professores experientes na intensidade das aulas nos dois momentos de recolha de dados em nenhuma das categorias ($t(6)=-1,073$, $p=0,968$) e ($t(6)=-1,073$, $p=0,389$).

Quadro 69 - Atividade do aluno.

Atividade do aluno	Estudantes 2º ano Média %	Professores Experientes Média %	<i>P</i>
Atividade física moderada e vigorosa em janeiro	57,61± 12,810	57,95± 10,390	0,968
Atividade física moderada e vigorosa em junho	51,22± 6,020	56,29± 9,140	0,389

No que diz respeito à evolução da intensidade das aulas dos estudantes do 2º ano os resultados indicaram um retrocesso, sendo a média em janeiro de 57,61% da aula em atividade física moderada ou vigorosa, enquanto em junho decaiu para 51,22%. (quadro 70). Não existem diferenças significativas nos dois momentos de aplicação de recolha dos dados na atividade física vigorosa.

Quadro 70 - Intensidade da aula.

Intensidade das aulas dos estudantes 2º ano	Janeiro %	Junho%	<i>P</i>
Atividade física moderada e vigorosa	57,61± 12,810	51,22± 6,020	0,472

8.2 Qualidade da aula de Educação Física

Com o objetivo de analisar a qualidade da aula de Educação Física, analisou-se o contexto da aula proporcionada e o comportamento do professor. Analisaram-se as aulas de estudantes 2º ano e professores experientes durante o mês de janeiro e junho.

8.2.1 Contexto da aula

Em relação ao contexto da aula, no que concerne, às aulas lecionadas no primeiro momento, pelos estudantes 2º ano, nos contextos de atividade motora, mais de um terço da aula (39,83%) foi dedicado à prática de exercício; 12,30% dedicado aos jogos e 11,53% à aptidão física. Por sua vez, relativamente aos momentos de informação, constatou-se que um quinto do tempo de aula (19,44%) foi dedicado à organização da aula e apenas 2,29% da aula foi dedicada a informação sobre a aptidão física. No que diz respeito às aulas dos

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

professores experientes e às atividades motoras, o quadro 71 mostra que mais de um terço da aula (36,74%) foi dedicada aos exercícios e em cerca de 11,10% da aula os alunos estavam em desenvolvimento da condição física. Já em relação à informação, em 15,82% da aula os alunos estavam em organização e apenas 5,95% do tempo de aula foi dedicado à informação sobre aptidão física. Portanto, não existem diferenças significativas entre estudantes 2º ano e professores experientes no contexto de aula no primeiro momento de recolha de dados em nenhuma das categorias.

Quadro 71 - Contexto da aula no 1º momento.

Contexto da aula: janeiro	Estudantes 2º ano Média %	Professores Experientes Média %	<i>P</i>
Organização	19,44± 8,800	15,82± 12,110	0,491
Informação sobre aptidão física	2,29± 1,960	5,95± 4,510	0,248
Informação geral	13,72± 3,250	17,15± 5,360	0,349
Aptidão física	11,53± 9,440	11,10± 5,930	0,946
Exercícios	39,83± 16,020	36,74± 7,580	0,727
Jogos	12,30± 19,860	12,33± 5,250	0,998
Outros	0,88± 0,940	1,01± 8,750	0,836

Em relação ao contexto da aula e mais especificamente à atividade motora, nas aulas lecionadas no final do ano letivo pelos estudantes 2º ano, verificou-se que mais de um terço da aula (34,80%) foi dedicado à prática de exercícios; 18,44% aos jogos e 9,34% à aptidão física. No que diz respeito aos momentos de informação, um quarto do tempo de aula (24,12%) foi dedicado à organização da aula e somente 1,57% foi dedicado à transmissão de informação sobre a aptidão física. No que diz respeito às aulas dos professores experientes e ao tempo dedicado à atividade motora, constatou-se que sensivelmente metade da aula (45,57%) foi dedicada aos exercícios e em cerca de 12,50% da aula os alunos estavam em desenvolvimento da condição física (quadro 72). Relativamente à parte da informação, em 16,64% da aula os alunos estavam em organização e apenas 1,48% do tempo de aula foi dedicado à informação sobre aptidão física. Não existem diferenças significativas em nenhuma das categorias entre estudantes 2º ano e professores experientes relativas ao contexto de aula no final do ano letivo.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 72 - Contexto da aula no 2º momento.

Contexto da aula: junho	Estudantes 2º ano Média %	Professores experientes Média %	P
Organização	24,12± 6,070	16,64± 4,540	0,096
Informação sobre aptidão física	1,57± 0,760	1,48± 1,130	0,894
Informação geral	9,02± 6,110	11,05± 4,800	0,620
Aptidão física	9,34± 5,700	12,50± 11,740	0,645
Exercícios	34,80± 13,220	45,57± 7,630	0,208
Jogos	18,44± 15,730	12,48± 5,370	0,500
Outros	0,21± 0,270	0,28± 0,330	0,754

8.2.2 Comportamento do professor

No conjunto das doze aulas lecionadas pelos estudantes 2º ano no início do ano letivo, em cerca de metade do tempo da aula (51,92%) o professor encontrava-se a transmitir informação geral; num quarto da aula o professor teve comportamentos de organização (21,97%) e de observação (16,77%) e menos de 7% do tempo os estudantes 2º ano apresentavam comportamentos de promoção ou demonstração de aptidão física (quadro 73). No que diz respeito ao comportamento dos professores experientes, em metade do tempo de aula (51,96%) os professores transmitiam informação geral; num quarto da aula (23,20%) os professores passavam tempo a observar; em 15,17% da aula os professores tiveram comportamentos de organização e menos de 9% apresentou comportamentos de promoção ou demonstração de aptidão física. Não se verificaram diferenças significativas entre estudantes 2º ano e professores experientes no comportamento do professor ao nível da promoção/demonstração da aptidão física, informação geral ou observação. Observaram-se diferenças significativas entre estudantes 2º ano e professores experientes no comportamento de organização ($t(6)=-1,073$, $p=0,014$) e outras tarefas ($t(6)=-1,073$, $p=0,044$).

Quadro 73 - Comportamento do professor no 1º momento.

Comportamento do professor: janeiro	Estudantes 2º ano Média %	Professores Experientes Média %	P
Promoção da aptidão física	5,97± 5,500	7,98± 6,750	0,660
Demonstração de aptidão física	0,88± 1,020	0,80± 1,110	0,914
Informação geral	51,92± 4,820	51,96± 14,960	0,997
Organização	21,97± 2,480	15,17± 3,130	0,014
Observar	16,77± 5,270	23,20± 13,310	0,403
Outras tarefas	2,48± 1,170	0,81± 0,590	0,044

No total das aulas lecionadas pelos estudantes do 2º ano no final do ano letivo, verificou-se que cerca de metade do tempo da aula (50,27%) o professor transmitia informação geral aos alunos; um quarto da aula foi dedicado a comportamentos de organização (22,10%), 18,43% à observação e 7,50% a comportamentos de promoção ou demonstração de aptidão física. No que diz respeito ao comportamento dos professores

experientes, cerca de metade do tempo de aula (47,43%) foi dedicado a ministrar informação geral; cerca de um terço da aula (29,28%) foi dedicado à observação; em 15,22% apresentaram comportamentos de organização e em menos de 8% tiveram comportamentos de promoção ou demonstração de aptidão física (quadro 74). Não existem diferenças significativas entre estudantes do 2º ano e professores experientes no comportamento do professor de promoção/demonstração da aptidão física, informação geral, observação e outras tarefas. No entanto, existem diferenças significativas entre estudantes do 2º ano e professores experientes no final do ano letivo no comportamento de organização ($t(6)=-1,073$, $p=0,026$).

Quadro 74 - Comportamento do professor no 2º momento.

Comportamento do professor: junho	Estudantes 2º ano Média %	Professores Experientes Média %	<i>P</i>
Promoção da aptidão física	6,25± 3,020	6,78± 7,130	0,896
Demonstração de aptidão física	1,25± 2,160	1,01± 1,940	0,875
Informação geral	50,27± 4,980	47,43± 10,330	0,637
Organização	22,10± 4,400	15,22± 1,640	0,026
Observar	18,43± 7,110	29,28± 6,040	0,059
Outras tarefas	1,74± 1,640	0,29± 0,240	0,131

9. Orientação dos objetivos de realização

Na orientação dos objetivos de realização analisaram-se os resultados dos alunos dos professores experientes e dos estudantes do 2º ano relativamente aos fatores pessoais e ao clima motivacional percebido.

9.1 Fatores pessoais

De forma a simplificar a informação da orientação dos objetivos de realização, no que diz respeito aos fatores pessoais utilizou-se a técnica da análise de componentes principais, pois esta permite resumir a informação existente em várias variáveis em grupos representativos da totalidade da informação (Maroco, 2011). Para a realização da análise de componentes principais foram incluídas as seguintes variáveis:

- Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos;
- É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas;
- Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais;
- Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade;

- Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades;
- Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício;
- Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros;
- Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo;
- Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos;
- Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas;
- Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades;
- Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades;
- Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz;
- Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes;
- Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz.

A aplicação de uma análise de componentes principais com rotação de *Varimax* às quinze variáveis em análise, após verificação da sua adequabilidade aos dados em questão, por via do teste de esfericidade de Bartlett ($X^2(105)=2488.807, p<0.001$) e da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.819), permitiu a extração de 3 componentes, de acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1, que explicam 65.68% da variância total das variáveis originais.

O quadro 75 apresenta as correlações entre as variáveis originais e as componentes após a rotação. As variáveis que mais se identificaram com cada uma das componentes sugerem a existência de três componentes importantes nos fatores pessoais na orientação dos objetivos. A primeira componente representa a orientação para a mestria, a segunda a orientação *performance*-aproximação e por fim a terceira componente representa a orientação *performance*-evitamento.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 75 - Componentes principais dos fatores pessoais da orientação dos objetivos.

	Componentes		
	Mestria	<i>Performance- aproximação</i>	<i>Performance- evitamento</i>
15. Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira de desenvolver as minhas capacidades	0,757	- 0,236	0,173
13. Gosto de aprender novas atividades independentemente do seu grau de dificuldade	0,682	- 0,253	0,166
8. É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas	0,828	- 0,099	0,062
6. Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos	0,814	- 0,070	0,104
10. Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais	0,690	0,110	0,196
11. Tento sempre ser melhor que os outros nas atividades e nos jogos	0,282	- 0,056	0,788
12. Tentarei ser sempre melhor que os meus colegas	0,232	- 0,125	0,792
4. Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo	0,018	0,111	0,808
2. Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros	0,069	0,027	0,881
1. Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício	0,064	0,072	0,797
14. Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz	- 0,420	0,671	0,157
7. Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz	- 0,465	0,661	0,116
3. Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades	- 0,221	0,757	0,030
5. Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades	0,106	0,776	- 0,056
9. Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes	0,024	0,824	- 0,058

Foram comparados nos dois momentos de recolha de dados os alunos dos estudantes do segundo ano do mestrado em ensino da Educação Física (professores estagiários) e os alunos dos professores experientes quanto à perceção de orientação dos objetivos de realização relativamente aos fatores pessoais. Relativamente ao primeiro momento de aplicação, no mês de janeiro, as turmas dos estudantes do 2º ano revelaram uma orientação predominante para a mestria (3,89), a orientação *performance-aproximação* surge numa posição intermédia (3,19) e com o valor mais baixo surge a orientação dos alunos para a *performance-evitamento* (2,19). Relativamente aos alunos dos professores experientes, estes revelaram níveis de orientação para a mestria (3,99), de *performance-aproximação* (3,44) e de *performance-evitamento* (2,30) ligeiramente superiores aos alunos dos estudantes do 2º ano do mestrado. Os resultados do segundo momento de aplicação, durante o terceiro período, revelaram que as turmas dos estudantes do mestrado em ensino da Educação Física apresentaram uma orientação predominante

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

para a mestria (4,02), a orientação para *performance*-aproximação surge numa posição intermédia (3,33) e com o valor mais baixo surge a orientação para a *performance*-evitamento (2,24). Verificou-se um ligeiro aumento nos valores relativos às três orientações estudadas relativamente ao primeiro momento de aplicação. Relativamente aos alunos dos professores experientes estes revelaram níveis muito próximos de orientação para a mestria (3,99), *performance*-aproximação (3,29) e *performance*-evitamento (2,34) das turmas dos estudantes do mestrado em ensino. Não existiram diferenças significativas em nenhuma das orientações, nos dois momentos em análise, entre as turmas dos estudantes do mestrado em ensino e as turmas dos professores experientes (quadro 76).

Quadro 76 - Orientação dos objetivos.

Categoria	Janeiro			Junho		
	Estudantes 2º ano	Professores Experientes	<i>P</i>	Estudantes 2º ano	Professores Experientes	<i>P</i>
Orientação mestria	3,89 ± 0,72	3,99 ± 0,77	0,080	4,02 ± 0,74	3,99 ± 0,79	0,090
<i>Performance</i> -aproximação	3,19 ± 1,04	3,44 ± 0,95	0,100	3,33 ± 0,98	3,29 ± 0,93	0,110
<i>Performance</i> -evitamento	2,19 ± 0,88	2,30 ± 0,90	0,090	2,24 ± 0,92	2,34 ± 0,95	0,110

9.2 Clima motivacional – percepções sobre o comportamento do professor

Com o objetivo de simplificar a informação sobre o clima motivacional realizou-se uma análise de componentes principais. Para a realização da análise de componentes principais foram envolvidas as seguintes variáveis:

- O meu professor de Educação Física fica muito satisfeito quando vê que eu melhora todas as minhas capacidades físicas;
- O meu professor de Educação Física ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios;
- O meu professor de Educação Física insiste que os erros nos exercícios e nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades;
- O meu professor de Educação Física assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro;
- O meu professor de Educação Física encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros;
- O meu professor de Educação Física insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos;
- O meu professor de Educação Física considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos;

- O meu professor de Educação Física quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios.
- O meu professor de Educação Física faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela;
- O meu professor de Educação Física deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros vêm as minhas capacidades atléticas;
- O meu professor de Educação Física deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios e os jogos;
- O meu professor de Educação Física faz com que eu evite exercícios e jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos.

A aplicação de uma análise de componentes principais com rotação de *Varimax* às doze variáveis em análise, após verificação da sua adequabilidade aos dados em questão, por via do teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(105)=2488.807, p<0.001$) e da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.778), permitiu a extração de três componentes, de acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1, que explicam 59.93% da variância total das variáveis originais.

O quadro 77 indica as correlações entre as variáveis originais e as componentes após a rotação. As variáveis que mais se identificaram com cada uma das componentes apontam para a existência de três componentes importantes no clima motivacional, a saber: o clima orientado para a mestria, o clima orientado para a *performance*-aproximação e o clima motivacional orientado para a *performance*-evitamento.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 77 - Componentes principais do clima motivacional.

<i>O meu professor de Educação Física...</i>	Componentes		
	Mestria	<i>Performance-aproximação</i>	<i>Performance-evitamento</i>
12. Assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro	0,673	- 0,084	0,070
8. Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios	0,756	- 0,018	- 0,296
6. Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas	0,713	0,120	- 0,197
11. Insiste que os erros nos exercícios e nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas	0,674	0,139	- 0,158
9. Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios	- 0,055	0,835	0,227
7. Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos	- 0,037	0,831	0,223
1. Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros	0,037	0,803	0,064
4. Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos	0,209	0,762	0,110
2. Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela	- 0,018	0,132	0,703
3. Deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros vêem as minhas capacidades atléticas	- 0,150	0,146	0,788
5. Deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios	- 0,267	0,155	0,739
10. Faz com que eu evite exercícios e jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos	- 0,112	0,129	0,614

Depois de agrupadas as afirmações nas três variáveis: mestria, *performance-aproximação* e *performance-evitamento* aplicou-se de seguida o teste t. Os resultados no primeiro momento de aplicação estão refletidos no quadro 78 para um intervalo de confiança $p < 0.05$. Foram comparados nos dois momentos relativamente ao clima motivacional, os alunos dos estudantes do 2º ano do mestrado em ensino (professores estagiários) e os alunos dos professores experientes quanto à perceção do comportamento do professor. Relativamente ao primeiro momento de aplicação, que ocorreu no mês de janeiro, as turmas dos estudantes do 2º ano mestrado percecionaram um clima motivacional acerca do seu professor orientado para a mestria (4,35), a perceção do clima motivacional para a *performance-aproximação* surge num valor intermédio (2,50) e finalmente o clima motivacional para a *performance-evitamento* com valores mais baixos (1,35). Os alunos dos professores experientes apresentam níveis de perceção do clima motivacional elevados para a mestria (4,12), contudo estes são mais baixos quando comparados com os resultados dos alunos dos estudantes do mestrado. A perceção do comportamento do professor é ligeiramente superior nos professores experientes no que concerne à *performance-aproximação* (2,82). Existem diferenças significativas na perceção dos alunos relativamente ao comportamento do professor na *performance-evitamento* com

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

os alunos dos estudantes do 2º ano do mestrado com um resultado mais baixo ($1,35 \pm 0,47$, $p < 0,05$). Nos resultados do segundo momento de aplicação, no mês de junho, as turmas dos estudantes do mestrado em ensino da Educação Física revelaram um clima motivacional percebido pelos alunos acerca do seu professor uma grande diminuição do clima motivacional para a mestraria (2,62), a percepção do clima motivacional para a *performance*-aproximação surge como a mais baixa (1,63) e finalmente o clima motivacional para a *performance*-evitamento apresenta valores mais elevados, tendo também um grande aumento relativamente ao primeiro momento de aplicação (4,28). Relativamente aos alunos dos professores experientes, em junho, estes apresentaram níveis de percepção do clima motivacional elevados para a *performance*-evitamento (3,94), contudo estes são mais baixos quando comparados com os resultados dos estudantes do mestrado em ensino. A percepção do comportamento do professor é ligeiramente superior nos professores experientes que nos estudantes do 2º ano do mestrado em ensino no que concerne à *performance*-aproximação (1,78) mas ligeiramente inferior na mestraria (2,48). É importante referir a grande diminuição da percepção do clima motivacional para a mestraria e para a *performance*-aproximação em junho comparativamente aos resultados de janeiro. No final do ano letivo não existiram diferenças significativas no clima motivacional percebido pelos alunos dos professores experientes e estudantes do 2º ano do mestrado.

Quadro 78 - Clima motivacional.

Categoria	Janeiro			Junho		
	Estudantes 2º ano	Professores Experientes	<i>P</i>	Estudantes 2º ano	Professores Experientes	<i>P</i>
Mestraria	4.35 ± 0.55	4.12 ± 0.75	0.060	2.62 ± 0.99	2.48 ± 1.00	0.110
<i>Performance</i> aproximação	2.50 ± 1.06	2.82 ± 1.10	0.110	1.63 ± 0.77	1.78 ± 0.77	0.090
<i>Performance</i> evitamento	1.35 ± 0.47	1.70 ± 0.73	0.050	4.28 ± 0.69	3.94 ± 0.70	0.080

DISCUSSÃO

O objetivo da investigação foi o estudo das percepções dos estudantes da formação inicial de professores de Educação Física, a sua evolução durante o mestrado, o conhecimento sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens, e relativamente às aulas de Educação Física a oferta curricular, o clima motivacional e a quantidade de atividade física e qualidade das aulas.

A opção de realizar este tipo de estudo com estudantes do curso de formação de professores, prende-se com o facto de ser no mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário que efetivamente os estudantes optam pela formação em ensino da Educação Física, visto que com o processo de Bolonha a licenciatura surge como uma formação de banda larga, permitindo no futuro escolhas de diversos ramos como a gestão autárquica, treino de jovens ou de alto rendimento, aptidão física e saúde ou ensino da Educação Física. Como o objetivo do estudo prende-se com a formação inicial de professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo, é adequado o estudo dos futuros professores e consequentemente os estudantes do referido mestrado profissionalizante.

Relativamente às experiências anteriores no ensino da Educação Física e desporto, a maioria dos estudantes do curso de mestrado em ensino não teve experiência de ensino como docentes da disciplina, nomeadamente no que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular ou à Educação Física na escola. Os estudantes que apresentam experiência de ensino de atividade física ou desporto adquiriram-na, essencialmente, em clubes desportivos e em alguns casos durante diversos anos. O facto de alguns estudantes terem uma vasta experiência de ensino em clubes desportivos, revela um passado ligado à prática desportiva e eventualmente uma forte propensão para continuarem ligados ao desporto exercendo o papel de treinadores.

Ao contrário dos estudantes do curso de mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, os professores experientes tiveram experiências de ensino como docente de Educação Física antes de terminarem o seu curso de formação de professores. Nos anos 80 e início dos anos 90, quando estes professores frequentaram a universidade, existia uma carência de professores de Educação Física o que levava a que lecionassem nas escolas mesmo antes do término da formação. A experiência anterior à formação inicial de professores, que adquiriram na lecionação provavelmente teve impacto nas suas conceções e desempenho profissional durante a aprendizagem no curso de formação de professores de Educação Física (Stran e Curtner-Smith, 2009b).

No que concerne às experiências presentes no ensino da Educação Física e desporto, a maioria dos estudantes não exerceu qualquer atividade como professor ao mesmo tempo que frequentaram o curso de mestrado, nos professores experientes tal como nos estudantes denota-se um passado ligado ao ensino na área do treino, tendo estes desempenhado a função de treinadores antes de terminarem a sua formação superior. Estes resultados revelam que os candidatos a professores de Educação Física possuem uma forte ligação ao desporto tal como descrito noutros estudos (Harvey e O'Donovan, 2011; Macdonald et al., 1999). Os estudantes que exerciam funções docentes enquanto realizavam o curso de mestrado faziam-no essencialmente no primeiro ciclo do ensino básico no programa de atividades de enriquecimento curricular. Os professores experientes não estavam no momento tão ligados ao treino como os estudantes do curso de Educação Física. Provavelmente a ligação dos professores de Educação Física ao treino desportivo diminui ao longo da idade, todavia os dados não permitiram constatar esse facto.

No que diz respeito à prática desportiva anterior e presente no momento da recolha de dados o conhecimento dos dados biográficos das vivências desportivas foram fundamentais pois estas experiências tendiam a sobrepor-se ao processo de formação inicial e através delas os indivíduos interiorizam modelos de ensino, representações da disciplina de Educação Física, valores e convicções que mais tarde podem ser recordadas e utilizadas quando terminaram a formação. Praticamente a totalidade dos estudantes analisados possuía um passado ligado à prática de atividade física; esta situação vai ao encontro dos vários estudos realizados nesta área (Green, 2002; Harvey e O'Donovan, 2011; Webster et al., 2015). Um passado desportivo dos futuros professores de Educação Física tem impacto nas suas perceções sobre a disciplina e no seu entendimento sobre as práticas e o que é ser professor (Brown e Evans, 2004). A grande maioria dos estudantes praticava atividade física, corroborando os estudos de (Curtner-Smith et al., 2008; Green, 2002; O'Sullivan et al., 2009), sendo as modalidades mais praticadas a musculação, o futebol e o atletismo e com uma frequência de três a quatro vezes por semana e entre sessenta a noventa minutos cada sessão. É de realçar nos estudantes o decréscimo da prática desportiva, em comparação com a prática anterior. Esta prática desportiva, muito ligada ao treino, decresceu consideravelmente com a frequência do curso. É importante destacar a grande relação entre o passado desportivo e a frequência do curso de Educação Física. Estes resultados confirmam os estudos de CDC (2011); Simons-Morton et al. (1999) e USDHHS (2000), na medida em que nas atividades físicas mais praticadas pelos adultos não se enquadram nos jogos desportivos coletivos ou na ginástica, mas sim em

atividades como a dança, a caminhada ou o ginásio. Os estudantes praticam atividade física, na sua maioria, entre três a quatro vezes por semana e com uma duração de treino de sessenta a noventa minutos.

Relativamente ao estilo de vida atual, a maioria dos professores experientes referiu que praticava atividade física regularmente e, tal como os estudantes do mestrado em ensino, praticavam essencialmente atividades de ginásio e de musculação. Porém, referiram que apenas praticavam uma a duas vezes por semana, sendo que tal como nos estudantes a prática de atividade física vai diminuindo à medida que aumenta a idade e com o avanço da carreira docente (Moreira, Nascimento, Sonoo, e Both, 2010).

No geral, os estudantes do MEEFEBS consideraram-se bons alunos no ensino básico e secundário e muito bons alunos na disciplina de Educação Física. Os professores experientes tal como os estudantes do mestrado consideraram-se bons alunos no geral no ensino básico e secundário. Relativamente ao seu percurso no ensino básico e secundário na disciplina de Educação Física, consideraram-se apenas bons alunos, ao contrário dos estudantes que se consideraram muito bons alunos. No que diz respeito à avaliação da Educação Física que lhes foi ministrada enquanto alunos, quer os estudantes do mestrado quer os professores experientes consideraram que foi boa. Os dados da investigação permitem associar uma elevada perceção de competência dos candidatos a professor relativamente ao seu percurso enquanto aluno na disciplina de Educação Física, às experiências positivas e à boa qualidade nas aulas de Educação Física (Sá, 2007).

Em relação às finalidades da Educação Física, verifica-se que os estudantes do 1º ano, antes de iniciarem o curso, elegeram os efeitos educativos gerais e a promoção das aprendizagens como o principal objetivo da Educação Física nas escolas. Já os estudantes do 2º ano, antes de iniciarem o estágio, consideraram como principal finalidade a promoção de um estilo de vida ativo. É de realçar a tónica menos acentuada na promoção de um estilo de vida ativo, embora mais sublinhada no final do primeiro ano de mestrado. Genericamente, os estudantes apresentam uma larga dispersão de opiniões quando este aspeto é analisado no que respeita aos efeitos educativos gerais, à promoção do gosto pelas atividades físicas e à promoção de aprendizagens desportivas. Esta dispersão de opiniões corrobora o facto que as finalidades e objetivos da disciplina de Educação Física não são consensuais mesmo entre os profissionais da área, existindo diversos modelos e ideologias (Crum, 1993; Pate et al., 2006; Shephard, 2005) provavelmente alguns estudantes possuem um modelo educacional e outros um modelo biomédico da Educação Física.

Antes de iniciarem o curso de mestrado profissionalizante, os estudantes consideraram como finalidades e objetivos da disciplina a promoção das aprendizagens e os efeitos educativos gerais que a disciplina pode promover nos seus alunos. No final do primeiro ano alteraram as suas ideias, considerando que as finalidades que a Educação Física deverá perseguir na escola eram a promoção de um estilo de vida ativo ou os seus efeitos educativos gerais e promoção de aprendizagens. Estes resultados assemelham-se aos de Carreiro da Costa e Sá (1998) e Philpot e Smith (2011), revelando que para os estudantes a Educação Física tem diversas finalidades e objetivos. Provavelmente a formação durante o 1º ano de mestrado tenha conduzido a esta alteração nas suas perceções sobre as principais finalidades e objetivos da Educação Física.

Os estudantes do 2º ano, no início do estágio, atribuíram à disciplina de Educação Física finalidades relacionadas com a promoção de um estilo de vida ativo, no entanto, após um ano enquanto professores na escola, deram menor ênfase à promoção de um estilo de vida ativo, passando o foco a ser a promoção das aprendizagens dos alunos. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Carreiro da Costa e Sá (1998); Kulinna et al. (2010); Philpot e Smith (2011); Sá (2007) e Wang e Koh (2006) e a menor importância atribuída à promoção de estilos de vida ativos subscrevem em parte os estudos de Matanin e Collier (2003) e Sofo et al. (2012). O estágio não revelou diferenças nas crenças dos estudantes no início e no final do ano letivo em matéria de finalidades e objetivos da disciplina. Relativamente à promoção de estilos de vida ativos o 1º ano da formação dos estudantes teve mais impacto na mudança das conceções. Nos estudantes do 2º ano o seu ano de formação não influenciou na mesma medida que os estudantes do 1º ano, provavelmente o contato com a realidade escolar e a influência dos professores experientes visto que estes atribuem uma menor importância à promoção do estilo de vida ativo podem influenciar e justificar a menor importância atribuída à promoção de estilos de vida ativos.

Relativamente às finalidades que diferenciam significativamente os estudantes entre o primeiro momento de inquirição antes de entrarem no mestrado e o segundo momento já como recém-profissionais em ensino da Educação Física, existe um decréscimo da importância dos efeitos educativos gerais, da promoção de aprendizagens e de estilos de vida ativos e um aumento da promoção da aptidão física e do gosto pelas atividades físicas. Contudo, não existiram diferenças significativas nas opiniões dos estudantes, pois provavelmente a formação teve pouco impacto nas suas crenças o que vem confirmar os resultados de outros estudos (Curtner-Smith, 2001; Lee e Curtner-Smith, 2011; Stran e Curtner-Smith, 2009b).

Os professores experientes consideraram que as finalidades da disciplina passam, essencialmente, pela promoção das aprendizagens das matérias prescritas nos programas dos alunos, confirmando o estudo de Rocha e Carreiro da Costa (1998), contudo diferem do estudo de Sá (2007) que afirma que os professores experientes consideram que o objetivo principal é a promoção do gosto pela disciplina de Educação Física. Os professores experientes diferem sobretudo dos estudantes, na importância atribuída à promoção do gosto pelas atividades físicas e aos efeitos educativos gerais, enquanto os professores experientes privilegiam a promoção das aprendizagens e a promoção da aptidão física. No que diz respeito à promoção do estilo de vida ativo esta é mais referenciada pelos estudantes, contudo sem diferenças significativas a registar. Os resultados confirmam os estudos de Crum (1993); Pate et al. (2006) e Shephard (2005) em que as finalidades e objetivos da disciplina Educação Física não são consensuais entre os profissionais.

No que diz respeito à perceção que os estudantes revelam sobre o que entendiam ser um aluno com sucesso na disciplina de Educação Física, constatou-se que no início do ano letivo estes antes de iniciarem o mestrado associaram o aluno com sucesso às competências motoras adquiridas e ao conhecimento desportivo, estando presentes os efeitos da desportivização da Educação Física (Bronikowski, 2011; Council of Europe and Sport, 2002; Crum, 1994; Hardman, 2009). Por sua vez, os estudantes do 2º ano que iniciaram o estágio consideraram o aluno bem educado fisicamente como aquele que adquire conhecimentos a nível desportivo e de saúde e que tem um estilo de vida ativo. Existiram diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes acerca do conceito de aluno bem educado fisicamente como sendo o que tem um estilo de vida ativo. O final do primeiro ano ou o início do segundo ano é o momento em que os estudantes atribuem mais importância ao estilo de vida ativo, provavelmente pelo facto de na formação académica durante o primeiro ano do mestrado esta temática ser enfatizada em algumas disciplinas.

Confrontados sobre o que pensam ser um aluno com sucesso em Educação Física, os estudantes antes de iniciarem o curso associaram-no fundamentalmente ao aluno que tem competências motoras, conhecimentos desportivos e à consecução de objetivos. No final do primeiro ano, alteraram as suas ideias, não dando a mesma importância à consecução dos objetivos, contudo continuaram a considerar o aluno bem educado fisicamente como aquele que tem conhecimento desportivo e um estilo de vida ativo. A competência motora continuou a ser a característica mais importante para caracterizar o aluno bem educado fisicamente, havendo diferenças significativas nos resultados dos dois

momentos distintos. Estes resultados confirmam os obtidos por Carreiro da Costa e Sá (1998) e Sá (2007) em que o aluno bem educado fisicamente é aquele que cumpre os objetivos, contudo diferem do estudo de Philpot e Smith (2011) onde é atribuída mais importância ao conhecimento do corpo e às competências pessoais. A forma como os inquiridos descrevem um aluno com êxito em Educação Física confirma a tendência para valorizar o papel que esta área deve desempenhar na socialização e integração dos alunos na escola e na classe, ou seja, o aluno com êxito é o que participa, é disciplinado, está integrado, colabora e coopera com os outros. De facto, a disciplina, a participação e a cooperação foram os aspetos mais referidos pelos professores quando descreveram um aluno com êxito em Educação Física.

Para os estudantes do 2º ano o aluno bem educado fisicamente é aquele que tem competência motora mas também conhecimento desportivo, conhecimento da aptidão física e saúde e conhecimento de si próprio. Após o estágio, decorrido um ano como professores na escola, a tónica foi colocada nos conhecimentos, em especial no conhecimento desportivo, no conhecimento da aptidão física e saúde e no conhecimento de si próprio, atribuindo menor importância à competência motora. Os resultados confirmam apenas em parte os obtidos por Carreiro da Costa e Sá (1998); Fisher et al. (2011) e Philpot e Smith (2011), neste último o aluno bem educado fisicamente tem conhecimento do seu corpo mas também adota estilos de vida ativos e saudáveis. No primeiro estudo a consecução de objetivos é o aspeto mais importante, contudo, nos resultados do presente estudo apenas um em cada cinco estudantes referiram que o aluno bem educado fisicamente é aquele que cumpre os objetivos. O facto da recente legislação desvalorizar a avaliação da disciplina de Educação Física para o acesso ao ensino superior, provavelmente poderá estar relacionada com esta desvalorização por parte dos futuros professores da consecução dos objetivos definidos para o aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário.

Os estudantes antes de entrarem no mestrado não são consensuais, divergindo nas suas opiniões, portanto consideraram essencialmente que o aluno bem educado fisicamente é aquele que demonstra competência motora, conhecimentos desportivos e atinge os objetivos, enquanto que os estudantes do 2º ano definem o conceito do aluno bem educado fisicamente com o aumento da importância do aluno que tem conhecimento a nível desportivo, aptidão física e saúde e a descida da valorização da competência motora no final do mestrado. Importa realçar que o estilo de vida ativo mantém sensivelmente os seus valores no início e no final do mestrado.

Os professores experientes consideraram que o aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário é aquele que possui conhecimento desportivo, e que atinge os objetivos definidos. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Gilly (1980); Rocha e Carreiro da Costa (1998) e Sá (2007). Os professores experientes atribuem menos importância ao estilo de vida ativo que os estudantes, todavia, atribuem mais relevância ao desenvolvimento da aptidão física definida pelos professores. Estes resultados são críticos tendo em conta a importância atual do bem estar e de estilos de vida saudáveis, nomeadamente a importância da prática de atividade física no desenvolvimento de estilos de vida saudáveis (Crum, 2002; Daugjerg et al., 2009; Hardman, 2009; Marques et al., 2012; SHPE, 2014; Tinning, 2005); parece, pois, que os professores experientes não davam tanta importância a este aspeto, tendo em conta o que se espera da Educação Física, em termos do seu potencial impacto nas escolhas e hábitos de vida futuros (Webster et al., 2015).

Os estudantes associaram o conceito do bom professor sobretudo a fatores relacionados com a sua capacidade pedagógica, ou seja, o bom professor é aquele que planeia as aulas, tem uma boa intervenção pedagógica a nível de instrução, clima, organização, disciplina e avaliação. Atribuem ênfase, embora em menor escala, à capacidade científica, e à promoção das aprendizagens nos alunos, ou seja, efeitos de produto.

Os estudantes antes de entrarem no curso consideraram sobretudo o bom professor aquele que tem boa capacidade pedagógica e boa capacidade científica, confirmando a importância da capacidade pedagógica-científica no desempenho da profissão de professor (Baumert et al., 2010; Carreiro da Costa, 1996; Crum, 2002). Já os estudantes do 2º ano antes de iniciarem o estágio consideraram o bom professor como aquele que tem uma boa capacidade pedagógica, e atribuem relativa importância à promoção dos efeitos de produto como efeitos na aprendizagem específica e efeitos na aptidão física. Existiram diferenças significativas na conceção do bom professor, com os estudantes do 1º ano a privilegiarem a capacidade científica e os estudantes do 2º ano a enfatizarem os efeitos de produto.

No final do primeiro ano, os estudantes do 1º ano, continuaram a considerar o bom professor como aquele que tem boa capacidade pedagógica e capacidade científica, embora esta última com menor importância. Outra diferença detetada reside no facto de aspetos como os traços de personalidade após o ano de formação terem revelado uma menor importância na conceção do bom professor de Educação Física. Relativamente à perceção do bom professor dos estudantes do 1º ano durante o ano de formação, existiram diferenças

significativas nas percepções dos estudantes devido provavelmente ao facto do ano de formação do mestrado ter impacto nessas mesmas concepções. Os estudantes do 1º ano antes de entrarem no curso consideraram sobretudo o bom professor como aquele que possui boa capacidade pedagógica e científica, dando também importância relativa aos traços de personalidade. No entanto, no final do ano os estudantes do 1º ano consideraram que o bom professor é aquele que tem uma boa intervenção pedagógica a nível de instrução, clima, organização, disciplina, avaliação e planeia as aulas, e verifica-se uma diminuição da importância atribuída à capacidade científica e aos traços de personalidade.

Os estudantes do 2º ano no final do estágio mantiveram a sua concepção de bom professor como aquele que promove efeitos de produto, efeitos educativos gerais, efeitos na aprendizagem específica e efeitos na aptidão física; não tendo o estágio pedagógico acarretado alterações significativas na concepção de bom professor nos estudantes do 2º ano. Conclui-se, então, que os estudantes do 2º ano, depois de um ano de estágio pedagógico, em contacto com a realidade escolar não alteraram as suas percepções do bom professor de Educação Física.

É importante salientar que a importância da capacidade científica, na concepção dos estudantes sobre o que é o bom professor, vai diminuindo ao longo da frequência do curso de mestrado. Os resultados diferem dos obtidos por Carreiro da Costa e Sá (1998), em que os estudantes consideraram o bom professor como aquele com competência profissional e com características pessoais; mas confirmam os resultados obtidos por Matanin e Collier (2003) e Sá (2007) onde ambos consideraram que o bom professor de Educação Física é aquele que tem boa capacidade científica e pedagógica. O estudo de Carreiro da Costa e Sá (1998) decorreu durante os anos 90 em que a concepção do bom professor era diferente, alguns professores tinham menos formação académica, e a crença que o bom professor “nascia com essa aptidão” tem mudado, passando a haver uma maior ênfase e preocupação com a formação.

Antes de entrarem no mestrado, os estudantes consideraram essencialmente que o bom professor é aquele que demonstra um grande conhecimento das matérias a ensinar, ou seja, uma grande capacidade científica e uma boa capacidade pedagógica, enquanto, os estudantes do 2º ano no final do mestrado consideraram o bom professor como aquele que tem boa capacidade pedagógica e promove os efeitos de produto como efeitos educativos gerais, efeitos na aprendizagem específica e efeitos na aptidão física. Existiram diferenças significativas nas opiniões dos estudantes, pois existe um grande declínio, no final do mestrado, ao nível da capacidade científica como característica fundamental e um

manifesto aumento das características das aulas como fundamentais para o bom professor. Estes resultados advêm provavelmente do que passa na sala de aula (paradigma processo-produto) não estar diretamente relacionado com algum conhecimento que o professor tenha. Alguns professores com muito conhecimento sobre a matéria podem eventualmente não serem bons professores a ensinar, tal como no estudo de Carreiro da Costa e Sá (1998) em que os estudantes consideraram o bom professor como aquele com competência profissional e com características pessoais.

No que concerne aos professores experientes, estes consideraram que o bom professor é aquele que promove as aprendizagens dos alunos e que proporcionam boas aulas. Ao contrário dos estudantes, os professores experientes dão mais ênfase às características das aulas ministradas, enquanto os estudantes privilegiam a capacidade pedagógica para definir o bom professor de Educação Física. A importância da qualidade das aulas no conceito do bom professor confirma os estudos de McKenzie (2007) e McKenzie et al. (2006), porém contrariam o estudo de Sá (2007) em que os experientes privilegiaram a boa capacidade científica e pedagógica do bom professor. É importante referir que no estudo de Sá (2007) a amostra de professores experientes advêm de um grupo específico de orientadores do curso de formação de professores, o que provavelmente pode diferenciar os resultados sobre o conceito do bom professor de Educação Física.

No que diz respeito aos fatores que influenciam a qualidade do ensino da Educação Física, os estudantes do mestrado em ensino da Educação Física consideraram como mais importante para o sucesso na aula de Educação Física os conteúdos da aula, a competência, a personalidade e a atitude do professor, as aprendizagens e as características das aulas. Os professores experientes consideraram essencialmente as características das aulas, os benefícios e as atividades ensinadas e aprendidas. Importa realçar o facto de tanto os estudantes do 2º ano como os professores experientes não divergirem significativamente no grau de importância atribuído aos fatores que influenciaram a Educação Física enquanto alunos sendo o passado ligado ao desporto e a aulas de Educação Física de qualidade uma característica dominante de ambos os grupos (Harvey e O'Donovan, 2011; Webster et al., 2015).

Em relação às perceções dos estudantes sobre o curso de mestrado, estes consideraram que existe uma grande unidade conceptual entre os formadores, isto é, todos partilham ideias semelhantes sobre o que é a Educação Física, as finalidades que ela deve perseguir no sistema educativo e o que é um bom professor de Educação Física.

Consideraram, igualmente, que as disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso estão relacionadas com as atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física e aos conhecimentos que deve possuir o professor de Educação física. A estrutura curricular é explícita quanto às metas da formação, contudo os estudantes do 1º ano têm uma atitude mais positiva acerca da unidade conceptual dos professores do que os estudantes do 2º ano. Pode-se assinalar que apesar dos estudantes referirem que os seus formadores têm uma conceção clara e coerente acerca do que é o bom professor de Educação Física, acabam por divergir nas respostas sobre o que é um bom profissional em Educação Física (Crum, 2002).

Os estudantes consideraram que o curso tem uma vertente prática adequada, sendo moderadamente teórico e é dada uma importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em Educação Física. Os cursos de formação de professores de Educação Física, têm a dupla função de ensinar os conteúdos específicos e simultaneamente formar professores de Educação Física altamente qualificados tendo em conta as limitações existentes do currículo (Culp, Chepyator-Thompson, e Hsu, 2009; Domangue e Carson, 2008), uma vez que apresentam um número específico de horas destinadas ao desenvolvimento de conhecimentos de conteúdo e numerosas considerações a nível prático que os futuros professores precisam de assimilar (Metzler, 2003; Zounhia, 2009).

Os estudantes do 2º ano mencionaram que não existe um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados, durante o seu primeiro ano de exercício profissional. No entanto, os estudantes do 1º ano têm uma opinião contrária. Esta divergência emerge, possivelmente, pelo facto dos estudantes do 1º ano considerarem o estágio pedagógico como o seu primeiro ano de exercício profissional, enquanto os estudantes do 2º ano podem, eventualmente, não o considerar o seu primeiro ano de exercício profissional efetivo.

Apenas metade dos estudantes do curso de formação de professores sabe as recomendações de atividade física para as crianças e jovens. Os estudantes do 1º ano do curso de formação de professores tiveram melhores resultados nos seus conhecimentos sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens do que os estudantes do 2º ano. Esta situação, provavelmente, deve-se ao facto dos estudantes do 1º ano terem recebido informação sobre esta matéria nas diversas disciplinas. Os resultados assemelham-se aos obtidos por Miller e Housner (1998); Santiago et al. (2011) e Stewart e Mitchell (2003) embora com parâmetros diferentes de avaliação cerca de metade dos

futuros professores dão respostas corretas. Os resultados do presente estudo diferem dos obtidos no estudo de Harris (2014), onde praticamente nenhum dos estagiários sabia as recomendações, contudo, foi utilizado um outro método de recolha de dados, nomeadamente a aplicação de um teste de conhecimentos. Na presente investigação quase metade dos estudantes do 2º ano conseguiu responder corretamente.

Neste sentido e depois da análise dos resultados, a disciplina de Educação Física só poderá efetivamente promover estilos de vida saudáveis e ativos, se a formação inicial de professores de Educação Física incidir especialmente na formação de profissionais que saibam claramente as recomendações de atividade física para as crianças e jovens. Pode também ser complementado com uma formação ao longo da vida nesta área, utilizando conhecimento em atividade física para a saúde atualizado, bem como a melhor orientação disponível sobre a forma de garantir que os professores são capazes de usar e transmitir essas informações. Reestruturar a formação inicial e contínua em Educação Física é possivelmente uma etapa a considerar se o desejo for a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física nas escolas e que os professores se auto percecionem capazes de cumprir os objetivos associados à promoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Os cursos de formação de professores devem dotar os estudantes com os conhecimentos e competências necessárias para lhes permitir colaborar efetivamente com outros membros escolares, ter um papel de liderança em programas de atividade física fora do contexto da disciplina de Educação Física e estabelecer vínculos formais com a comunidade escolar na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Trost, 2004).

Constatou-se que os professores experientes não sabem as recomendações de atividade física para crianças e jovens. Estes resultados são deveras preocupantes já que a literatura recomenda que todas as crianças se envolvam em pelo menos 60 minutos de atividade física diária, principalmente numa intensidade moderada a vigorosa (European Union, 2008; WHO, 2010) e também que os jovens deverão fazer atividade física vigorosa, trabalho de força e fortalecimento dos ossos pelo menos 3 vezes por semana. Assim, se os professores experientes desconhecem as recomendações da atividade física, torna-se muito difícil transmitirem esse conhecimento aos alunos. A situação é inquietante pois este documento encontra-se alinhado com os objetivos de um currículo de Educação Física relacionado com a saúde, sublinhando ainda que a atividade física durante a aula de Educação Física é especialmente importante para as crianças com debilidades socioeconómicas, que tipicamente têm menos oportunidades para fazerem atividade física fora do contexto escolar, bem como para aqueles que apresentam maior risco de doenças

cardiovasculares, diabetes, obesidade e osteoporose. Embora estas doenças manifestem-se sobretudo em idades mais avançadas, é reconhecido que a origem de muitas doenças crónicas se inicia cedo durante a infância, o que por sua vez, suporta a argumentação que a prevenção de doenças crónicas deve começar o mais cedo possível (CMO, 2004; Yang, Telama, Hirvensalo, Viikari, e Raitakari, 2009), sendo o papel do professor fundamental para que os alunos adquiram o conhecimento para se tornarem ativos.

Os resultados confirmam os obtidos por Williams et al. (2013), contudo diferem dos obtidos por Castelli e Williams (2007); Miller e Housner (1998) e Santiago et al. (2011) em que os professores obtiveram uma pontuação intermédia. Estes resultados são preocupantes mediante as normas profissionais para a formação dos professores de Educação Física que indicam que os professores devem possuir conhecimento sobre conteúdos que abordem a relação entre a prática de atividade física e os níveis de saúde (Alfrey et al., 2012; Fairclough e Stratton, 2006; NASPE, 2006).

Os professores de Educação Física têm de conhecer e saber como planear, implementar e avaliar estratégias para promover comportamentos de atividade física na Educação Física. Os professores de Educação Física precisam de adotar uma abordagem integrada das atividades físicas na saúde em vez de uma abordagem baseada na condição física e aprender como integrar efetivamente o ensino de comportamentos ou habilidades nas aulas da Educação Física (Trost, 2004). Existe pois uma necessidade de novas abordagens à promoção da saúde e da atividade física que encorajem a adesão e manutenção de níveis elevados de atividade física depois das crianças saírem da escola. Além disso, pode ser sugerida a recomendação para associar as escolas e os estudantes a programas de atividade física comunitários e para desenvolver sistemas efetivos que permitam esta relação (Mota, 2003). Neste contexto, parece importante criar condições para a utilização dos espaços desportivos escolares fora do contexto curricular, uma vez que, as escolas estão, habitualmente, na área residencial dos seus alunos. Na escola existem, pois, espaços adequados para a prática de atividade física, os quais podem ser dinamizados pela comunidade durante os fins de semana, o que parece valioso particularmente para as raparigas, mas que também pode favorecer a participação alargada de toda a comunidade.

Os alunos do ensino secundário não sabem planear a sua atividade física, não têm conhecimento sobre as recomendações de atividade física para os jovens, em que menos de 1% sabe as recomendações num primeiro momento e cerca de 5% dos alunos no final do ano já sabem as recomendações. No que concerne às diferenças entre os alunos dos

professores experientes e os alunos dos estudantes de mestrado não existiram diferenças significativas, podendo-se afirmar que essa temática provavelmente não seja abordada nas aulas de Educação Física. O meio escolar provavelmente moldou os estudantes do 2º ano (professores estagiários) para terem comportamentos semelhantes aos dos professores experientes. A situação é dramática pois estes são alunos que estão a concluir o ensino secundário e que nunca mais terão a disciplina de Educação Física. Estes fracos resultados nos conhecimentos dos alunos corroboram os obtidos em estudos anteriores por Keating et al. (2010); Marques et al., (2015) e Thompson e Hannon (2012).

Praticamente a totalidade dos alunos dos professores experientes e dos estudantes do 2º ano não sabe as recomendações da atividade física no início do ano letivo, mas no final do ano letivo o seu desconhecimento sobre o assunto mantém-se. Os dados apresentados sugerem-nos que os alunos carecem de conhecimentos acerca das recomendações para a prática de atividade física, no que respeita à frequência, duração e intensidade, estando os resultados dos conhecimentos acerca da frequência semanal muito abaixo do preconizado nas recomendações para a prática de atividades físicas e desportivas para os jovens (European Union, 2008; WHO, 2010). Se os alunos não apresentam este conhecimento, dificilmente irão seguir as recomendações de prática diária de atividade física, sendo que a maioria considerou que para beneficiar de um estado de saúde basta praticar atividade física três vezes por semana, o que fica aquém das recomendações. Este desconhecimento das recomendações no final do ensino secundário poderá ser preocupante, visto que posteriormente poderão não adquirir tais conhecimentos que lhes permitam saber a quantidade de atividade física necessária para beneficiar a saúde (WHO, 2010).

Várias estratégias podem ser utilizadas para promover a aprendizagem como por exemplo o recurso a palestras, a apresentações, a discussões em sala de aula, a equipas de projetos, a pesquisas na *internet*, a tarefas baseadas em problemas ou viagens de estudo para ajudar os alunos a compreender o conteúdo e assim motivá-los e envolvê-los. Aos alunos do ensino secundário pode ser-lhes pedido que, em casa, façam pesquisas na *internet* para identificar estratégias apropriadas para desenvolver resistência cardiovascular ou pedir-lhes para entrevistar os pais no âmbito da história familiar sobre doenças cardiovasculares, obesidade e diabetes.

No que concerne às capacidades motoras, o professor deverá ensinar os alunos através de experiências positivas para que estes aprendam efetivamente as capacidades para as desenvolver no futuro. O professor deverá transmitir aos seus alunos os benefícios

da atividade física e estes deverão saber que deverão realizar uma hora por dia de atividade física moderada a vigorosa (NASPE, 2004; Rink e Hall, 2008) até porque crianças e jovens ativos têm maior propensão para serem adultos ativos (Malina, 2001; Telama et al., 2005; Trudeau et al., 2003).

A medição do nível de autoeficácia docente tem, entre outras vantagens, a possibilidade de fornecer dados importantes para a predição de comportamentos do docente, com vista ao planeamento de ações que possam desencadear resultados satisfatórios em contextos de ensino-aprendizagem. Os estudantes do curso de formação de professores de Educação Física sentem-se autoconfiantes e bem preparados para serem professores de Educação Física. A sua autoeficácia aumenta à medida que o curso está a terminar e estes resultados confirmam os resultados obtidos por Fletcher et al. (2012); Martins et al. (2014) e Silva et al. (2010).

Um terço dos estudantes antes de iniciarem o curso de mestrado já se sente preparado para ser professor. Esta situação ocorre provavelmente porque estes já estiveram em contextos de ensino em clubes ou em atividades de enriquecimento curricular em escolas do primeiro ciclo, contudo não deixa de ser preocupante, e em parte pode desvalorizar a formação a receber, o facto de os estudantes ainda não terem começado o curso e já se sentirem aptos a desempenhar a profissão. No entanto, a construção do nível autoeficácia é definido como uma crença orientada para o futuro acerca do nível de competência com que uma pessoa espera vir a realizar uma dada ação (Bandura, 1977) e os estudantes já vivenciaram diversas aulas de Educação Física enquanto alunos, sentindo-se provavelmente preparados para realizarem a atividade docente mesmo sem a formação académica estar concluída.

No final do estágio pedagógico praticamente a totalidade dos estudantes do 2º ano sente-se capaz de desempenhar a profissão de professor. Estes resultados são importantes já que as primeiras experiências de docência representam um momento importante para o desenvolvimento das crenças ao longo do tempo, isto é, os períodos de formação inicial para a docência até a prática experiente adquirida, podem-se manter ao longo dos anos (Caprara et al., 2006; Castelli e Williams, 2007).

Um nível elevado de autoeficácia é um fator importante para realizar determinada tarefa pois a autoeficácia tem uma forte relação com o resultado obtido e os primeiros anos de ensino são decisivos para o desenvolvimento da autoeficácia a longo prazo. Uma vez estabelecida a autoeficácia esta é resistente à mudança (Castelli e Williams, 2007; Moritz et al., 2000) e porque uma elevada autoeficácia do professor está relacionada com um

maior desenvolvimento profissional (Martin et al., 2008) e melhores comportamentos do professor e aluno (Martin e Hodges-Kulinna, 2004; Martin e Kulinna, 2005), a autoeficácia tem sido identificada como um fator poderoso no processo de ensino e aprendizagem. Esses resultados fornecem orientações para o planejamento de estratégias de ensino face à construção de crenças de autoeficácia elevadas durante o processo formativo, sendo que as consequências dessa crença estão associadas a comportamentos eficazes no ensino aprendizagem (Gorozidis e Papaioannou, 2011).

Os professores experientes sentem-se capazes e bem preparados para serem professores Educação Física, e apenas um professor referiu que não se sentia apto para o desempenho da profissão, confirmando os resultados obtidos por Iaochite et al. (2011). Os resultados obtidos são importantes pois os estudos indicam que os professores com elevada autoeficácia têm uma atitude positiva em relação ao currículo de Educação Física e prosseguem os seus esforços atuais e futuros, melhorando a aprendizagem dos alunos, a motivação, o clima de aula, a satisfação (Gorozidis e Papaioannou, 2011), e têm uma maior inteligência emocional (Mouton et al., 2013). Os professores com altos níveis de autoeficácia têm maiores condições de construir ambientes favoráveis à aprendizagem e práticas inovadoras de ensino, onde os alunos são participantes ativos (Silva et al., 2010).

Os estudantes apresentaram níveis elevados de autoeficácia no desenvolvimento do conhecimento de atividade física relacionada com a saúde. Os estudantes do 1º ano, questionados no final do ano letivo, possuíam um sentimento de autoeficácia moderado, já os estudantes do 2º ano, depois do ano de estágio, sentiam-se bem preparados para promoverem estilos de vida ativos nos alunos. Estes resultados vão ao encontro dos de Alfrey et al. (2012), e são importantes na medida em que a autoeficácia dos professores tem uma relação com o seu compromisso de ensinar nas aulas de Educação Física comportamentos de promoção da saúde (Pan et al., 2013). Os estudantes sentem-se bem preparados para promoverem estilos de vida ativos, contudo os resultados no conhecimento das recomendações é contraditório pois apenas metade destes futuros professores sabe as recomendações. Nesta linha emerge a questão de se saber como podem os futuros professores sentirem-se bem preparados para promoverem estilos de vida ativos, quando apresentam dificuldades na prescrição de exercício físico (Harris, 2014).

O motivo pelo qual os estudantes se sentem bem preparados para promoverem estilos de vida ativos, prende-se com as aprendizagens efetuadas durante a formação inicial ou com as aprendizagens efetuadas ou a efetuar durante o estágio pedagógico. Os estudantes consideram estas duas etapas fundamentais para a sua preparação no

desenvolvimento das finalidades da disciplina de Educação Física relacionadas com a promoção de estilos vida ativos nos alunos.

Os professores experientes sentem-se bem preparados para promoverem estilos de vida ativos e estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Alfrey et al. (2012); Castelli e Williams (2007) e Martin et al. (2008). Estes professores acreditam que podem promover aprendizagens relacionadas com a saúde nos seus alunos, isto porque uma elevada autoeficácia é positiva na medida em que os professores acreditam que têm o conhecimento para serem bem sucedidos. No entanto, esta perspetiva positiva é facilmente diminuída pelo facto de que a autoeficácia do professor por si só não é suficiente para se ser um professor com êxito, o conhecimento do conteúdo também é necessário para se ter sucesso no ensino. Para efetivamente se promoverem estilos de vida ativos nas escolas é necessário que os professores tenham conhecimento a nível da saúde bem como assegurar que os professores sabem utilizar e transmitir essa informação (Harris, 2014).

A razão pelo qual os professores experientes se sentem bem preparados para promoverem estilos de vida ativos é porque tal como os estudantes, desenvolveram esta aprendizagem durante a formação inicial, contudo os professores experientes diferem dos estudantes pois apontam a atitude, a motivação pessoal e a sua formação ao longo da vida para estarem bem preparados para promoverem estilos de vida ativos nos seus alunos. Os professores experientes e os estudantes do 2º ano atribuem importância à formação inicial neste âmbito da promoção de estilos de vida ativos, portanto, os planos de curso podem enfatizar esta área.

Os estudantes do 2º ano despendem mais de metade do tempo do currículo em matérias relacionadas com os jogos desportivos coletivos e a ginástica, tendo os professores experientes despendido menos tempo no ensino dos jogos desportivos coletivos e da ginástica, contudo sem existirem diferenças significativas entre os dois grupos. Estes resultados confirmam a literatura referente à oferta curricular na disciplina de Educação Física que tem dado grande ênfase aos tradicionais desportos coletivos de competição (Lake, 2001; Pate et al., 1995; Ross, 1994; SHPE, 2014; Smith e Parr, 2007; Trost, 2004).

Os estudantes do 2º ano despendem pouco mais de cinco horas anuais em atividades de atletismo, enquanto os professores experientes despendem o dobro do tempo com estas matérias. Os estudantes do 2º ano e professores experientes destinaram cerca de um quarto do tempo do currículo aos desportos de raquetes, desportos de combate,

patinagem, jogos tradicionais e atividades de exploração da natureza, não existindo diferenças significativas entre os estudantes do 2º ano e os professores experientes.

Se analisarmos os programas nacionais de Educação Física as matérias relacionadas com os desportos de competição são amplamente retratadas e os grupos de Educação Física continuam a depender a maioria do tempo com os jogos desportivos coletivos e atividades de ginástica. No que diz respeito à matéria da dança é de realçar que tanto os estudantes do 2º ano como os professores experientes dedicaram cerca de 12% do currículo a esta matéria. Estes números são importantes pois as autoridades para a saúde e associações de profissionais identificam atividades como a dança, o treino de força, a corrida, a natação, o ciclismo, o esqui e a caminhada como atividades para a promoção de atividade física ao longo da vida nos jovens (CDC, 2011; NASPE, 2012), pois estas atividades surgem de forma preponderante entre o *top 10* das atividades físicas praticadas atualmente pelos adultos nos seus tempos livres (Simons-Morton et al., 1999; USDHHS, 2000).

No que diz respeito à oferta curricular, não existiram diferenças significativas em nenhuma das matérias entre estudantes do 2º ano e professores experientes. Estes resultados podem eventualmente dever-se ao facto dos estudantes do 2º ano analisados durante o estágio estarem inseridos num grupo de Educação Física, em que as matérias referentes ao currículo são planeadas, em alguns casos, com base em planos plurianuais elaborados pelo grupo de Educação Física e os professores experientes pertenciam às mesmas escolas que os estudantes do 2º ano analisados. Os professores experientes e os estudantes do 2º ano dão grande ênfase aos desportos coletivos e à ginástica e as atividades de dança tiveram uma expressão significativa no currículo.

No que diz respeito ao ensino dos processos de desenvolvimento da aptidão física, os estudantes do 2º ano consideraram que ensinaram sempre as fases de uma sessão de exercício: aquecimento, fase principal e retorno à calma. Os professores experientes por sua vez, relativamente ao ensino dos processos de desenvolvimento da aptidão física, consideraram que ensinaram sempre os benefícios físicos, psíquicos e sociais da atividade física, o papel da atividade física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose e como se mede a frequência cardíaca nos diferentes locais anatómicos do corpo humano. Esta situação, tendo em conta que investigadores (Harrell et al., 2005; Kien e Chiodo, 2003; Sallis et al., 2012; Tappe, 2004) e organizações (IOM, 2013; NASPE, 2012; USDHHS, 2000, 2012; WHO, 2002, 2010) reconhecem que a escola e a Educação Física podem e devem assumir um papel

fundamental não só para um desenvolvimento corporal e desportivo, mas também no alicerçar de ideias e assimilações de comportamentos para a sua manutenção futura. Considera-se fundamental que os professores contribuam para o ensino dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física. Os professores podem incorporar uma variedade de estratégias para aumentarem a sua eficácia nos resultados da saúde pública e uma melhor Educação Física poderá aumentar a atividade física durante o período escolar. Neste caso, esta melhor Educação Física terá de ser lecionada por professores bem formados que enfatizem um substancial aumento de atividade física moderada a vigorosa (IOM, 2013). Uma Educação Física relacionada com a saúde envolve um ensino cognitivo, social, de habilidades motoras e aprendizagem de objetivos relacionados com o movimento. Esta perspetiva vai de encontro às origens históricas da Educação Física como o educar através do físico (Sallis et al., 2012).

Os alunos dos professores experientes e dos estudantes do 2º ano do mestrado em ensino da Educação Física ocuparam em média mais de 50% da aula com atividade física moderada a vigorosa tal como sugerem as organizações (American Academy of Pediatrics et al., 2006; CDC, 2011; IOM, 2013; USDHHS, 2000, 2009; WHO, 2010) e vários investigadores (Fairclough e Stratton, 2006; McKenzie e Kahan, 2004; McKenzie et al., 1997). Não existiram diferenças significativas nas médias da intensidade das aulas observadas entre professores experientes e estudantes do 2º ano. Os resultados do estudo confirmam os obtidos por Marques (2010); Robinson et al. (2014); Smith et al. (2014) e Springer et al. (2013) e são claramente de uma maior intensidade que os estudos de Chow et al. (2009); McKenzie et al. (2006); Nader (2003) e Skala et al. (2012).

No que concerne à categoria sentado os professores experientes superaram os estudantes do 2º ano, estando os alunos um quinto da aula sentados. Esta situação poderá ocorrer devido, provavelmente, ao facto dos professores experientes darem a instrução com os alunos sentados e os estudantes do 2º ano proporcionam instrução com os alunos de pé. Os resultados são superiores aos resultados de Wadsworth et al. (2013) que se assemelham aos dos estudantes do 2º ano.

As médias dos estudantes do 2º ano nas categorias de deitado e de pé foram superiores às dos professores experientes, embora sem diferenças significativas. Os professores tiveram cerca de um quarto da aula com os alunos de pé, sem estarem em movimento, e estes resultados vão ao encontro do estudo de Wadsworth et al. (2013), porém são inferiores aos verificados por Chow et al. (2009) e Schuna et al. (2013). Em que sensivelmente metade da aula os alunos permaneceram de pé.

Os alunos dos professores experientes e dos estudantes do 2º ano passaram um quarto da aula de Educação Física a andar. Os resultados assemelham-se aos obtidos por Chow et al. (2009), no entanto são inferiores aos obtidos por Schuna et al. (2013) e Springer et al. (2013) em que os alunos passaram quase metade do tempo da aula a andar.

As aulas dos professores experientes tinham mais atividade física vigorosa que as aulas dos estudantes do 2º ano, embora estas diferenças não sejam significativas. As aulas dos experientes e dos estudantes do 2º ano tiveram uma intensidade vigorosa na ordem de um terço da aula e este nível de intensidade foi superior à dos estudos de Chow et al. (2009); Schuna et al. (2013) e Springer et al. (2013).

No que diz respeito à evolução da intensidade das aulas, nos estudantes do 2º ano verifica-se um aumento das categorias sentado e de pé e uma consequente diminuição das categorias correspondentes à atividade física moderada e vigorosa, contudo, não existem diferenças significativas entre a intensidade das aulas no início e no final do ano. Esta redução pode-se explicar pelo facto de os níveis de atividade física moderada e vigorosa já serem bastante elevados na primeira observação. Outra razão poderá passar pelo facto de algumas aulas observadas no final do ano letivo terem sido aulas de preparação de avaliações ou as próprias avaliações (Biddle et al., 2004; Telama et al., 2005). Um currículo eficaz de Educação Física que tenha como alvo o desenvolvimento de um estilo de vida fisicamente ativo tem de promover aulas que visem a aquisição de competências, conhecimentos e disposições para que os alunos se envolvam em atividade física moderada a vigorosa (Rink e Hall, 2008).

Os estudantes do 2º ano do mestrado no primeiro momento de observação gastaram um quinto do tempo de aula em organização, no entanto, no final do ano despendem mais tempo em organização do que no início do ano letivo. Os professores experientes gastam menos tempo da aula em organização que os estudantes do 2º ano e este facto poderá ser justificável na medida em que os professores experientes possuem vários anos de experiência e têm rotinas adquiridas, podendo despende menos tempo nas tarefas de organização. Apesar desta diferença não existiram diferenças significativas no tempo de organização das aulas dos estudantes do 2º ano e dos professores experientes. Os resultados são semelhantes aos obtidos por Chow et al. (2009) e Smith et al. (2014), menores que 20% mas ligeiramente superiores aos dos estudos de Wadsworth et al. (2013) e López et al. (2013) e menores que nos estudos de Fortes et al. (2012); Marques (2010) e Skala et al. (2012) onde os alunos passaram mais que os 20% do tempo em organização. Estes resultados ao nível do tempo despendido em organização são muito importantes pois

os alunos estão envolvidos em mais baixos níveis de atividade física em contextos de desenvolvimento de conhecimento ou de organização (McKenzie et al., 2006; McKenzie et al., 2000).

No que concerne aos conhecimentos sobre a promoção da aptidão física, os resultados são na ordem dos 2% para os estudantes do 2º ano e 6% para os professores experientes, corroborando os estudos de Fortes et al. (2012); López et al. (2013) e Marques (2010). No final do ano os resultados de ambos descem para 1,5% em ambos os grupos. Apesar destas diferenças não existem diferenças significativas entre os estudantes do 2º ano e os professores experientes no tempo de aula dedicado à informação de matérias relacionadas com a promoção da condição física. Estes resultados são deveras reduzidos e provavelmente poderão relacionar-se com a falta de conhecimento dos professores sobre as recomendações de atividade física para crianças e jovens, mas também com a pouca importância que estes atribuem à disciplina de Educação Física na promoção das aprendizagens relativas à adoção de um estilo de vida ativo. Estes resultados têm implicações na formação dos alunos no seu conhecimento relacionado com a saúde pois os alunos que têm um reduzido nível de conhecimento estão associados a uma menor prática de atividade física (Ferkel, Judge, Stodden, e Griffin, 2014).

Os estudantes do 2º ano gastam pouco mais de um décimo da aula em contexto de informação geral, enquanto os professores experientes despendem um pouco mais de tempo em informação geral, ainda que não existam diferenças significativas entre os dois grupos. Estes resultados confirmam os obtidos por Chow et al. (2009) e Wadsworth et al. (2013) contudo são claramente superiores aos do estudo de Smith et al. (2014) em que o tempo dedicado à informação foi residual. No final do ano letivo tanto os estudantes do 2º ano como os professores experientes reduziram o contexto de informação geral e esta redução poderá se dever ao facto de no início do ano os professores necessitarem de despendem mais tempo com a aprendizagem de rotinas enquanto no final do ano essas rotinas podem estar bem cimentadas.

Os estudantes do 2º ano dedicaram um décimo do tempo de aula para desenvolvimento da condição física. Na observação das aulas do final do ano letivo houve um ligeiro decréscimo residual do tempo dedicado ao desenvolvimento da condição física. Os professores experientes dedicam sensivelmente o mesmo tempo que os estudantes do 2º ano ao desenvolvimento da condição física não havendo diferenças significativas entre os dois grupos, confirmando o estudo de Marques (2010). Os resultados obtidos foram claramente inferiores aos de Chow et al. (2009); López et al. (2013); Smith et al. (2014) e

Wadsworth et al. (2013) em que os professores despendem mais de um quinto da aula no desenvolvimento da condição física e foram superiores aos estudos de McKenzie et al. (2006) e McKenzie et al. (2000) em que o tempo dedicado às capacidades motoras foi residual.

O contexto predominante utilizado tanto pelos estudantes do 2º ano como pelos professores experientes foi o de exercícios analíticos. Os estudantes despenderam no início do ano letivo quase metade da aula em situação de exercícios analíticos, mas no final do ano letivo o tempo dedicado aos exercícios decresceu mas não com diferenças significativas a assinalar. Os professores experientes aumentaram o tempo de aula dedicado aos exercícios no final do ano letivo. Não existiram diferenças significativas entre estudantes do 2º ano e professores experientes no tempo de aula despendido em exercícios e os resultados obtidos assemelham-se aos obtidos por Chow et al. (2009) e Wadsworth et al. (2013) mas são distintos de Smith et al. (2014) e Fortes et al. (2012) no qual foram privilegiados claramente os jogos. O contexto de desenvolvimento de habilidades encontra-se relacionado com maiores índices de atividade física moderada a vigorosa, os alunos neste contexto estão em média 60% do tempo em atividade física moderada a vigorosa (Smith et al., 2014).

No que concerne à utilização dos jogos no contexto de aula, os estudantes do 2º ano e os professores experientes dedicaram cerca de 12% da aula, sendo por isso os resultados dos dois grupos praticamente semelhantes. No final do ano letivo os estudantes do 2º ano despenderam cerca de 18% do tempo de aula em jogos, enquanto, os professores experientes mantiveram o mesmo resultado que tinham obtido no início do ano letivo. Os resultados foram diferentes dos obtidos por Smith et al. (2014) e Fortes et al. (2012) onde o contexto dominante foi os jogos, em sentido contrário não foram observadas aulas em contexto de jogos no estudo de Wadsworth et al. (2013). O contexto é controlado praticamente em exclusivo pelo professor, Fairclough e Stratton (2006) referem que as raparigas podem ser menos ativas que os rapazes devido ao contexto de aula proporcionado pelo professor, ou seja, que estas são menos ativas em contexto de jogos que os rapazes.

Relativamente ao contexto das aulas, os exercícios analíticos ocuparam a maior parte do tempo, seguindo-se a organização, os jogos e a aptidão física. De acordo com o USDHHS (2013), os jogos desportivos coletivos são contraproducentes e desincentivam os menos habilidosos a envolverem-se e por essa razão são desaconselhados. No entanto, em relação a esta posição não existe consenso na literatura, pois, por outro lado, McKenzie et

al. (2000) realçam a importância dessas atividades para o dispêndio energético nas aulas de Educação Física. Independentemente da posição que se possa ter em relação aos jogos competitivos nas aulas, a investigação mostra que do ponto de vista do dispêndio calórico, as atividades mais significativas são esses mesmos jogos, os exercícios analíticos e os de desenvolvimento da aptidão física (McKenzie et al., 2000), permitindo-nos afirmar que, quanto à gestão do tempo de aula, tanto estudantes do 2º ano como os professores experientes tinham a preocupação para que os alunos se exercitassem intensamente.

O tempo de organização merece também alguma atenção. Tendo sido dedicado, em média, 22% do contexto da aula pelos estudantes do 2º ano e 16% pelos professores experientes, deve ser referido que este aspeto carece de melhorias, pois não constitui um facto essencial da sessão e dele não dependem diretamente as aprendizagens. Piéron (1988) e Siedentop (1991) consideram que a organização não deve representar mais de 20% das intervenções totais e caso ocupe mais do que esse valor significa que existem dificuldades. Nos estudantes do 2º ano, provavelmente a falta de experiência na condução do ensino e na criação de rotinas pode ter estado na origem desses valores elevados. Não deixa de ser importante referir que embora o ensino não dependa diretamente dos períodos de organização, esses momentos podem influenciar a sua qualidade.

No que concerne ao comportamento do professor, os estudantes do 2º ano despendem cerca de 7% da aula com instrução ligada à promoção ou demonstração relacionada com a aptidão física tanto nas aulas observadas no início como no final do ano letivo. Os professores experientes gastaram o mesmo tempo de aula que os estudantes do 2º ano com promoção ou demonstração relacionada com a aptidão física. Os resultados são semelhantes na promoção e demonstração da aptidão física entre os dois grupos e confirmam os obtidos por Chow et al. (2009), em que foi dedicado pouco tempo à promoção ou demonstração de comportamentos relacionados com a promoção da saúde. O estudo revela também que os níveis de instrução ou feedback geral são os utilizados na maioria do tempo de aula sendo a promoção de estilos de vida ativos provavelmente matéria para segundo plano dos professores. O professor de Educação Física tem uma importância fulcral no desenvolvimento de estilos de vida ativos dos seus alunos, contudo é necessário que os professores possuam o conhecimento sobre a relação entre saúde e atividade física e o lecionem nas suas aulas (Alfrey et al., 2012), esta é uma questão fulcral para a formação inicial de professores de Educação Física pois os professores com melhores resultados no ensino são aqueles que possuem uma melhor formação (Fairclough e Stratton, 2006).

Os estudantes do 2º ano passaram sensivelmente metade da aula em instrução ou *feedback*, havendo uma ligeira diminuição do tempo de instrução para no final do ano letivo, contudo sem diferenças significativas entre os dois momentos. Esta ligeira diminuição que também ocorre nos professores experientes provavelmente pode se dever ao facto de no final do ano já terem sido criadas rotinas e daí a ligeira diminuição. Os professores experientes passam sensivelmente o mesmo tempo em instrução ou *feedback* nas aulas de Educação Física não existindo diferenças significativas entre os dois grupos em análise. Os resultados assemelham-se aos obtidos por Chow et al. (2009), pois as aulas de Educação Física desenvolvidas essencialmente em contexto de jogos ou desenvolvimento de habilidades tendem a ter mais comportamentos do professor ligados a instrução ou *feedback* relacionados com o desenvolvimento destas atividades.

No que concerne ao comportamento de organização os estudantes do 2º ano despendem cerca de 22% da aula em organização tanto no início como no final do ano letivo. Estes resultados são demasiado elevados pois de acordo com Piéron (1988) e Siedentop (1991) a organização não deve representar mais de 20% do tempo de aula. Os professores experientes conseguem despende apenas 15% da aula em organização, existindo diferenças significativas entre os dois grupos neste comportamento. Esta discrepância provavelmente se deverá ao facto dos professores experientes já possuírem um leque de rotinas que lhes permite despende menos tempo em organização.

No que diz respeito ao tempo despendido em observação, os estudantes do 2º ano despendem cerca de 17% da aula a observar os alunos, existindo um ligeiro aumento deste comportamento no final do ano letivo. Os professores experientes por sua vez despendem mais tempo que os estudantes do 2º ano e com um aumento nas aulas observadas no final do ano. Os resultados dos estudantes do 2º ano assemelham-se aos do estudo de Chow et al. (2009) contudo, estes são inferiores aos dos professores experientes. Este comportamento pode dever-se ao facto da experiência dos professores experientes lhes permitir gastar menos tempo em instrução ou *feedback* e mais em observação. O tempo do professor destinado à observação encontra-se relacionado com maior tempo despendido em atividade física moderada a vigorosa e consequentemente aulas com maior intensidade (Chow et al., 2009).

Os estudantes do 2º ano gastam mais tempo a desenvolver outras tarefas que os professores experientes. Esta diferença pode se dever ao facto da inexperiência dos estudantes levá-los a ter de gerir mais situações de indisciplina que os professores

experientes. Nas aulas observadas no final do ano letivo essa diferença torna-se menos acentuada.

Os alunos dos estudantes do 2º ano e dos professores experientes possuem uma orientação pessoal dos objetivos predominante para a mestria, tanto no início do ano letivo como no final deste. Os resultados confirmam os obtidos em outros estudos (Alves, 2007; Marques, 2003, 2010; Martins, 2015) em que os alunos demonstraram estar essencialmente orientados para a mestria.

Os mesmos alunos possuem uma orientação para a *performance*-aproximação intermédia tanto dos professores experientes como dos estudantes do 2º ano quer no início do ano letivo quer no final deste. Os resultados confirmam os obtidos noutras investigações (Fernandes et al., 2003; Martins, 2015), em especial nos rapazes, embora o estudo de Fernandes et al. (2003) tenha sido com alunos mais jovens.

Os alunos possuem uma orientação pessoal para a *performance*-evitamento reduzida tanto dos professores experientes como dos estudantes do 2º ano no início e final do ano letivo. Os resultados confirmam os obtidos por Martins (2015) com os níveis mais baixos de orientação para a *performance*-evitamento. Estes altos níveis de orientação para a mestria são importantes pois uma alta orientação para a mestria está associada ao sucesso, ao desenvolvimento pessoal, à aprendizagem, promove ainda valores morais, crenças apropriadas para a obtenção de sucesso desportivo, maior persistência na tarefa e menores níveis de ansiedade (Chi e Duda, 1995; Li et al., 1998) e promove os padrões motivacionais mais efetivos que conduzem a maior divertimento nas tarefas e elevados níveis de perceção de competência (Harwood e Biddle, 2002). A motivação intrínseca é uma variável fundamental para a manutenção do comportamento de atividade física a longo prazo e esta surge associada à orientação dos objetivos para a mestria (Papaioannou et al., 2012).

Os alunos com uma orientação para a mestria caracterizaram-se por considerar que um dos objetivos da vida era contribuir para a sociedade, e que os objetivos da Educação Física passavam por promover estilos de vida ativos e formar bons cidadãos (Papaioannou et al., 2009). Por outro lado, para a orientação para a *performance*-aproximação, o sucesso estava relacionado com a vitória e com a demonstração de superioridade, preferencialmente, empenhando-se pouco na realização da tarefa (Chi e Duda, 1995; Harwood e Biddle, 2002; Li et al., 1998). A orientação para a *performance*-aproximação ou evitamento poderá comprometer a participação regular em atividade física a longo prazo. Já os alunos com uma orientação para a *performance*-aproximação apresentaram um

perfil antagónico, uma vez que foram caracterizados negativamente por estas variáveis, defendendo antes que um dos objetivos da vida passa pela obtenção de estatuto e poder, apontando ainda a promoção da competitividade como o principal objetivo da Educação Física (Papaioannou et al., 2009).

Os alunos dos estudantes do 2º ano e dos professores experientes percecionam um clima motivacional, no início do ano letivo, ligado à mestria corroborando os estudos de Martins (2015) e Xiang e Lee (2002). No início do ano letivo os alunos percecionam um clima motivacional ligado à *performance*-aproximação de nível intermédio e um clima *performance*-evitamento bastante reduzido. No final do ano letivo o clima motivacional percecionado das aulas é essencialmente *performance*-evitação tanto nas aulas dos estudantes do 2º ano e dos professores experientes, o clima motivacional ligado à *performance*-aproximação e da mestria é mais reduzido no final do ano letivo nas aulas de estudantes do 2º ano e de professores experientes.

Os resultados do estudo da perceção do clima motivacional nas aulas de Educação Física diferiram muito, consoante o momento em que foram recolhidos. Os resultados da orientação para a *performance*-evitamento mostram que em junho aumentaram consideravelmente tanto no caso das aulas dos estudantes do 2º ano como nas aulas dos professores experientes. Uma possível razão para esta circunstância prende-se com o facto de o segundo momento ocorrer em junho perto do final do ano e próximo das avaliações e algumas das afirmações avaliadas faziam referência à avaliação final e por conseguinte esta estar bem mais presente nas respostas dos alunos.

Estes são resultados preocupantes, no final do ano letivo, pois um envolvimento para a mestria tem resultados positivos motivacionais como a satisfação, as atitudes positivas em relação à aula, o aumento da motivação intrínseca, a boa conceção atlética, a conduta disciplinar mais favorável, alta perceção de competência (Durão et al., 2010; Moreno-Murcia et al., 2011; Sarrazin et al., 1996; Sicilia et al., 2011), está igualmente, relacionado com a autonomia e o relacionamento social (Soini et al., 2014), a elevada motivação intrínseca e sentimento de satisfação (Bortoli et al., 2014) e facilita a disciplina (Moreno-Murcia et al., 2011). Um envolvimento para a *performance*-evitamento proporciona ansiedade, diminuição de motivação intrínseca, insatisfação e desmotivação na aula de Educação Física (Bortoli et al., 2014; Ntoumanis e Biddle, 1999; Papaioannou et al., 2007), falta de autonomia (Soini et al., 2014), e é regulado externamente, favorece a indisciplina (Moreno-Murcia et al., 2011), evita o desafio, reduz a persistência face às

dificuldades, não se esforça e, conseqüentemente abandona a prática desportiva (Roberts, 2001).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões

Estudantes do primeiro ano MEEFEBS

Os estudantes iniciaram o curso de mestrado referindo que os objetivos da disciplina eram a promoção das aprendizagens e os efeitos educativos gerais. Os mesmos estudantes após o primeiro ano de formação referiram sobretudo como finalidade da disciplina a promoção de um estilo de vida ativo. Importa referir que a importância atribuída à promoção das aprendizagens diminuiu no final do ano letivo na perceção das finalidades da Educação Física para os estudantes do 1º ano.

Os estudantes antes de iniciarem o mestrado consideraram o aluno bem educado fisicamente como aquele que possui uma boa capacidade motora, conhecimento desportivo e atinge os objetivos. Após o primeiro ano de formação os estudantes continuaram a considerar o aluno bem educado fisicamente como aquele que possui capacidade motora, conhecimento desportivo e que adquire um estilo de vida ativo, todavia a grande diferença surge na descida da importância da consecução dos objetivos dos alunos nas aulas de Educação Física.

Os estudantes do 1º ano, antes de iniciarem o mestrado referiram que o bom professor de Educação Física é aquele que planeia as aulas, tem uma boa intervenção pedagógica a nível de instrução, clima, organização, disciplina e avaliação e que possui uma grande capacidade científica. No final do primeiro ano do mestrado em ensino, continuam a considerar o bom professor como aquele com boa capacidade pedagógica e uma boa capacidade científica embora com menor importância para este último. Nos traços de personalidade do professor após o ano de formação também se verificou uma diminuição da sua importância.

Mais de um terço dos estudantes que terminaram o primeiro ano do curso de formação de professores não tinha conhecimento das recomendações de atividade física para as crianças e jovens, porém apresentaram melhores resultados quando comparados com os estudantes do 2º ano e professores experientes.

Quando iniciaram o curso, a maioria dos estudantes não se sentia preparada para exercer a profissão de professor de Educação Física. Contudo, à medida que frequentaram o primeiro ano do curso de mestrado aumentou o sentimento de autoeficácia.

Os estudantes no final do primeiro ano consideraram-se essencialmente suficientemente preparados ou bem preparados para promover estilos de vida ativos nos alunos, pois aprenderam a desenvolver essas competências durante a formação inicial.

Estudantes do segundo ano MEEFEBS

Os estudantes no início do estágio pedagógico referiram que os objetivos da disciplina eram na sua maioria a promoção de um estilo de vida ativo. Após o ano de estágio os estudantes do 2º ano consideraram como objetivos da disciplina a promoção de aprendizagens. Por sua vez, a promoção do gosto pelas atividades físicas e a promoção de um estilo de vida ativo perderam importância relativamente ao início do estágio.

Antes de iniciarem o estágio os estudantes consideraram que o aluno bem educado fisicamente é aquele que possui conhecimento desportivo e que possui um estilo de vida ativo. No entanto, no final do estágio os estudantes consideraram o aluno bem educado fisicamente como aquele que possui conhecimento desportivo e conhecimento do seu corpo e sobre a importância da atividade física. As grandes diferenças surgiram na diminuição da importância da competência motora, e no aumento da importância atribuída às características de participação dos alunos nas aulas.

Antes de iniciarem o estágio os estudantes perceberam o bom professor como aquele que planeia as aulas, tem uma boa intervenção pedagógica a nível de instrução, clima, organização, disciplina e avaliação e promove aprendizagens nos alunos. No final do estágio mantêm a sua conceção do bom professor como aquele que promove efeitos de produto como efeitos educativos gerais, efeitos na aprendizagem específica e efeitos na aptidão física não tendo o estágio pedagógico introduzido alterações significativas na conceção do bom professor nestes estudantes.

Relativamente ao curso que frequentam, apenas uma parte dos estudantes do 2º ano de mestrado considerou que foi realizada uma avaliação das suas conceções de Educação Física e de professor, no início do curso. Consideraram, igualmente, que não existe um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados, durante o seu primeiro ano de exercício profissional.

Mais de metade dos estudantes que terminaram o segundo ano do curso de formação de professores, ou seja, os recém-professores de Educação Física, não tinham conhecimento sobre as recomendações de atividade física para as crianças e jovens.

A maioria dos estudantes do 2º ano iniciaram o estágio sentindo-se preparados para serem professores de Educação Física, mas à medida que contactam com a realidade escolar o seu sentimento de autoeficácia aumentou, levando que quase a totalidade dos estudantes se sentisse preparada para o desempenho da profissão no fim do curso.

Uma grande parte dos estudantes no final do estágio pedagógico consideraram-se essencialmente bem preparados ou muito bem preparados para promover estilos de vida ativos nos alunos, pois desenvolveram essas competências durante a formação inicial e no estágio pedagógico.

Os estudantes do 2º ano despendem mais de metade do tempo do currículo em matérias relacionadas com os jogos desportivos coletivos e ginástica tendo os professores experientes despendido menos tempo no ensino destas matérias. Apesar desta discrepância, não se verificaram diferenças significativas entre estudantes do 2º ano e professores experientes. Os estudantes do 2º ano dedicaram cerca de um décimo do currículo à matéria de dança. Este valor é importante pois as autoridades para a saúde identificaram a dança entre outras atividades como fundamentais para a promoção de atividade física ao longo da vida nos jovens.

Os estudantes do 2º ano (professores estagiários) mencionaram que nem sempre ensinaram nas suas aulas as diferenças entre os conceitos de atividade física, exercício físico e aptidão física; como se determina a intensidade, duração, frequência e tipo de atividade física; como o nível da aptidão física melhora os aspetos da relação interpessoal e promove o espírito cooperativo; os benefícios físicos, psíquicos e sociais da atividade física e como se constrói um plano individualizado de treino para desenvolver a aptidão física.

Os estudantes do 2º ano referiram que apenas ensinaram algumas vezes a diferença entre exercício físico moderado e vigoroso; o papel da atividade física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose; como se mede a frequência cardíaca nos diferentes locais anatómicos do corpo humano; como as capacidades motoras condicionais e coordenativas condicionam a saúde; como encontrar informação válida, serviços ou produtos relacionados com a aptidão e atividade física; a relação entre a ingestão alimentar e o dispêndio energético na atividade física e como é que a aptidão física se relaciona com a autoimagem e outros fatores de equilíbrio psicológico.

Os estudantes do 2º ano consideraram que ensinaram sempre as fases de uma sessão de exercício: aquecimento, fase principal e retorno à calma.

No que diz respeito à intensidade das aulas de Educação Física, em janeiro, dos estudantes do 2º ano, mais de metade da aula os alunos tiveram em atividade física de intensidade moderada a vigorosa, tendo reduzido ligeiramente a intensidade no final do ano letivo. Estes valores são bastante positivos pois estão acima do mínimo recomendado,

demonstrando que é fundamental que as aulas de Educação Física tenham no mínimo 50% de intensidade moderada a vigorosa (IOM, 2013).

As aulas dos estudantes do 2º ano tiveram sensivelmente a mesma intensidade que as aulas dos professores experientes. No que diz respeito à evolução da intensidade das aulas, os estudantes 2º ano diminuíram o tempo de atividade física moderada a vigorosa no final do ano letivo, contudo sem haver diferenças significativas entre os dois momentos.

No que diz respeito ao contexto da aula, os estudantes do 2º ano dedicaram aproximadamente um quarto do tempo de aula em contexto de organização. Estes despenderam mais tempo em organização que os professores experientes.

Os estudantes dedicaram apenas 2% da aula à informação sobre a aptidão física, sendo um valor inferior ao dos professores experientes. Os estudantes do 2º ano dedicam cerca de um décimo do tempo da aula ao desenvolvimento da aptidão física no início do ano e no final do ano letivo verifica-se uma ligeira diminuição do tempo despendido.

Os estudantes despenderam mais de metade da aula em contexto de jogos ou de exercícios analíticos e dedicaram cerca de um quarto do tempo de aula aos comportamentos de organização, este valor é consideravelmente maior que o dos professores experientes.

Os estudantes do 2º ano empregam 7% do tempo de aula em comportamentos de promoção ou demonstração de aptidão física, um pouco menos que os professores experientes.

Em relação aos alunos dos estudantes do 2º ano, estes revelaram uma elevada orientação para a mestria, uma orientação intermédia para a *performance*-aproximação e uma baixa orientação para a *performance*-evitamento.

No início do ano letivo, os estudantes do 2º ano promoveram um alto clima motivacional para a mestria, um envolvimento para a *performance*-aproximação mediano e um baixo envolvimento para a *performance*-evitamento. Contudo, verifica-se que no final do ano letivo os estudantes promoveram aulas com um clima para mestria intermédio, um envolvimento para a *performance*-aproximação reduzido e um alto envolvimento para a *performance*-evitamento.

No início do ano letivo os estudantes estabeleceram um clima motivacional menos ligado à *performance*-evitamento que os professores experientes.

Um facto preocupante é o decréscimo acentuado da perceção do clima motivacional para a mestria em junho, tanto nas aulas dos estudantes do 2º ano como nas aulas dos professores experientes, esta situação, poderá eventualmente ser justificável com o

momento de recolha de dados coincidir com as avaliações finais dos alunos o que provavelmente poderá a levar a uma maior perceção do comportamento do professor para a ênfase na avaliação destes e menos na melhoria das tarefas por si mesmas.

Professores Experientes

Os professores experientes tiveram experiências de ensino da Educação Física ou de treino num clube desportivo, antes de terminarem o curso de formação de professores, sendo o mais comum o ensino em clubes. Estas experiências anteriores à formação inicial são importantes para as conceções dos professores de Educação Física. Atualmente, uma parte significativa dos professores experientes é treinador, ou seja, os profissionais estão intimamente ligados ao treino.

Todos os professores experientes foram praticantes de uma atividade física antes de entrar no curso de formação de professores, contudo apenas uma parte continua a praticar atividade física regularmente. Praticam essencialmente musculação e desportos coletivos entre uma a duas vezes por semana e com uma duração média de sessenta minutos cada sessão.

Os professores experientes consideraram-se bons alunos no geral no ensino básico e secundário mas também bons alunos na disciplina de Educação Física no ensino básico e secundário. Em relação à Educação Física que lhes foi ministrada enquanto alunos consideraram que foi boa.

Os professores experientes referiram que as finalidades da Educação Física prendem-se com a promoção das aprendizagens dos alunos, as aprendizagens motoras e o nível de conhecimentos desportivos. Os professores experientes atribuíram menor importância à promoção do gosto pelas atividades físicas e aos efeitos educativos gerais.

Os professores experientes consideraram que o aluno bem educado fisicamente no final do ensino secundário possui conhecimento desportivo e atinge os objetivos definidos. Estes atribuíram menos importância ao estilo de vida ativo que os estudantes do 1º e do 2º ano, contudo atribuíram mais importância à promoção de aptidão física.

Os professores experientes realçaram que o bom professor é aquele que promove as aprendizagens nos alunos e que proporciona aulas boas e divertidas, em detrimento da capacidade científica e pedagógica, esta última mais enfatizada pelos estudantes do 1º e do 2º ano.

Relativamente aos fatores que mais contribuíram para o sucesso na aula de Educação Física enquanto alunos, os professores experientes destacaram essencialmente as características das aulas, os benefícios colhidos e as atividades ensinadas e aprendidas.

Os professores experientes de Educação Física não possuem conhecimento sobre as recomendações de atividade física para as crianças e jovens, tendo respondido corretamente cerca de um décimo dos professores. Este resultado contrapõe-se aos dos estudantes, em que metade demonstrou conhecimento sobre as recomendações de atividade física.

Praticamente todos os professores experientes sentem-se bem preparados para serem professores de Educação Física e consideraram-se essencialmente bem preparados para promover estilos de vida ativos nos alunos pois aprenderam a desenvolver essas competências durante a formação inicial, devido à sua atitude e motivação pessoal e ao investimento em formação ao longo da vida.

Os professores experientes despendem mais de metade do tempo do currículo em matérias relacionadas com os jogos desportivos coletivos e ginástica e cerca de um décimo à matéria de dança, tal como os estudantes do 2º ano. O currículo lecionado por estudantes do 2º ano (professores estagiários) e professores experientes era semelhante pois ambos os professores pertenciam aos mesmos grupos de Educação Física e aos mesmos graus de ensino.

Os professores experientes referiram que nem sempre ensinavam nas suas aulas as diferenças entre atividade física, exercício físico e aptidão física; como se determina a intensidade, duração, frequência e tipo de atividade física; como o nível da aptidão física melhora os aspetos da relação interpessoal e promove o espírito cooperativo; a diferença entre exercício físico moderado e vigoroso, como as capacidades motoras condicionais e coordenativas condicionam a saúde: como encontrar informação válida, serviços ou produtos relacionados com a aptidão e atividade física; a relação entre a ingestão alimentar e o dispêndio energético na atividade física; como é que a aptidão física se relaciona com a autoimagem e outros fatores de equilíbrio psicológico e as fases de uma sessão de exercício (aquecimento, fase principal e retorno à calma).

Os professores experientes mencionaram que apenas ensinavam algumas vezes como se constrói um plano individualizado de treino para desenvolver a aptidão física. Todavia ensinam sempre os benefícios físicos, psíquicos e sociais da atividade física; o papel da atividade Física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as

doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose e como se mede a frequência cardíaca nos diferentes locais anatómicos do corpo humano.

No que diz respeito à intensidade das aulas de Educação Física, mais de metade das aulas dos professores experientes tiveram uma intensidade moderada a vigorosa em janeiro e no final do ano letivo. Estes valores encontram-se acima dos mínimos recomendados e vão ao encontro dos valores dos estudantes do 2º ano.

Os professores experientes dedicaram 16% do tempo de aula em contexto de organização, sendo um valor significativamente inferior ao tempo dedicado pelos estudantes do 2º ano, pois estes apresentam dificuldades na gestão do tempo de organização.

Os professores experientes dedicaram apenas 6% da aula à informação sobre a aptidão física; cerca de um décimo da aula em desenvolvimento da aptidão física, aproximadamente metade da aula em contexto de jogos ou de exercícios analíticos.

No que se refere aos comportamentos de organização, os professores experientes despenderam 15% do tempo de aula, consideravelmente menos tempo que os estudantes do 2º ano.

Os professores experientes dedicaram 8% do tempo de aula em comportamentos de promoção ou demonstração de aptidão física e aproximadamente um quarto do tempo de aula em observação, mais tempo que os estudantes do 2º ano.

Os alunos dos professores experientes revelaram uma alta orientação para a mestria, uma orientação intermédia para a *performance*-aproximação e uma baixa orientação para a *performance*-evitamento.

Os professores experientes promoveram no início do ano letivo um elevado clima motivacional para a mestria, um envolvimento para a *performance*-aproximação mediano e um baixo envolvimento para a *performance*-evitamento. Já no final do ano letivo, fomentaram aulas com um clima para mestria intermédio, um envolvimento para a *performance*-aproximação reduzido e um elevado envolvimento para a *performance*-evitamento. Não se registaram diferenças no clima motivacional percecionado pelos alunos nas aulas dos professores experientes e dos estudantes do 2º ano.

Alunos do ensino secundário

Os alunos do ensino secundário não têm conhecimento sobre as recomendações de atividade física para as crianças e jovens, tendo apenas 1% no início do ano letivo e 5% no

final do ano letivo, respondido corretamente à questão sobre as recomendações de atividade física.

Os alunos do ensino secundário demonstraram ser altamente orientados para a mestria, apresentaram uma orientação pessoal intermédia para a *performance*-aproximação e uma baixa orientação pessoal para a *performance*-evitamento.

2. Recomendações

Tendo em conta os resultados do estudo sugerem-se um conjunto de recomendações para a formação de professores, que podem ser consideradas pelos formadores de professores de Educação Física e entidades que visem a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis entre as crianças e os adolescentes e futura investigação.

Com os problemas de obesidade, diabetes e de sedentarismo verificados atualmente, a disciplina de Educação Física tem que repensar a sua função, passando esta a assumir-se como uma promotora de estilos de vida ativos que perdurem para toda a vida. Os formadores de professores devem clarificar as finalidades e objetivos da disciplina, de forma a dar resposta aos problemas de saúde verificados. Desta forma, a Educação Física deve ser entendida como um projeto de inovação e transformação cultural que tem como finalidade dar oportunidade a todas as crianças e jovens de adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura de toda a vida (Crum, 2002; Marques et al., 2012). Estas deverão ser clarificadas e difundidas não só aos estudantes da formação inicial como também pela comunidade de professores de Educação Física, tendo em conta que os estudantes dispersam as suas respostas quanto às finalidades da disciplina e a maioria dos professores experientes não atribui como finalidade da disciplina a promoção de estilos de vida ativos nos seus alunos.

Outro dos pontos que deve ser clarificado na formação inicial refere-se ao conceito de aluno bem educado fisicamente. Este aluno bem educado fisicamente é competente em diversas habilidades motoras, tem boa condição física, pratica atividade física regular, conhece as implicações e os benefícios associados à prática da atividade física, valoriza a atividade física assim como a sua contribuição para um estilo de vida saudável, respeita princípios éticos, respeita o outro, demonstra *fair play* e cultiva a amizade (Crum, 2002). O foco no aluno que adquire um estilo de vida ativo deverá ser mais incitado tanto na formação inicial nos futuros professores como na formação ao longo da vida dos

professores experientes, atribuindo-se a importância necessária à escola, à Educação Física e ao professor da disciplina para a promoção de um estilo de vida ativo.

No que diz respeito à formação do bom professor de Educação Física, importa referir que atualmente, o professor é muito mais que um simples transmissor de conhecimentos, melhorar de dia para dia as aulas de Educação Física ajudará os alunos a praticar atividade física fora do contexto da Educação Física, pois mesmo que as aulas sejam diárias estas não conseguem proporcionar a atividade física suficiente para as recomendações de atividade física diária (McKenzie, 2007; McKenzie et al., 2006). Tanto na formação inicial como na formação ao longo da vida, a formação universitária deve sublinhar que se o professor de Educação Física ministrar aulas de qualidade e de intensidade moderada a vigorosa os alunos têm mais probabilidade de virem a ser adultos ativos (Telama et al., 2005).

No que diz respeito às percepções dos estudantes do mestrado sobre o curso de mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário, é fundamental que exista uma grande unidade conceptual entre os formadores, isto é, que todos partilhem ideias análogas sobre o que é a Educação Física, as finalidades que ela deve perseguir no sistema educativo e o que é um bom professor de Educação Física.

A estrutura curricular do curso de mestrado tem de ser explícita quanto às metas da formação e aos critérios que presidem à seleção das disciplinas que compõem a sua estrutura curricular e assentar numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física, na medida em que o curso de mestrado em ensino da Educação Física tem como objetivo primordial a habilitação profissional para a docência e é em torno desse objetivo que deve ser alicerçada toda a estrutura curricular do curso. O curso de mestrado deve enfatizar a vivência prática das situações e fá-lo através do estágio pedagógico, com um programa de acompanhamento e apoio aos estagiários, estabelecendo uma estreita relação entre a universidade e a escola. Esta relação pode ser feita através dos orientadores que devem estar alinhados com as ideias transmitidas na formação inicial (Shane et al., 2010; Watson et al., 2002). O estágio pedagógico permite que os estudantes experienciem oportunidades de aprendizagem que os tornarão altamente qualificados, incluindo as aprendizagens culturais mas também conhecendo os objetivos académicos e as necessidades da comunidade (Meaney et al., 2008; Mumford e Kane, 2006).

É importante que seja feita uma avaliação das concepções de Educação Física e de professor que os estudantes apresentam no início do curso, uma vez que esta é uma fase

fundamental para alterar as concepções adquiridas durante a fase da aculturação logo torna-se decisivo compreendê-las, discuti-las e alterá-las.

No que diz respeito ao conhecimento dos estudantes do mestrado e dos professores experientes em relação à promoção dos objetivos da Educação Física relacionada com a saúde, os resultados são preocupantes pois apenas metade dos estudantes tem um conhecimento correto sobre as recomendações, enquanto apenas um décimo dos professores experientes sabe quais são as recomendações de atividade física para crianças e jovens. Tendo em consideração que os professores de Educação Física surgem com uma competência deveras relevante, pois a sua ação e função resultam no contributo para que os alunos sejam pessoas autónomas e responsáveis, a ação dos professores é fundamental no encorajamento dos seus alunos a assumirem as suas responsabilidades pelo sucesso e pelas experiências positivas com a atividade física (McKenzie, 2007; Mota e Sallis, 2002) e sem o conhecimento necessário é impossível transmiti-lo. Sugere-se então, que na formação inicial seja sublinhada e aprendida esta temática e que através da formação contínua à comunidade docente, seja transmitida a importância da prática da atividade física regular para saúde, bem como as recomendações de atividade física para crianças que passam por praticar atividade física diária, no mínimo sessenta minutos numa intensidade moderada ou vigorosa e realizar atividades vigorosas de força e flexibilidade que devem ser incluídas três vezes por semana. Importa igualmente, minimizar o tempo que as crianças despendem em atividades de lazer em que estão sentadas (CMO, 2004; European Union, 2008; Graf et al., 2014; Strong et al., 2005; USDHHS, 2009; WHO, 2010).

Quanto ao sentimento de autoeficácia dos estudantes do mestrado e dos professores experientes relativamente à promoção de estilos de vida ativos nas aulas de Educação Física, estes revelaram possuir um elevado sentimento de autoeficácia, mesmo sem conhecerem as recomendações de atividade física para crianças e jovens, especialmente os professores experientes, o que demonstra um contrassenso. Uma elevada autoeficácia é importante pois na investigação em Educação Física a autoeficácia do professor tem sido associada ao desenvolvimento profissional (Martin et al., 2008), e ao comportamento do professor e aluno (Martin e Hodges-Kulinna, 2004; Martin e Kulinna, 2005). A autoeficácia tem sido identificada como um fator importante no processo de ensino e aprendizagem, todavia esta por si só não é suficiente e tem de ser acompanhada de um sólido conhecimento do conteúdo.

Relativamente ao impacto da formação inicial nas concepções sobre a Educação Física dos estudantes em formação, no que diz respeito às finalidades da disciplina, é

notório o aumento da promoção de estilos de vida ativos no final do primeiro ano de mestrado, contudo após o primeiro contacto com a realidade escolar, esta finalidade perde a sua preponderância de acordo com a opinião dos estudantes do 2º ano no final do mestrado. Neste âmbito, considera-se que os orientadores de estágio desempenham um papel crucial na formação do futuro professor e este também pode inculcar nos seus orientandos a importância dessa finalidade. Em relação ao conceito de bom professor, à medida que os estudantes vão avançando no curso nota-se um claro decréscimo da importância da capacidade científica do bom professor e um aumento do foco nos efeitos do produto como as aprendizagens dos alunos. A ênfase atribuída ao conhecimento e capacidade científica do professor, com a formação inicial e o estágio pedagógico é transferida para o aluno e a sua aprendizagem. Na fase inicial do curso, o aluno bem educado fisicamente é aquele que possui uma boa competência motora, mas no final da formação passa a ser aquele que possui conhecimentos desportivos e sobre aptidão física e saúde.

No que diz respeito à oferta curricular, esta é, na sua maioria, constituída por jogos desportivos coletivos, ginástica e atletismo. Considerando que as raparigas são mais inativas que os rapazes, este tipo de currículo torna difícil a sua motivação para a prática de atividade física ao longo da vida. Neste sentido, recomenda-se um currículo eclético que vá ao encontro das características e necessidades do público-alvo e que englobe as atividades consideradas, pelos especialistas, suscetíveis de serem praticadas ao longo da vida.

No que respeita à quantidade de atividade física proporcionada aos alunos nas aulas de Educação Física, os resultados obtidos tanto dos estudantes do 2º ano como dos professores experientes foram ao encontro das recomendações dos especialistas, que referem que nas aulas de qualidade pelo menos metade da aula deverá proporcionar atividade física moderada a vigorosa (Fairclough e Stratton, 2006; McKenzie e Kahan, 2004; McKenzie et al., 1997). Porém, para este estudo observaram-se aulas de escolas consideradas de referência pelas instituições, assim, subsiste a dúvida se porventura outras escolas de meios sociais mais baixos apresentariam estes bons resultados. Portanto, seria interessante para futura investigação estudar escolas de meios socioeconómicos intermédios e que possuam núcleo de estágio.

Relativamente ao contexto da aula os estudantes do 2º ano apresentaram algumas dificuldades no tempo despendido em organização. Os elevados níveis de tempo despendido na organização estão relacionados com baixos níveis de atividade física (McKenzie et al., 2006; McKenzie et al., 2000) sendo que o tempo dedicado à organização

não deve representar mais de 20% do total do tempo de aula (Piéron, 1988; Siedentop, 1991). O tempo destinado à promoção de aptidão física, tanto em informação como em desenvolvimento é reduzido. Sugere-se que relativamente aos testes de aptidão física, os professores afixem os níveis padrão de aptidão física relativos a cada idade e que durante os testes sejam facultadas oportunidades aos alunos para participar como monitores e aos alunos que atinjam os níveis padrão de aptidão física deve-lhes ser dado reconhecimento público. Sobre a divulgação da importância da atividade física, pode-se colocar em pontos visíveis na aula de Educação Física *posters* de rapazes e raparigas a fazer exercício físico; existir um quadro com artigos e jornais sobre os benefícios da atividade física e de como manter uma boa aptidão física; criar uma página *web* com informação sobre políticas, currículo e informação acerca de exercício físico (Hill e Turner, 2007).

No que concerne ao comportamento do professor, os professores experientes e os estudantes do 2º ano despendem pouco tempo com instrução relativamente à promoção da aptidão física e os estudantes do 2º ano despendem demasiado tempo de aula com tarefas de organização. O tempo que os alunos passam em atividade física moderada a vigorosa nas aulas de Educação física não são suficientes, pois as aulas não são diárias para promoverem estilos de vida ativos, logo os professores devem promover atividade física fora da escola. Aconselha-se que nas aulas de Educação Física os professores apliquem e avaliem os alunos sobre o conhecimento e aplicação dos conceitos básicos de aptidão física; que os alunos realizem um programa pessoal de atividade física e mantenham, semanalmente, um *portfolio* que inclua os registos da sua atividade física e que os alunos sejam incentivados a completar informação sobre saúde a partir de conhecimentos recolhidos da *web*. Recomenda-se igualmente que para além da competência do professor de Educação Física as condições materiais e as instalações da escola estejam disponíveis para os alunos, professores e funcionários depois do horário escolar e ao fim-de-semana (Hill e Turner, 2007).

Relativamente à intensidade das aulas de Educação Física, recomendam-se algumas estratégias para a promoção da atividade física e para o aumento da intensidade da aula. Assim, sugere-se modificar os desportos coletivos para aumentar o tempo de prática e a oportunidade de desenvolvimento das habilidades; a redução do número máximo de participantes por equipa, como por exemplo quatro jogadores no voleibol ou três jogadores no basquetebol; não utilizar os jogos em que são eliminados os participantes ou então alterar as regras para que os alunos se mantenham ativos; distribuir regularmente aos alunos folhetos com exercícios a realizar fora da escola, sendo estes utilizados como

complemento para alcançar sucesso nas aulas; utilizar música apropriada e estimulante na fase do aquecimento e ter em consideração, pontualmente, as preferências dos alunos no que diz respeito às atividades físicas (Hill e Turner, 2007).

Finalmente, em relação ao clima motivacional a formação inicial deve sublinhar a importância da promoção de um envolvimento para a mestria, este apresenta resultados positivos motivacionais como a satisfação, as atitudes positivas em relação à aula, o aumento da motivação intrínseca, a boa concepção atlética, a conduta disciplinar mais favorável, a elevada percepção de competência (Durão et al., 2010; Moreno-Murcia et al., 2011; Sarrazin et al., 1996; Sicilia et al., 2011) e encontra-se relacionado com a adoção de estilos de vida ativos. Contudo, é importante referir que em idades mais avançadas o clima motivacional é mais dependente dos fatores pessoais dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processing*, 50, 179-211.
- Alfrey, L., Cale, L., & Webb, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 477-491.
- Almond, L., & Harris, J. (1998). Interventions to promote health-related physical education. In S. Biddle, J. Sallis & N. Cavill (Eds.), *Young and active? Young people and health enhancing physical activity evidence and implications* (pp. 133-149). London, England: A report of the Health Education Authority symposium.
- Alves, P. (2007). *Aitude face à Educação Física, percepções pessoais e objetivos de realização em alunos de uma escola privada* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- American Academy of Pediatrics, Council on Sports Medicine and Fitness, & Council on School Health. (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, 117, 1834-1842.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Armstrong, N., & Welsman, J. R. (2006). The physical activity patterns of European youth with reference to methods of assessment. *Sports Medicine*, 36(12), 1067-1086. doi: 36125 [pii]
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Longman.
- Bandura, A. (2006). Adolescence development from an agentic perspective. In M. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Baptista, F., Santos, D., Silva, A., Mota, J., Santos, R., Vale, S., . . . Sardinha, L. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44, 466-473.
- Barnett, B., & Merriman, W. (1994). Knowledge of physical fitness in prospective physical education teachers. *Physical Educator*, 51(2), 74-77.
- Barnett, L., Van Beurden, E., Morgan, P., Brooks, L., & Beard, J. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health*, 44, 252-259.
- Barnett, L. M., Morgan, P. J., Van Beurden, E., Ball, K., & Lubans, D. R. (2011). A reverse pathway? Actual and perceived skill proficiency and physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 43(5), 898-904. doi: 10.1249/MSS.0b013e3181fdadd
- Bauman, A., Reis, R., Sallis, J., Wells, J., Loos, R., & Martin, B. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380, 258-271.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180.
- Biddle, S., Sallis, J., & Cavill, N. (Eds.). (1998). *Young & active? Young people and health-enhancing physical activity - evidence and implications*: Health Education Authority.
- Biddle, S. J., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences*, 22(8), 679-701. doi: 10.1080/02640410410001712412K5J405A24AX6K2YQ [pii]
- Biddle, S. J., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 9(6), 353-357.
- Blankenship, B., & Coleman, M. (2009). An examination of "Wash-out" and workplace conditions of beginning physical education teachers. *Physical Educator*, 66(2), 97-111.

- Bonança, M., Regino, J., Martinho, J., Carreira, R., & Marques, A. (2014). Educação Física na Europa: várias concepções. *Boletim SPEF*, 38(Jan/Jul), 45-51.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E., & Robazza, C. (2014). Do psychobiosocial states mediate the relationship between perceived motivational climate and individual motivation in youngsters? *Journal of Sports Sciences*, 32(6), 572-582. doi: 10.1080/02640414.2013.843017
- Boyd, M., Weinmann, C., & Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientation to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behaviour*, 25 (1), 1-18.
- Bronikowski, M. (2011). Transition from traditional to modern approaches to teaching Physical Education. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives* (pp. 105 -121). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3-23.
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 48-70.
- Buchanan, A., Baldwin, S., & Rudisill, M. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(8), 30-36.
- Bulger, S., & Housner, L. (2009). Relocating from easy street: Strategies for moving physical education forward. *Quest*, 61, 442-469.
- Burgeson, C. R., Wechsler, H., Brener, N. D., Young, J. C., & Spain, C. G. (2001). Physical education and activity: results from the School Health Policies and Programs Study 2000. *Journal of School Health*, 71(7), 279-293.
- Calmeiro, L., & Matos, M. (2000). A promoção da actividade física na escola : implementação e avaliação do programa de gestão pessoal. *Educação & Comunicação*, 3, 7-25.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1998). *Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal*. Paper presented at the Educación física e deporte no século XXI. VI Congreso Galego de Educación Física (1996. A Coruña). Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas, A Coruña.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. C. d. Costa & M. Cloes (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-277). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação Física: disciplina dispensável versus disciplina imprescindível. Como superar a situação paradoxal que caracteriza a Educação Física? *Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.
- Carreiro da Costa, F., & Sá, C. (1998). *Crenças e atitudes sobre a actividade Profissional em Estudantes de Educação Física* Paper presented at the Congreso internacional de intervención en conductas motrices significativas, A Coruña.
- Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-Related Fitness and Physical Education Teachers' Content Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26 (1), 3-19.
- CDC. (2011). School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 60(5), 27-33.
- Cervantes, C., & Meaney, K. (2013). Examining Service-Learning Literature in Physical Education Teacher Education: Recommendations for Practice and Research. *Quest*, 65, 332-353.

- Chen, A., Martin, R., Ennis, C. D., & Sun, H. (2008). Content specificity of expectancy beliefs and task values in elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 195-208. doi: 10.1080/02701367.2008.10599483
- Chi, L., & Duda, J. L. (1995). Multi-sample confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), 91-98. doi: 10.1080/02701367.1995.10762216
- Chow, B., McKenzie, T., & Louie, L. (2008). Children's physical activity and environmental influences during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 38-50.
- Chow, B., McKenzie, T., & Louie, L. (2009). Physical Activity and Environmental Influences During Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 21-37.
- Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Cliff, D. P., Okely, A. D., & Magarey, A. M. (2011). Movement skill mastery in a clinical sample of overweight and obese children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(5-6), 473-475. doi: 10.3109/17477166.2011.575154
- CMO (Ed.). (2004). *At least five a week: evidence on the impact of physical activity and its relationship to health*. London, UK: Department of health.
- Columna, L., Foley, J., & Lytle, R. (2010). Physical education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 295-311.
- Corbin, C., & Pangrazi, R. (2003). *Guidelines for appropriate physical activity for elementary school children: 2003 update*. Reston, VA: NASPE Publications.
- Costa, B., Henrique, J., & Ferreira, J. (2013). Percepções pessoais de uma professora de Educação Física em início de carreira. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 12(1), 173-186.
- Council of Europe and Sport. (2002). *Proposals for national, regional and local action plans and possible pan-European programmes to improve the quality and quantity of Physical Education and sport for children and young people in the member states of the Council of Europe*. Paper presented at the 16th Informal meeting of European sports ministers, Warsaw, Poland.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser eis a questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport Sciences in Europe 1993. Current and future perspectives* (pp. 516 -533). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76.
- Culp, B., Chepyator-Thompson, J., & Hsu, S. (2009). Pre-service teachers' experiential perspectives based on multicultural learning service practicum. *Physical Educator*, 66, 23-36.
- Curtner-Smith, M. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education and Society*, 6(1), 81-105.
- Curtner-Smith, M. (2007). The impact of critically oriented physical education teacher education on pre-service classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 35-56.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P., & Kinchin, G. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sports education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
- Curtner-Smith, M., & Sofo, S. (2004). Pre-service teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9(3), 347-377.
- Darst, P., & Pangrazi, R. (2009). *Dynamic physical education for secondary school students (6th ed.)*. San Francisco, CA: Benjamin Cummings.

- Daugjerg, S., Kahlmeier, S., Racioppi, F., Martin-Diener, E., Martin, B., Oja, P., & Bull, F. (2009). Promotion of physical activity in the European region: content analysis of 27 national policy documents. *Journal of Physical Activity and Health*, 6, 805-817.
- Domangue, E., & Carson, R. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 347-367.
- Duda, J. (1989). The relationship between task and ego orientation and perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Durão, L., Calvo, T., Fonseca, A., Gimeno, E., & Rubio, K. (2010, julho/dezembro). Motivação na Educação Física: Fatores influenciadores da Disciplina Escolar. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, São Paulo*, v.3, n° 2,, 136/156.
- Edginton, C., Kirkpatrick, B., Schupbach, R., Phillips, C., Ming-Kai, C., & Chen, P. (2010). A dynamic pedagogy in physical education teacher preparation: Linking practice to theory. *Asian Journal of Physical Education & Recreation*, 16(2), 7-24.
- Edmunds, L., Waters, E., & Elliott, E. J. (2001). Evidence based paediatrics: Evidence based management of childhood obesity. *British Medical Journal*, 323(7318), 916-919.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Ennis, C. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63, 5-18.
- European Commission. (2013). Physical Education and Sport at School in Europe *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2014). *Special Eurobarometer 412. Sport and physical activity*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture and co-ordinated by Directorate-General for Communication.
- European Union. (2008). *EU physical activity guidelines recommended policy actions in support of health-enhancing physical activity*. Brussels: European Union.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2006). A Review of Physical Activity Levels During Elementary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 239-257.
- Ferkel, R., Judge, L., Stodden, D., & Griffin, K. (2014). Importance of Health-Related Fitness Knowledge to Increasing Physical Activity and Physical Fitness. *The Physical Educator*, 71, 218-233.
- Fernandes, H., Costa, H., Moreira, M., Bogdan, I., Dias, L., & Serôdio-Fernandes, A. (2003). Valores no desporto. Estudo exploratório das atitudes desportivas e orientações motivacionais em alunos de Educação Física. *Revista Digital-Buenos Aires*, 67. Retrieved from www.efdeportes.com
- Ferreira, I., van der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., van Lenthe, F., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth - a review and update. *Obesity Reviews*, 8, 129-154.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective classes. *Journal of Experimental Education*, 71, 41-65.
- Fisher, R., Repond, R., & Diniz, J. (2011). A physically educated person. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in physical education: an international perspective* (pp. 69-89). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.

- Fleming, D., Mitchell, M., Gorecki, J., & Coleman, M. (1999). Students change and so do good programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(2), 79-83.
- Fletcher, T., Mandigo, J., & Kosnik, C. (2012). Elementary classroom teachers and physical education: change in teacher-related factors during pre-service teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. Retrieved from doi:10.1080/17408989.2011.649723
- Fortes, M., Azevedo, M., Kremer, M., & Hallal, P. (2012). A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. *Revista Educação Física/UEM*, 23(1), 69-78. doi: 10.4025/reveducfis.v23i1.12617
- Fox, K. (1996). Physical activity promotion and the active school. In N. Armstrong (Ed.), *New Directions in Physical Education* (pp. 94-109). London: Cassell Education.
- Fox, K., Cooper, A., & McKenna, J. (2004). The school and promotion of children's healthenhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 336-355.
- Freitas, R. (2011). *Estudo multicaseos sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica.
- Gard, M. (2011). A meditation in which consideration is given to the past and future engagement of social science generally and critical physical education and sports scholarship in particular with various scientific debates, including the so-called 'obesity epidemic' and contemporary manifestations of biological determinism. *Sport, Education and Society*, 16(3), 399–412.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451–458.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève, Roles institutionnelset representations*. Paris.
- Givvin, K. (2001). Goal orientations of adolescents, coaches and parents: is there a convergence of beliefs. *Journal of Early Adolescence*, 21 (2), 228-248.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17, 231-254. Retrieved from doi:10.1177/1356336X11413654
- Graber, K. (2001). Research on teaching in physical education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Vol. 4th ed, pp. 491-519). Washington DC: American Educational Research Association.
- Graf, C., Beneke, R., Bloch, W., Bucksch, J., Dordel, S., Eiser, S., . . . Woll, A. (2014). Recommendations for promoting physical activity for children and adolescents in Germany. A consensus statement. *Obesity Facts*, 7(3), 178-190. doi: 10.1159/000362485000362485 [pii]
- Gray, T., & Oslin, J. (2003). Primary school students' choices for a healthy active lifestyle. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74, 52-57.
- Green, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday 'philosophies'. *Sport, Education and Society*, 7(1), 65-83.
- Grossman, P. (1995). Teachers' knowledge. In A. Lorin (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 20-24). Cambridge: University Press.
- Guimarães, A. (1998). *Caracterização do Pensamento e da Intervenção Pedagógica de Estudantes de Educação Física do Ensino Superior Universitário e do Ensino Superior Politécnico (Tese de Doutorado)*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Gutierrez, M., Ruiz, L. M., & Lopez, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63, 321-338.

- Hallal, P., Andersen, L., Bull, F., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U., & Workin, L. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*, 380, 247-257.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in Europe. In G. Klein & K. Hardman (Eds.), *Physical Education and Sport Education in the European Union* (pp. 3-14). Paris: Éditions Revue.
- Hardman, K. (2009). A review of the global situation of Physical Education in schools. *International Journal of Physical Education*, 46(3), 2-21.
- Harrell, T. K., Davy, B. M., Stewart, J. L., & King, D. S. (2005). Effectiveness of a school-based intervention to increase health knowledge of cardiovascular disease risk factors among rural Mississippi middle school children. *Southern Medical Journal*, 98(12), 1173-1180. doi: 10.1097/01.smj.0000182499.59715.07
- Harris, J. (2000). *Health-related exercise in the national curriculum. Key Stage 1 to 4*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harris, J. (2013). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Retrieved from doi:10.1080/17408989.2013.769506
- Harris, J. (2014). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 466-480. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2013.769506>
- Harrison, L., Carson, R., & Burden, J. (2010). Physical education teachers' cultural competency. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 184-198.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-21. Retrieved from doi:10.1080/13573322.2011.610784
- Harwood, C., & Biddle, S. (2002). The application of achievement goal theory in youth sport. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in Sport Psychology* (pp. 58-73). London: International Thompson business press.
- Haskell, W. L., Blair, S. N., & Hill, J. O. (2009). Physical activity: health outcomes and importance for public health policy. *Preventive Medicine*, 49(4), 280-282. Retrieved from doi: 10.1016/j.ypmed.2009.05.002S0091-7435(09)00219-9 [pii]
- Haywood, K. M. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 151-156. Retrieved from doi: 10.1080/02701367.1991.10608705
- Henson, R. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137-150.
- Hernández, J., Velázquez, R., Curiel, D., Puerta, I., López, A., & Maldonado, A. (2007). The Conceptual Knowledge in PE and Health: What do our Students Know? A Research on Spanish School Population. In F. C. d. C. J. Alves Diniz, & M. Onofre (Ed.), *Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport, Proceedings of the AIESEP 2005 World Congress* (pp. 293-305). Lisboa: FMH.
- Hill, G., & Turner, L. (2007). A checklist to promote physical activity and fitness in K-12 physical education programs. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 78(9), 14-18.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131.
- Humphries, C., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a Physical Education Teaching Efficacy Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16, 284-299. Retrieved from doi:10.1080/1091367X.2012.716726
- Hutchinson, G. (1993). Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Physical Education: an Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 344-354.

- Iaochite, R., Azzi, R., Polydoro, S., & Winterstein, P. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(4), 825-839.
- Imants, J., & Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organisation*, 15, 77-86.
- IOM. (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. Washington, DC: The National Academies.
- Jaakkola, T., & Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30 (3), 248-262.
- Janssen, I., & Leblanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 7-40. Retrieved from doi: 10.1186/1479-5868-7-40
- Katzmarzyk, P. T., & Janssen, I. (2004). The economic costs associated with physical inactivity and obesity in Canada: an update. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 29(1), 90-115.
- Keating, X., Castro-Piñero, J., Centeio, E., Harrison, L., Ramirez, T., & Chen, L. (2010). Health-Related Fitness Knowledge and its Relation to Student Physical Activity Patterns at a Large U.S. Southern State University. *Health Related Fitness*, 5(2), 3-9.
- Keating, X., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, B., . . . Pinero, J. (2009). An Analysis of Research on Student Health-Related Fitness Knowledge in K-16 Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28 (3), 333-349.
- Keheers, A. (2007). A collection of literature reviews written by the MED students from EDU 612. In M. French (Ed.), *The Importance of Nutrition and Physical Activity* (pp. 110-116). Lourdes College Michael P. French, Ph.D. Editor.
- Kennedy, M. (2005). Inside teaching: how classroom life undermines reform. [Book Review]. *Choice: Current Reviews for Academic Libraries*, 43(4), 710-711.
- Kien, C. L., & Chiodo, A. R. (2003). Physical activity in middle school-aged children participating in a school-based recreation program. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine Journal*, 157(8), 811-815. Retrieved from doi: 10.1001/archpedi.157.8.811
- 157/8/811 [pii]
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. Retrieved from <http://epe.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/3/239>
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11, 121-133.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kneer, M. (1981). *Basic stuff*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., & Workin, L. P. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet*, 380(9838), 294-305. Retrieved from doi: 10.1016/S0140-6736(12)60898-8
- Koplan, J. P., Liverman, C. T., & Kraak, V. I. (2005). Preventing childhood obesity: health in the balance: executive summary. *Journal of the American Dietetic Association*, 105(1), 131-138. doi: S0002822304017298 [pii]
- 10.1016/j.jada.2004.11.023
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., Van Sluijs, E., Andersen, L., & Martin, B. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: A review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 923-930.
- Kulinna, P. (2004). Physical Activity and HRF Knowledge: How Much 1-6 Grade Students Know. *International Journal of Physical Education*, 41 (3), 111-121.
- Kulinna, P. H., Brusseau, T., Ferry, M., & Cothran, D. (2010). Preservice teachers' belief systems toward curricular outcomes for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 189-198. Retrieved from doi: 10.1080/02701367.2010.10599666

- Lake, J. (2001). Young People's Conceptions of Sport, Physical Education and Exercise: Implications for Physical Education and the Promotion of Health-Related Exercise. *European Physical Education Review*, 7 (1), 80–91.
- Lawson, H. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3–16.
- Lawson, H. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 107–116.
- Lee, H., & Curtner-Smith, M. (2011). Impact of Occupational Socialization on the Perspectives and Practices of Sport Pedagogy Doctoral Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 296-313.
- Levin, S., McKenzie, T., Hussey, J., Kelder, S., & Lytle, L. (2001). Variability of physical activity in physical education lessons across elementary school grades. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5, 207–218.
- Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A., & Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire with cross-validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 276-283. Retrieved from doi: 10.1080/02701367.1998.10607694
- Li, G., Lu, F., & Wang, A. (2009). Exploring the Relationships of Physical Activity, Emotional Intelligence and Health in Taiwan College Students. *Journal Exercise Science Fitness*, 7(1), 55-63.
- Lim, S. S., Vos, T., Flaxman, A. D., Danaei, G., Shibuya, K., Adair-Rohani, H., & Memish, Z. A. (2012). A comparative risk assessment of burden of disease and injury attributable to 67 risk factors and risk factor clusters in 21 regions, 1990-2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet*, 380(9859), 2224-2260. Retrieved from doi: 10.1016/S0140-6736(12)61766-8
- Lonsdale, C., Rsenkranz, R., Peralta, L., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity on school physical education classes. *Preventive Medicine*, 56, 152–161.
- López, J., Martínez, P., Meza, E., Leal, L., & Valdovinos, J. (2013). Evaluación de la intensidad y contexto de la clase de educación física antes y después de una capacitación del sistema de observación SOFIT en estudiantes de licenciatura en actividad física y deporte. *EFDeportes.com*, 18(184). Retrieved from <http://www.efdeportes.com/> website:
- Lotan, M., Henderson, C. M., & Merrick, J. (2006). Physical activity for adolescents with intellectual disability. *Minerva Pediatrica*, 58(3), 219-226.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. Flores & A. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lounsbery, M., & Coker, C. (2008). Developing skill analysis competency in pre-service physical education teachers. *Quest*, 60, 255–267.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035. doi: 10.2165/11536850-000000000-00000
- 3 [pii]
- Lumpkin, A. (Ed.). (1998). *Physical education and sport. A Contemporary introduction*. Boston: McGraw- Hill Companies Inc.
- Macdonald, D., Kirk, D., & Braiuka, S. (1999). The social construction of the physical activity at the school/university interface. *European Physical Education Review*, 5(1), 31–51.
- Malina, R. (2001). Adherence to physical activity from childhood to adulthood: A perspective from tracking studies. *Quest*, 53, 346–355.
- Malina, R. (2014). Top 10 research questions related to growth and maturation of relevance to physical activity, performance, and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 157-173. doi: 10.1080/02701367.2014.897592
- Maroco, J. (Ed.). (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.

- Marques, A. (2003). *Percepções de saúde, competência e imagem corporal dos jovens que frequentam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- 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). Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspectivas. Implicações práticas *Boletim SPEF*, 36, 79 -88.
- Marques, A., Martins, J., Sarmento, H., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (2015). Do the students know the physical activity recommendations for health promotion? *Journal of Physical Activity and Health*, 12, 253-256. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24769866> website: doi:10.1123/jpah.2013-0228
- Marques, A., & Matos, M. (2014). Adolescents' physical activity trends over the years: a three-cohort study based on the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Portuguese survey. *BMJ Open*, 4(10), e006012. doi: 10.1136/bmjopen-2014-006012
- Martin, J., & Hodges-Kulinna, P. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active PE classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 288–297.
- Martin, J., & Kulinna, P. (2003). The development of a physical education teachers' self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 219-232.
- Martin, J., & Kulinna, P. (2005). A social cognitive perspective of physical activity related behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 265–281.
- Martin, J., McCaughtry, N., Hodges-Kulinna., P., & D., C. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 171–190.
- 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, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, 38, 27-43.
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of pre-service teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 153-168.
- Matos, Z., Batista, P., & Pinheiro, C. (2004). Experiências de Pré-Socialização na Profissão de Professor de Educação Física. Implicações para as experiências da formação inicial. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 4(2), 178-179.
- McEvoy, E., Johansson, N., & Heikinaro-Johansson, P. (2011). *Expert Perspectives On The Current State Of Pete In Ireland And Finland*. Paper presented at the AIESEP 2011 International Conference, Ireland.
- McGregor, J. (2003). Making spaces: Teacher workplace typologies. *Pedagogy, Culture and Society*, 11(3), 353–377.
- McGuire, B., & Collins, D. (1998). Sport, ethnicity, and racism: The experience of Asian heritage boys. *Sport Education and Society*, 3, 79–88.
- McKenzie, T. (2002). System for Observing Instruction Time. Overview and training manual. Retrieved from <http://www.drjamesallis.sdsu.edu/sofitprotocol.pdf> website:
- McKenzie, T. (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest*, 59, 346- 357.
- McKenzie, T., Feldman, H., Woods, S., Romero, K., Dahlstrom, V., Stone, E., . . . Harsha, D. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 184-193.
- McKenzie, T., & Kahan, D. (2004). Impact of the Surgeon General's Report: Through the eyes of physical education teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 300-317.
- McKenzie, T., & Lounsbery, M. (2009). School physical education: The pill not taken. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 3, 219–225.

- McKenzie, T., & Sallis, J. (1996). Physical activity, fitness, and health-related physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 223-246). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McKenzie, T., Sallis, J., & Nader, P. (1991). SOFIT: System for Observing Fitness Instruction Time. *Journal of Teaching in Physical Education*, *11*, 195–205.
- McKenzie, T. L., Catellier, D. J., Conway, T., Lytle, L. A., Grieser, M., Webber, L. A., . . . Elder, J. P. (2006). Girls' activity levels and lesson contexts in middle school PE: TAAG baseline. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *38*(7), 1229-1235. doi: 10.1249/01.mss.0000227307.34149.f3
00005768-200607000-00006 [pii]
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., . . . Harsha, D. W. (1995). Children's activity levels and lesson context during third-grade physical education. [Multicenter Study
Research Support, U.S. Gov't, P.H.S.]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *66*(3), 184-193. doi: 10.1080/02701367.1995.10608832
- McKenzie, T. L., Li, D., Derby, C. A., Webber, L. S., Luepker, R. V., & Cribb, P. (2003). Maintenance of effects of the CATCH physical education program: results from the CATCH-ON study. *Health Education Behavior*, *30*(4), 447-462.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *84*(4), 419-430. doi: 10.1080/02701367.2013.844025
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *71*(3), 249-259. doi: 10.1080/02701367.2000.10608905
- McKenzie, T. L., Prochaska, J. J., Sallis, J. F., & LaMaster, K. J. (2004). Coeducational and single-sex physical education in middle schools: impact on physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *75*(4), 446-449. doi: 10.1080/02701367.2004.10609179
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Kolody, B., & Faucette, F. N. (1997). Long-term effects of a physical education curriculum and staff development program: SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *68*(4), 280-291. doi: 10.1080/02701367.1997.10608009
- Meaney, K., Kopf, K., Bohler, H., Hernandez, L., & Scott, L. (2008). Service-learning and preservice educators' cultural competence for teaching: An exploratory study. *Journal of Experiential Education*, *31*, 189–208.
- Metzler, M. (2003). Physical education teacher education in the USA: Reform through evolution. In K. Hardman (Ed.), *Physical education: Deconstruction and reconstruction-Issues and directions* (Vol. 12, pp. 65–71). Schorndorf, Germany: Hofmann.
- Metzler, M., McKenzie, T., Van der Mars, H., Barrett-Williams, S., & Ellis, R. (2013a). Health Optimizing Physical Education (HOPE): A new curriculum model for school programs. Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *84*(3), 41–47.
- Metzler, M., McKenzie, T., Van der Mars, H., Barrett-Williams, S., & Ellis, R. (2013b). Health Optimizing Physical Education (HOPE): A new curriculum model for school programs. Part 2: Teacher knowledge and collaboration. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *84*(4), 25–34.
- Miller, M., & Housner, L. (1998). A survey of health-related physical fitness knowledge among preservice and inservice physical educators. *The Physical Educator*, *55*, 176-186.
- Ministério da Educação. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde. (2005). *Avaliação do programa de saúde escolar. Ano lectivo 2003/04*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, Divisão de Saúde Escolar.
- Moe, S., Pickrel, J., McKenzie, T., Strikmiller, P., Coombs, D., & Murrie, D. (2006). Using school-level interviews to develop a multi-site PE intervention program. *Health Education & Behavior*, *33*, 52-65.

- Mokdad, A. H., Bowman, B. A., Ford, E. S., Vinicor, F., Marks, J. S., & Koplan, J. P. (2001). The continuing epidemics of obesity and diabetes in the United States. *JAMA*, 286(10), 1195-1200. doi: joc10856 [pii]
- Moreira, H., Nascimento, J., Sonoo, C., & Both, J. (2010). Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. *Motriz, Rio Claro*, 16 (4), 900-912. doi: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n4p900>
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Cervello, E., Huescar, E., & Dumitru, D. C. (2011). The Relationship between Goal Orientations, Motivational Climate and Selfreported Discipline in Physical Education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10(1), 119-129.
- Moreno, J., Zomeno, T., Marín, L., Ruiz, L., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la EF según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 2, 362-370
- Moritz, S., Feltz, D., Fahrback, K., & Mack, D. (2000). The relation of self-efficacy measure to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 280-294.
- Morrow, J. R., Jr., Krzewinski-Malone, J. A., Jackson, A. W., Bungum, T. J., & FitzGerald, S. J. (2004). American adults' knowledge of exercise recommendations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 231-237. doi: 10.1080/02701367.2004.10609156
- Mota, J. (2003). Age and gender differences in patterns and types of physical activity in youth. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3(2), 25-26.
- Mota, J., & Sallis, J. (Eds.). (2002). *Atividade física e saúde: fatores de influência da atividade física nas crianças e nos adolescentes*. Lisboa: Campo das Letras.
- Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R., & Cloes, M. (2013). Emotional Intelligence and Self-Efficacy Among Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 342-354.
- Mumford, V., & Kane, J. (2006). Service-learning in sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(3), 38-43.
- Myers, L., Strikmiller, P. K., Webber, L. S., & Berenson, G. S. (1996). Physical and sedentary activity in school children grades 5-8: the Bogalusa Heart Study. *Medicine & Science in Sports Exercise*, 28(7), 852-859.
- Nader, P. R. (2003). Frequency and intensity of activity of third-grade children in physical education. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine Journal*, 157(2), 185-190. doi: poa20153 [pii]
- NASPE. (2004). *Moving into the future: Natinal physical education standard. A guide to content and assessment*. St. Louis, MO: Mosby.
- NASPE. (2006). *Guidelines for undergraduate exercise physiology in a physical education teacher education program*. Reston: VA.
- 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.
- Naul, R. (2003). Concepts of Physical Education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Sport Science Studies* (pp. 35 -52). Berlin: ICSSPE.
- Nichol, M., Pickett, W., & Janssen, I. (2009). Associations between school recreational and physical activity *Journal School Health*, 79(6), 247-254.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643- 665.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665. doi: 10.1080/026404199365678

- O'Sullivan, M. (2003). Learning to teach physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (pp. 275-294). Champaign IL: Human Kinetics.
- O'Sullivan, M. (2005). Beliefs of teachers and teacher candidates: Implications for teacher education. In F. C. d. Costa, M. Cloes & M. Gonzales (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 149-164). Lisbon: Universidade Técnica.
- O'Sullivan, M., MacPhail, A., & Tannehill, D. (2009). A career in teaching: decisions of the heart rather than the head. *Irish Educational Studies*, 28(2), 177-191.
- OECD. (2011). Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world *Background report for the International Summit on the Teaching Profession*. New York.
- Onofre, M., Carreiro da Costa, F., & Marcelo, C. (2003). Practical Knowledge, Self-Efficacy and Quality of Teaching. Multicase Study in PE Teachers. In L. Sena Lino, R. Ornelas, F. Carreiro da Costa & M. Piéron (Eds.), *Innovation and New Technologies in Physical Education, Sport, Research and/on Teacher and Coach Preparation: Proceedings of the Madeira AIESEP Congress*, CD.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-322.
- Pan, Y., Chou, H., Hsu, W., LI, C., & Hu, Y. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality*, 41(2), 241-250. Retrieved from doi:10.2224/sbp.2013.41.2.241
- Papaioannou, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2006, July 16-21). [The Hidden costs of performance approach goals in sport].
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology (The Hellenic Journal of Psychology)*, 494-513.
- Papaioannou, A., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsigilis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport & Exercise*, 10, 466-480.
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Papaioannou, A., Zourbanos, 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* (pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pate, R., & Hohn, R. (1994). A contemporary mission for physical education. In R. Pate & R. Hohn (Eds.), *Health and fitness through physical education* (pp. 1-8). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pate, R., O'Neill, J., & McIver, K. (2011). Physical activity and health: Does physical education matter? *Quest*, 63, 19-35.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224. doi: CIRCULATIONAHA.106.177052 [pii]
- 10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052
- Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., . . . et al. (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*, 273(5), 402-407.

- Penney, D., & Evans, J. (2004). Physical education and physically active lives: A lifelong approach to curriculum development. *Sport, Education and Society*, 9, 269–287.
- Philpot, R., & Smith, W. (2011). Beginning & graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 33-50. Retrieved from doi:10.1080/18377122.2011.9730342
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piéron, M., Ruiz, F., & Montes, H. G. (2009). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para los profesores y los formadores en la educación física y el deporte. *La Educación Física y el Deporte en la Universidad: Investigación e Innovación, Fuentes*, 8 197-217.
- Placek, J., Dodds, P., Doolittle, S., Portman, P., Ratliffe, T., & Pinkhan, K. (1995). Teaching Recruits' Physical Education Backgrounds and Beliefs about Purposes for their Subject Matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(3), 246-261.
- Placek, J., Griffin, L., Dodds, P., Raymond, C., Tremino, F., & James, A. (2001). Middle school students' conceptions of fitness: The long road to a healthy lifestyle. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 314-323.
- Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na escola. Um direito dos alunos que urge satisfazer. *O professor*, III(85), 17-24.
- Ribeiro, M., Andrade, D., Oliveira, L., Brito, C., Matsudo, S., Araújo, T., . . . Matsudo, V. (2001). Nível de conhecimento sobre atividade física para a promoção da saúde de estudantes de educação física. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*, 9(3), 31-37.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. McAninch (Eds.), *Teacher Beliefs and Teacher Education: Advances in Teacher Education* (pp. 1-22). Greenwich CT: Information Age Publishers.
- Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625–637.
- Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about Physical Education. *Sport, Education and Society*, 11 (4), 385-400.
- Rink, J., & Hall, T. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108 (3), 207-218.
- Roberts, G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals on motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Robinson, L. E., Wadsworth, D. D., Webster, E. K., & Bassett, D. R., Jr. (2014). School reform: the role of physical education policy in physical activity of elementary school children in Alabama's Black Belt Region. *Am J Health Promot*, 28(3 Suppl), S72-76. doi: 10.4278/ajhp.130430-ARB-207
- Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (1998). Educação Física na escola primária: como pensamos os professores. *Intervención en conductas motrices significativas*, 485-493.
- Ross, J. (1994). The status of fitness programming in our nation's schools. In R. Pate & R. Hohn (Eds.), *Health and fitness through physical education* (pp. 21-30): Human Kinetics, Champaign.
- Ross, S., Metcalf, A., Bulger, S. M., & Housner, L. D. (2014). Modified Delphi investigation of motor development and learning in physical education teacher education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 316-329. doi: 10.1080/02701367.2014.930087
- Roth, M., & Stamatakis, E. (2010). Linking young people's knowledge of public health guidelines to physical activity levels in England. *Pediatric Exercise Science*, 22, 467–476.
- Rovengo, I. (2003). Teachers' knowledge construction. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 295-310). Champaign IL: Human Kinetics.
- Rowland, T. (1999). Adolescence: A "risk factor" for physical inactivity. *President's Council on Physical Fitness and Sports*, 3, 1-8.
- Sá, C. (2007). *Socialização Profissional em Educação Física. Percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico* (Tese de doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- Sallis, J., Carlson, J., & Mignano, A. (2012). Promoting youth physical activity through PE and after-school programs. *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 23.
- Sallis, J., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents. Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137. doi: 10.1080/02701367.1991.10608701
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health*, 87(8), 1328-1334.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. doi: 10.1080/02701367.2012.10599842
- Salmon, J., Booth, M., Phongsavan, P., Murphy, N., & Timperlo, A. (2007). Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiological Reviews*, 29, 144-159.
- Santiago, J., Morales, J., Disch, J., & Gaus, M. (2011). The development of an instrument to assess physical education teachers' content knowledge of physical activity and health-related fitness. A pilot study. *The TAHPERD journal*, 80(1), 14-17.
- Santos, M., Gomes, H., Ribeiro, J., & Mota, J. (2005). Variação Sazonal na atividade física e nas práticas de lazer de adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 192-201.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J., Cury, F., Fox, K., & Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: a social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Schuldheisz, J., & van der Mars, H. (2001). Active supervision and students' physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 75-90.
- Schuna, J. M., Jr., Lauersdorf, R. L., Behrens, T. K., Liguori, G., & Liebert, M. L. (2013). An objective assessment of children's physical activity during the Keep It Moving! after-school program. *Journal of School Health*, 83(2), 105-111. doi: 10.1111/josh.12005
- Schunk, D., & Pajares, M. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. Elliott & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Publications.
- Seghers, J., Martelaer, K., & Cardon, G. (2009). Young peoples' health as a challenge for physical education in schools in the twenty-first century: The case of Flanders (Belgium). *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 407-420.
- Shane, S., Brewer, J., & Thomas, J. (2010). Incorporating service learning into college fitness classes. *Emporia State Research Studies*, 46, 21-25.
- Sharma, S. V., Hoelscher, D. M., Kelder, S. H., Day, R. S., & Hergenroeder, A. (2009). Psychosocial, environmental and behavioral factors associated with bone health in middle-school girls. *Health Education Research*, 24(2), 173-184. doi: 10.1093/her/cyn009
cyn009 [pii]
- Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Shephard, R. (2005). The obesity epidemic: a challenge to pediatric work physiologists? *Pediatric Exercise Science*, 17 (1), 3-17.
- SHPE. (2014). *National standards and grade-level outcomes for K-12 physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 51(1), 1-22.
- Sicilia, A., Aguila, C., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico: propuesta de un modelo explicativo. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 125-135.

- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield: Publishing Company.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368-377.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van ders Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silva, A., Iaochite, R., & Azzi, R. (2010). Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. *Motriz, Rio Claro*, 16 (4), 942-949. Retrieved from doi:/10.5016/1980-6574.2010v16n4p942
- Simons-Morton, B., Eitel, P., & Small, M. (1999). School physical education: Secondary analyses of the School Health Policies and Programs Study. *Journal of Health Education*, 30, S21-S27.
- Skala, K. A., Springer, A. E., Sharma, S. V., Hoelscher, D. M., & Kelder, S. H. (2012). Environmental characteristics and student physical activity in PE class: findings from two large urban areas of Texas. *Journal of Physical Activity & Health*, 9(4), 481-491. doi: 2010-0225 [pii]
- Smith, A., & Parr, M. (2007). Young People's Views on the Nature and Purposes of Physical Education: A Sociological Analysis. *Sport, Education and Society*, 12 (1), 37-58.
- Smith, N., Lounsbery, M., & McKenzie, T. (2014). Physical activity in high school physical education: impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity & Health*, 11(1), 127-135. doi: 10.1123/jpah.2011-0334 2011-0334 [pii]
- Smith, N. J., Lounsbery, M. A., & McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity & Health*, 11(1), 127-135. doi: 10.1123/jpah.2011-0334 2011-0334 [pii]
- Sofo, S., Beard, D., Slattery, A., & Howard, S. (2012). Preservice Teachers' Beliefs about the Curricular Goals for Physical Education. *Missouri Journal Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 22, 18-35.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., & Jaakkola, T. (2014). Factorial validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of Sports Science & Medicine*, 13(1), 137-144.
- Springer, A. E., Tanguturi, Y., Ranjit, N., Skala, K. A., & Kelder, S. H. (2013). Physical activity during recess in low-income third-grade Texas students. *American Journal of Health Behavior*, 37(3), 318-324. doi: 10.5993/AJHB.37.3.4
- Stein, M., & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Stewart, S., & Mitchell, M. (2003). Instructional variables and student knowledge and conceptions of fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 533-551.
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia, L. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60, 290-306.
- Stran, M., & Curtner-Smith, M. (2009a). Influence of two pre-service teachers' value orientations on their interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 14(3), 339-352.
- Stran, M., & Curtner-Smith, M. (2009b). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 38-53.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., . . . Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737. doi: S0022347605001009 [pii] 10.1016/j.jpeds.2005.01.055
- Tammelin, T., Nayha, S., Hills, A. P., & Jarvelin, M. R. (2003). Adolescent participation in sports and adult physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(1), 22-28. doi: S0749379702005755 [pii]

- Tammelin, T., Nayha, S., Laitinen, J., Rintamaki, H., & Jarvelin, M. R. (2003). Physical activity and social status in adolescence as predictors of physical inactivity in adulthood. *Preventive Medicine, 37*(4), 375-381. doi: S0091743503001622 [pii]
- Tappe, M., & Burgeson, C. (2004). Physical education: a cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education, 23* 281-299.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine, 13*, 317-324.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., & Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 46*(5), 955-962. doi: 10.1249/MSS.0000000000000181
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Valimaki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine, 28*(3), 267-273. doi: S0749-3797(04)00339-3 [pii] 10.1016/j.amepre.2004.12.003
- Templin, T. J., & Richards, K. A. (2014). C. H. McCloy Lecture: Reflections on Socialization Into Physical Education: An Intergenerational Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(4), 431-445. doi: 10.1080/02701367.2014.964635
- Thompson, A., & Hannon, J. (2012). Health-Related Fitness Knowledge and Physical Activity of High School Students. *The Physical Educator, 69*, 71-88.
- Tinning, R. (2005). Active lifestyles and the paradoxical impact of education & sport. In J. Diniz, F. Costa & M. Onofre (Eds.), *AIESEP 2005 world congress. Active lifestyles: the impact of education and sport* (pp. 41-56). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Tournaki, N., & Podell, D. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education, 21*, 299-314.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72*(2), 165-175. doi: 10.1080/02701367.2001.10608946
- Trost, S. (2004). School Physical Education in the Post-Report Era: An Analysis From Public Health. *Journal of teaching of physical education, 23*, 318-337.
- Trout, J., & Graber, K. (2009). Perceptions of overweight students concerning their experiences in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 28* (3), 272-292.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine, 35* (2), 89-105.
- Trudeau, F., Shephard, R., Arsenaault, F., & Laurencelle, L. (2003). Tracking of physical fitness from childhood to adulthood. *Canadian Journal of Applied Physiology, 28*(2), 257-271.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine, 35*(2), 89-105. doi: 3521 [pii]
- Tsangaridou, N. (2006). Teacher beliefs. In D. M. D. Kirk & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of research in physical education* (pp. 486-501). London: Sage.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student training. *Physical Education and Sport Pedagogy, 13*(2), 131-152.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Researcher, 68*, 202-248.
- Tzetzis, G., Goudas, M., Kourtessis, T., & Zisi, V. (2002). The relation of goal orientations to physical activity in physical education. *European Physical Education Review, 8*(2), 177-188.
- Uijtdewilligen, L., Nauta, J., Singh, A., van Mechelen, W., Twisk, J., van der Horst, K., & Chinapaw, M. (2011). Determinants of physical activity and sedentary behaviour in young people: a review and quality synthesis of prospective studies. *British Journal of Sports Medicine, 45*, 896-905.
- UNESCO. (2015). Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>
- USDHHS. (2000). *Healthy People 2010*. Washington, DC: U.S.Government PrintingOffice.

- USDHHS. (2009). *2008 physical activity guidelines for Americans*. Washington DC: Author.
- USDHHS. (2012). *Physical activity guidelines for americans midcourse report: Strategies to increase physical activity among youth*. Washington: DC.
- USDHHS. (2013). *Results from the School Health and Policies and Practices Study 2012*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention
- 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 and Science in Sports and Exercise*, 39, 1241-1250.
- Van der Mars, H., Vogler, B., Darst, P., & Cusimano, B. (1998). Students' physical activity levels and teachers' active supervision during fitness instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 57-75.
- Vieira, F. (2015). *As Orientações Educacionais dos Professores, o Currículo e a Promoção de Estilos de Vida Ativos em Educação Física*. (Tese de doutoramento) Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa.
- Wadsworth, D. D., Robinson, L. E., Rudisill, M. E., & Gell, N. (2013). The effect of physical education climates on elementary students' physical activity behaviors. *Journal of School Health*, 83(5), 306-313. doi: 10.1111/josh.12032
- Wallhead, T., & Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56(3), 285-301.
- Wang, J., Castelli, D., Liu, W., Bian, W., & Tan, J. (2010). Re-conceptualizing physical education programs from an ecological perspective. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 7 (1), 43-53.
- Wang, J., & Koh, M. (2006). Sport ability beliefs, achievement goals, Selfdetermination and beliefs about the purposes of physical education among Singaporean preservice physical education trainees. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 3(1), 25-34.
- Wang, J. C., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L., & Lim, C. B. (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.
- Watson, D., Hueglin, S., Crandall, J., & Eisenman, P. (2002). Incorporating service-learning into physical education teacher education programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(5), 50-54.
- Webb, L., & Quennerstedt, M. (2010). Risky bodies: Health surveillance and teachers' embodiment of health. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(7), 785-802.
- Webster, C. (2011). Relationships Between Personal Biography and Changes in Preservice Classroom Teachers' Physical Activity Promotion Competence and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 320-339.
- Webster, C., Webster, L., Russ, L., Molina, S., Lee, H., & Cribbs, J. (2015). A Systematic Review of Public Health-Aligned Recommendations for Preparing Physical Education Teacher Candidates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 30-39. doi: 10.1080/02701367.2014.980939
- Wechsler, H., & Devereaux, R. (2001). Using the school environment to promote healthy eating and physical activity. *Preventive Medicine*, 31 (Suppl.), S121-S137.
- WHO. (2000). *Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action*. Esbjerg: World Health Organization.
- WHO. (2002). *The world health report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Sadag: World Health Organization.
- WHO. (2003). *Health and development through physical activity and sport*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2009). *A snapshot of the health of young people in Europe*. Copenhagen: World Health Organization.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- WHO. (2014). *Global status report on noncommunicable diseases 2014*. Geneva: World Health Organization.
- Williams, S., Phelps, D., Laurson, K., Thomas, D., & Brown, D. (2013). Fitness knowledge, cardiorespiratory endurance and body composition of high school students. *Biomedical Human Kinetics*, 5, 17–21. Retrieved from doi:10.2478/bhk-2013-0004
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and student's self-reported mastery behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(1), 58-65.
- Xiang, P., McBride, R. E., Bruene, A., & Liu, Y. (2007). Achievement goal orientation patterns and fifth graders' motivation in physical education running programs. *Pediatric Exercise Science*, 19(2), 179-191.
- Yang, X., Telama, R., Hirvensalo, M., Viikari, J. S., & Raitakari, O. T. (2009). Sustained participation in youth sport decreases metabolic syndrome in adulthood. *International Journal of Obesity (Lond)*, 33(11), 1219-1226. doi: 10.1038/ijo.2009.171
ijo2009171 [pii]
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: McMillan.
- Zounhia, K. (2009). Preservice physical education teacher education: A research review. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 7(2), 130–149.

ANEXOS

Índice

Anexo 1- Autorização para aplicação de instrumentos	213
Anexo 2 – Questionário da Socialização Profissional versão 1	218
Anexo 3 – Questionário da Socialização Profissional versão 2.....	226
Anexo 4 – Fatores Pessoais e Clima Motivacional.....	232
Anexo 5 – Questionário Oferta Curricular na Educação Física.....	234
Anexo 6 – Ficha de registo SOFIT	238
Anexo 7 – Outputs.....	245

Anexo 1

Universidade de Lisboa

Faculdade de Motricidade Humana

Somos um grupo de investigadores da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, que tem desenvolvido um estudo sobre os estilos de vida das crianças e adolescentes.

Gostaríamos de convidar o seu educando a participar no estudo. A participação no estudo é voluntária e implicará a recolha de dados relativamente ao clima motivacional nas aulas de Educação Física. Os dados serão recolhidos com recurso a um questionário. A participação no estudo não implicará qualquer risco. Os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade e não será divulgada a identidade dos participantes em nenhuma circunstância.

Agradecemos a sua colaboração.

Francisco Carreiro da Costa (investigador responsável)

----- Recortar por aqui -----

Eu, _____, concordo e autorizo o meu educando a participar no estudo _____
_____, que frequenta a escola _____, contanto que os dados serão tratados de forma confidencial.

(assinatura)

Anexo 2 – Questionário da Socialização Profissional versão 1

QUESTIONÁRIO

A.1.4 (Mest)

.PT.ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

O presente questionário enquadra-se no projeto de investigação “Os professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo”. Tal como o âmbito do trabalho sugere tem como um dos protagonistas os Estudantes, pretendendo de alguma forma conhecer as expectativas, motivações, crenças e conceções que estes apresentam sobre aspetos que se relacionam com tudo aquilo que envolve a sua futura atividade profissional.

A importância da sua participação neste estudo centra-se no carácter individual das suas opiniões e na atitude formativa com que encarar a importância desta pesquisa.

O questionário é anónimo, as suas respostas serão confidenciais e os dados serão utilizados para fins estatísticos.

Pedimos-lhe que seja o mais sincero, objetivo e claro possível nas suas respostas.

1 – Dados Pessoais

(101) Género	(102) Data de nascimento	(103) Altura	(104) Peso
M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	__ - __ - ____	__ __ cm	__ __ Kg
(Resposta facultativa, o interesse reside no facto de poder ser solicitada uma entrevista no âmbito do estudo)			
Nome e Instituição onde exerce como Estagiário(a)		(109) Instituição/Escola	
(108) Nome			
(110) Contato – email:			

2 – Caracterização Biográfica

A Nível Social

(201) Habilitação Académica do Pai	(203) Habilitação Académica da Mãe
<input type="checkbox"/> Analfabeto	<input type="checkbox"/> Analfabeto
<input type="checkbox"/> 1º Ciclo	<input type="checkbox"/> 1º Ciclo
<input type="checkbox"/> 2º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2º Ciclo
<input type="checkbox"/> 3º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3º Ciclo
<input type="checkbox"/> Secundário	<input type="checkbox"/> Secundário
<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura
<input type="checkbox"/> Mestrado e/ou Doutoramento	<input type="checkbox"/> Mestrado e/ou Doutoramento
(202) Profissão do Pai	(204) Profissão da Mãe
→	→

A Nível Profissional

(205) Está no curso que escolheu como 1ª opção?	(207) A Universidade Lusófona foi a sua 1ª opção?
SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
(206) Se respondeu NÃO diga qual foi a sua 1ª opção	(208) Se respondeu NÃO refira em que opção a Universidade Lusófona foi por si colocada
→	→
	(209) Aponte as razões que o(a) levaram a esse tipo de seleção.
	→

ANEXOS

Experiências Anteriores e Presentes de Ensino em Educação Física e no Âmbito Desportivo

(210) Antes de entrar no ensino superior, teve alguma experiência de ensino em Educação Física ou Desporto?

SIM NÃO

Se respondeu SIM à pergunta anterior, refira o contexto onde ensinou e/ou treinou...	...e o respetivo número de anos
(211) <input type="checkbox"/> 1º Ciclo.....(212) _____ N° de anos
(213) <input type="checkbox"/> 2º Ciclo.....(214) _____ N° de anos
(215) <input type="checkbox"/> 3º Ciclo.....(216) _____ N° de anos
(217) <input type="checkbox"/> Secundário.....(218) _____ N° de anos
(219) <input type="checkbox"/> Clube.....(220) _____ N° de anos
(221) <input type="checkbox"/> Outro, (222) Qual? _____(223) _____ N° de anos

(224) É atualmente Professor(a) de Educação Física numa Escola?

SIM NÃO

Se respondeu SIM à pergunta anterior, refira o Nível de Ensino em que leciona

- (225) Pré-escolar
 (226) 1º Ciclo
 (227) 2º Ciclo
 (228) 3º Ciclo
 (229) Secundário
 (230) Superior

(231) Atualmente é Treinador de alguma modalidade desportiva?

SIM NÃO

(232) Foi praticante regular de alguma modalidade desportiva **antes** de entrar neste curso?

SIM NÃO

Se respondeu SIM à pergunta anterior, refira qual a modalidade e o tipo de enquadramento

(235) Qual (ais) a (s) modalidade (s)?

→

(233) Federado

(234) Outro (Ex. Inatel, corporativo, etc.)

ANEXOS

(236) No presente ano, pratica regularmente alguma atividade física?

SIM NÃO

Em caso de ter respondido que SIM, indique qual ou quais e com que frequência e duração:

Atividade (s) Física (s) ou Desporto (s) que pratica	Número de vezes que pratica por semana	Duração de cada sessão					
		Menos de 30 minutos	1 hora	1 hora e meia	2 horas	2 horas e meia	3 horas ou mais
(237) a)	(238)____vezes	(239) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(240) b)	(241)____vezes	(242) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(243) c)	(244)____vezes	(245) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(246) d)	(247)____vezes	(248) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(249) e)	(250)____vezes	(251) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(252) f)	(253)____vezes	(254) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(255) g)	(256)____vezes	(257) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Conceções da Atividade Profissional

Sobre a Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Recorde o seu percurso nos Ensinos Básico e Secundário.

Globalmente nos Ensinos Básico e Secundário considerava-se um aluno de que nível?

(301) Básico → Fraco Médio Bom Muito Bom

(302) Secundário → Fraco Médio Bom Muito Bom

E em Educação Física?

(303) Básico → Fraco Médio Bom Muito Bom

(304) Secundário → Fraco Médio Bom Muito Bom

(305) Classifique globalmente a **Educação Física** na Escola (ou Escolas) que frequentou

Muito Má

Má

Nem Má, Nem Boa

Boa

Muito Boa

ANEXOS

No caso de ter frequentado aulas de Educação Física (Básico e Secundário) esclareça o peso dos factores abaixo discriminados que contribuíram para a sua opinião, anteriormente expressa:

	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
(306) A competência, a personalidade e atitude do (s) professor (es)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(307) A relação de companheirismo com o (s) professor (es)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(308) Os benefícios colhidos (aprendizagens motoras, aptidão física, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(309) O convívio / relação com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(310) As condições materiais (instalações e material didático)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(311) Os conteúdos (atividades ensinadas e aprendidas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(312) A organização da Escola / Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(313) As características das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros					
(314).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(315)Quais: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique por ordem decrescente de importância as quatro características dos dois (ou de um) Professores que mais o(a) marcaram nestes níveis de ensino:

De forma Positiva:

De forma Negativa:

(316) 1ª

(320) 1ª

(317) 2ª

(321) 2ª

(318) 3ª

(322) 3ª

(319) 4ª

(323) 4ª

(324) Qual é para si o papel (os objetivos, as finalidades) da Educação Física no Currículo Escolar (isto é, na Escola desde o Ensino Básico até ao Secundário)?

→

(325) Descreva o que é para si um Bom Professor de Educação Física.

→

(326) O que é para si, um aluno “**bem educado fisicamente**” em Educação Física no final do Ensino Secundário?

→

B) Sobre a Formação Inicial de Educação Física e Desporto

(327) Que motivos o(a) levaram a ingressar num Curso de Educação Física e Desporto?

→

(328) Que profissão deseja desempenhar quando tiver terminado a sua formação?

→

(329) Indique as razões da sua escolha.

→

(330) Descreva o que entende por um Bom Professor de Ensino Superior:

→

ANEXOS

(331) Na sua opinião, o que é que um Professor de Ensino Superior mais aprecia num aluno?

→

(332) O que é para si, um aluno ter sucesso na formação inicial em Educação Física e Desporto no ensino superior?

→

(333) Atendendo a todo o seu percurso na Universidade Lusófona, enumere por ordem decrescente de importância os principais aspetos que mais o(a) influenciaram e maior impacto tiveram nas conceções, comportamentos e práticas formativas que atualmente possui sobre a Educação Física e a Profissão de Professor:

→

ANEXOS

Tomando como referência o Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona, classifique as seguintes afirmações						
	Totalmente falso	Mais falso que verdadeiro	Nem falso, nem verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Totalmente verdadeiro	Não sei
(334) Na Universidade Lusófona, existe uma grande unidade conceptual entre os Formadores, isto é, todos partilham semelhantes ideias sobre o que é a Educação Física, as finalidades que ela deve perseguir no Sistema Educativo, e o que é um bom Professor de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(335) Na Universidade Lusófona, a estrutura curricular do Curso é explícita quanto às metas da formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(336) Na Universidade Lusófona, é dado uma ênfase bastante grande na vivência prática das situações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(337) Na Universidade Lusófona, o critério que presidiu à seleção das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Curso assentou numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(338) Na Universidade Lusófona, é dada uma importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(339) Na Universidade Lusófona, os alunos são de opinião de que o curso é muito teórico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(340) Na Universidade Lusófona, é feita uma avaliação das concepções de Educação Física e de Professor, que os alunos apresentam no início do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(341) Na Universidade Lusófona, existe um programa de acompanhamento e apoio aos recém diplomados, durante o seu primeiro ano de exercício profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(342) Na Universidade Lusófona, a escolha dos conteúdos lecionados nas disciplinas que compõem o plano de estudos, realizou-se tomando como referência os conhecimentos, atitudes e competências próprias de um professor de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caracterize a formação que está a ter ou que teve no curso.						
(343) Globalmente no Ensino Superior considera-se um aluno de que nível?						
Fraco <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Muito Bom <input type="checkbox"/>						

ANEXOS

(344) Gostou (ou está a gostar) do curso em geral?

→

(345) Do que gostou mais (aspetos positivos)?

→

(346) Do que gostou menos (aspetos negativos)?

→

(347) Sente-se bem preparado para ser Professor de Educação Física? Justifique

→

(348) Que Expectativas tem sobre a sua Profissão?

→

Muito Obrigado pela sua colaboração

Anexo 3 – Questionário da Socialização Profissional versão 2

QUESTIONÁRIO

A.2.5 (Mest)

- - .PT.FMH

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

O presente questionário enquadra-se no projeto de investigação “Os professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo”. Tal como o âmbito do trabalho sugere tem como um dos protagonistas os Estudantes, pretendendo de alguma forma conhecer as expectativas, motivações, crenças e conceções que estes apresentam sobre aspetos que se relacionam com tudo aquilo que envolve a sua futura atividade profissional.

A importância da sua participação neste estudo centra-se no carácter individual das suas opiniões e na atitude formativa com que encarar a importância desta pesquisa.

O questionário é anónimo, as suas respostas serão confidenciais e os dados serão utilizados para fins estatísticos.

Pedimos-lhe que seja o mais sincero, objetivo e claro possível nas suas respostas.

1 – Dados Pessoais

(101) Género	(102) Data de nascimento	(103) Altura	(104) Peso
M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	__ - __ - ____	__ - - cm	__ - - Kg

(Resposta facultativa, o interesse reside no facto de poder ser solicitada uma entrevista no âmbito do estudo)
Nome e Instituição onde exerce como Estagiário(a)

(108) Nome

(109) Instituição/Escola

(110) Contato – email:

2 – Caracterização Biográfica

A Nível Social

(201) Habilitação Académica do Pai	(203) Habilitação Académica da Mãe
<input type="checkbox"/> Analfabeto	<input type="checkbox"/> Analfabeto
<input type="checkbox"/> 1º Ciclo	<input type="checkbox"/> 1º Ciclo
<input type="checkbox"/> 2º Ciclo	<input type="checkbox"/> 2º Ciclo
<input type="checkbox"/> 3º Ciclo	<input type="checkbox"/> 3º Ciclo
<input type="checkbox"/> Secundário	<input type="checkbox"/> Secundário
<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Licenciatura
<input type="checkbox"/> Mestrado e/ou Doutoramento	<input type="checkbox"/> Mestrado e/ou Doutoramento
(202) Profissão do Pai	(204) Profissão da Mãe
→	→

ANEXOS

Experiências Anteriores e Presentes de Ensino em Educação Física e no Âmbito Desportivo

(224) É atualmente Professor(a) de Educação Física numa Escola?

SIM NÃO

Se respondeu SIM à pergunta anterior, refira o Nível de Ensino em que leciona

(225) *Pré-escolar*

(226) *1º Ciclo*

(227) *2º Ciclo*

(228) *3º Ciclo*

(229) *Secundário*

(230) *Superior*

(231) Atualmente é Treinador de alguma modalidade desportiva?

SIM NÃO

(232) Foi praticante regular de alguma modalidade desportiva **antes** de entrar neste curso?

SIM NÃO

Se respondeu SIM à pergunta anterior, refira qual a modalidade e o tipo de enquadramento

(235) Qual (ais) a (s) modalidade (s)?

→

(233) *Federado*

(234) *Outro (Ex. Inatel, corporativo, etc.)*

(236) No presente ano, pratica regularmente alguma atividade física?

SIM NÃO

Em caso de ter respondido que SIM, indique qual ou quais e com que frequência e duração:

Atividade (s) Física (s) ou Desporto (s) que pratica	Número de vezes que pratica por semana	Duração de cada sessão					
		Menos de 30 minutos	1 hora	1 hora e meia	2 horas	2 horas e meia	3 horas ou mais
(237) a)	(238) ___ vezes	(239) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(240) b)	(241) ___ vezes	(242) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(243) c)	(244) ___ vezes	(245) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Concepções da Atividade Profissional

Sobre a Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário(305) Classifique globalmente a **Educação Física** na Escola (ou Escolas) que frequentouMuito Má Má Nem Má, Nem Boa Boa Muito Boa

No caso de ter frequentado aulas de Educação Física (Básico e Secundário) esclareça o peso dos factores abaixo discriminados que contribuíram para a sua opinião, anteriormente expressa:

	Nada importante	Pouco importante	Nem pouco, nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
(306) A competência, a personalidade e atitude do (s) professor (es)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(307) A relação de companheirismo com o (s) professor (es)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(308) Os benefícios colhidos (aprendizagens motoras, aptidão física, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(309) O convívio / relação com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(310) As condições materiais (instalações e material didático)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(311) Os conteúdos (atividades ensinadas e aprendidas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(312) A organização da Escola / Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(313) As características das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros					
(314).....					
(315)Quais: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique por ordem decrescente de importância as quatro características dos dois (ou de um) Professores que mais o(a) marcaram nestes níveis de ensino:

De forma Positiva:

(316) 1ª

(317) 2ª

(318) 3ª

(319) 4ª

De forma Negativa:

(320) 1ª

(321) 2ª

(322) 3ª

(323) 4ª

ANEXOS

(324) Qual é para si o papel (os objetivos, as finalidades) da Educação Física no Currículo Escolar (isto é, na Escola desde o Ensino Básico até ao Secundário)?

→

(325) Descreva o que é para si um Bom Professor de Educação Física.

→

(326) O que é para si, um aluno **“bem educado fisicamente”** em Educação Física no final do Ensino Secundário?

→

(333) Atendendo a todo o seu percurso na Faculdade de Motricidade Humana, enumere por ordem decrescente de importância os principais aspetos que mais o(a) influenciaram e maior impacto tiveram nas conceções, comportamentos e práticas formativas que atualmente possui sobre a Educação Física e a Profissão de Professor:

(374) Indica quais são as recomendações de atividade física para os alunos na faixa etária entre os 5 e os 17 anos (segundo as organizações internacionais e os grupos de consenso. Exemplos: A Organização Mundial de Saúde (OMS) e Biddle, Sallis e Cavill, 1998).

→

B) Sobre a Formação Inicial de Educação Física e Desporto

Tomando como referência o Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FMH - Universidade de Lisboa, classifique as seguintes afirmações						
	Totalmente falso	Mais falso que verdadeiro	Nem falso, nem verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Totalmente verdadeiro	Não sei
(334) Na Faculdade de Motricidade Humana, existe uma grande unidade conceptual entre os Formadores, isto é, todos partilham semelhantes ideias sobre o que é a Educação Física, as finalidades que ela deve perseguir no Sistema Educativo, e o que é um bom Professor de Educação Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(335) Na FMH, a estrutura curricular do Curso é explícita quanto às metas da formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(336) Na FMH, é dada uma ênfase bastante grande na vivência prática das situações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(337) Na Faculdade de Motricidade Humana, o critério que presidiu à seleção das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Curso assentou numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(338) Na Faculdade de Motricidade Humana, é dada uma importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(339) Na Faculdade de Motricidade Humana, os alunos são de opinião de que o curso é muito teórico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(340) Na FMH, é feita uma avaliação das conceções de Educação Física e de Professor, que os alunos apresentam no início do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(341) Na FMH, existe um programa de acompanhamento e apoio aos recém diplomados, durante o seu primeiro ano de exercício profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(342) Na Faculdade de Motricidade Humana, a escolha dos conteúdos lecionados nas disciplinas que compõem o plano de estudos, realizou-se tomando como referência os conhecimentos, atitudes e competências próprias de um professor de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

Caracterize a formação que está a ter ou que teve no curso.

(343) Globalmente no Ensino Superior considera-se um aluno de que nível?

Fraco Médio Bom Muito Bom

(344) Gostou (ou está a gostar) do curso em geral?

→

(345) Do que gostou mais (aspetos positivos)?

→

(346) Do que gostou menos (aspetos negativos)?

→

(347) Sente-se bem preparado para ser Professor de Educação Física? Justifique

→

Considere as seguintes duas finalidades dos Programas Nacionais de Educação Física:

“Visando a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar:

- *Consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras;*
- *Reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.”*

(375) Sente-se bem preparado com os conhecimentos e as competências (saber em ação) para garantir como professor de Educação Física um ensino suscetível de promover a consecução daquelas duas finalidades?

Nada preparado Pouco preparado

Suficientemente preparado

Bem preparado Muito bem preparado

(376) Justifique:

Anexo 4 – Fatores Pessoais e Clima Motivacional



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Este questionário destina-se a um estudo sobre a Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo. Pedimos-te que respondas a estas questões. Haverá confidencialidade em relação às tuas respostas. Nenhuma resposta é boa ou má, o que interessa é que responda com sinceridade.
Obrigado por preencher este formulário e por participar nesta investigação.

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

<i>Na aula de Educação Física...</i>	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"/>

2. 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.

<i>O meu professor de Educação Física...</i>	Discordo			Concordo	
	Completamente				Completamente
	1	2	3	4	5
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"/>

Para que a atividade física possa beneficiar o estado de saúde, 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 e 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"/>		

Anexo 5 – Questionário Oferta Curricular na Educação Física**QUESTIONÁRIO - OFERTA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA – VIDA SAUDÁVEL
Q-OCEF-VS**

Pretende-se saber a quantidade de tempo gasto na lecionação da oferta curricular na Educação Física escolar no ensino secundário geral. Considere para a orientação das suas respostas qualquer turma de 10º ou 11º ano que tenha tido ao longo da sua experiência profissional, já que o 12º ano de escolaridade tem uma orientação metodológica programática específica. Nas próximas questões coloque um círculo à volta do número de horas que gasta na condução do ensino das atividades físicas específicas do seu planeamento, ou seja o tempo que considera necessário, no seu plano anual de turma, para que os alunos atinjam as competências específicas em cada uma das atividades físicas programadas. Considere uma média anual ponderada tendo em conta as diferentes avaliações iniciais efetuadas em cada uma das suas turmas.

11. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática dos Jogos Desportivos Coletivos, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Futebol	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Voleibol	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
c. Basquetebol	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
d. Andebol	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
e. Corfebol	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
f. Râguebi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
g. Hóquei em Campo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
h. Softebol/Basebol	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

12. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática das seguintes subáreas da Ginástica, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Solo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Aparelhos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
c. Rítmica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
d. Acrobática	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

13. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática do Atletismo, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Corridas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Saltos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
c. Lançamentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

14. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de Desportos de Raquetas, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Badmington	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Ténis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
c. Ténis de mesa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

15. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de Desportos de Combate, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Luta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Judo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

ANEXOS

16. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de Patinagem, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Patinagem																			
artística	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Hóquei em Patins	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
c. Corrida em Patins	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

17. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de Natação, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Natação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----

18. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), durante o ano letivo?

Número de horas

a. Dança																			
Educativa/Criativa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Dança Moderna	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
c. Danças Tradicionais																			
Portuguesas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
d. Danças Sociais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
e. Aeróbica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

19. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de Jogos Tradicionais e Populares, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Jogos																			
Tradicionais	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Jogo do Pau																			
Português	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

20. Quantas horas passam os alunos, nas aulas de Educação Física, na prática de Atividades de Exploração da Natureza, durante o ano letivo?

Número de horas

a. Canoagem	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
b. Ciclorosse/ Cicloturismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
c. Golfe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
d. Montanhismo/ Escalada	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
e. Orientação	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
f. Tiro com Arco	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
g. Prancha à Vela	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
h. Vela	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
i. Campismo/ Pioneirismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

21. Em sua opinião, quando pensa nas suas aulas (responda de acordo com a escala abaixo apresentada, marcando com um a sua opção) quais são as atividades:

1 -TOTALMENTE DESADEQUADA/ 2 – NADA ADEQUADA/
3 – RAZOAVELMENTE ADEQUADA/ 4 – ADEQUADA/ 5 – TOTALMENTE ADEQUADA

ANEXOS

Adequadas ao Género Feminino					Adequadas ao Género Masculino						
a. Futebol	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	n. Futebol	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
b. Voleibol	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	o. Voleibol	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
c. Basquetebol	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	p. Basquetebol	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
d. Andebol	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	q. Andebol	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
e. Ginástica no Solo	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	r. Ginástica no Solo	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
f. Ginástica de Aparelhos	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	s. Ginástica de Aparelhos	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
g. Ginástica Acrobática	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	t. Ginástica Acrobática	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
h. Atletismo	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	u. Atletismo	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
I. Raquetas	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	v. Raquetas	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
j. Patinagem	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	w. Patinagem	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
K. Dança	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	x. Dança	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
l. Orientação	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	y. Orientação	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐
m. Jogos Tradicionais	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐	z. Jogos Tradicionais	1☐	2☐	3☐	4☐	5☐

22. A Oferta Curricular de Educação Física devia ser lecionada em separado para rapazes e raparigas, durante todo o ano letivo. (assinale com um a sua opção, de acordo com a escala apresentada).
- | | | | | |
|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| Discordo Totalmente | Discordo | Nem Discordo Nem Concordo | Concordo | Concordo Totalmente |

As próximas questões relacionam-se com o conteúdo de aprendizagem dos processos de desenvolvimento, avaliação e manutenção da Aptidão Física (assinale com um a sua opção, de acordo com as escalas que se apresentam).

23. Relativamente aos processos de desenvolvimento e manutenção da Aptidão Física costuma ensinar nas suas aulas:
- | | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| | Nunca | Raramente | Algumas Vezes | Muitas Vezes | Sempre |
| a. A diferença entre Atividade Física, Exercício Físico e Aptidão Física? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| b. A diferença entre Exercício Físico moderado e vigoroso? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| c. Os benefícios físicos, psíquicos e sociais da Atividade Física? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| d. O papel da Atividade Física na redução do risco das doenças crónicas como a diabetes, as doenças cardiovasculares, a asma e a osteoporose? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| e. Como é que as capacidades motoras condicionais e coordenativas condicionam a saúde? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| f. As fases de uma sessão de exercício, aquecimento, fase principal e retorno à calma? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| g. Como se determina a intensidade, duração, frequência e tipo de Atividade Física? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| h. Como se mede a frequência cardíaca nos diferentes locais anatómicos do corpo humano? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| i. Como se constrói um plano individualizado de treino para desenvolver a Aptidão Física? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| j. Como encontrar informação válida, serviços ou produtos relacionados com a Aptidão e Atividade Física? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |
| k. A relação entre a ingestão alimentar e o dispêndio energético na Atividade Física? | 1☐ | 2☐ | 3☐ | 4☐ | 5☐ |

ANEXOS

l. Os perigos da utilização de substâncias dopantes e suplementos, tais como esteroides?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
m. Como é que a Aptidão Física se relaciona com a autoimagem e outros fatores de equilíbrio psicológico?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
n. Como o nível da Aptidão Física melhora os aspetos da relação interpessoal e promove o espírito cooperativo?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Nota: ATENÇÃO à questão 14 alínea e) tem uma escala de resposta diferente. Muito Obrigado

24. Os Testes de Aptidão Física que usa nas suas aulas são:	1 <input type="checkbox"/> Nunca	2 <input type="checkbox"/> Normalmente Não	3 <input type="checkbox"/> Algumas Vezes	4 <input type="checkbox"/> A Maior Parte das Vezes	5 <input type="checkbox"/> Todas as Vezes
a. Fitnessgram?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b. Protocolo de Avaliação da Aptidão Física elaborado pelo Departamento/Grupo de Educação Física?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c. Protocolo de Avaliação de Aptidão Física construído por si?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d. Outros testes padronizados e normalizados por Instituições?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
e. Não aplico Testes de Aptidão Física.	1 <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente	2 <input type="checkbox"/> Discordo	3 <input type="checkbox"/> Nem Discordo Nem Concordo	4 <input type="checkbox"/> Concordo	5 <input type="checkbox"/> Concordo totalmente

25. Compara normalmente os resultados obtidos nestes Testes de Aptidão Física com:	1 <input type="checkbox"/> Nunca	2 <input type="checkbox"/> Normalmente Não	3 <input type="checkbox"/> Algumas Vezes	4 <input type="checkbox"/> A Maior Parte das Vezes	5 <input type="checkbox"/> Todas as Vezes
a. As pontuações apresentadas no Fitnessgram coerentes com a idade e género dos alunos?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b. As pontuações alcançadas pelos jovens avaliados com um grupo de referência (nacional, local, ou a própria turma)?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c. As pontuações dos alunos antes dos Testes de Aptidão Física (avaliações anteriores)?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d. Os objetivos dos alunos?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
e. A diferença existente entre os géneros?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
f. Contratos de progresso com os alunos?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

26. Explica o significado dos resultados obtidos nos Testes de Aptidão Física aos alunos?	1 <input type="checkbox"/> Nunca	2 <input type="checkbox"/> Normalmente Não	3 <input type="checkbox"/> Algumas Vezes	4 <input type="checkbox"/> A Maior Parte das Vezes	5 <input type="checkbox"/> Todas as Vezes
27. Costuma partilhar os resultados dos Testes de Aptidão Física com os encarregados de educação?	1 <input type="checkbox"/> Nunca	2 <input type="checkbox"/> Normalmente Não	3 <input type="checkbox"/> Algumas Vezes	4 <input type="checkbox"/> A Maior Parte das Vezes	5 <input type="checkbox"/> Todas as Vezes

- | | | | | | |
|--|-------------------------------------|---|---|---|--|
| 28. Os seus alunos utilizam os resultados dos Testes de Aptidão Física para desenvolverem um plano de atividade física individualizado? | 1 <input type="checkbox"/>
Nunca | 2 <input type="checkbox"/>
Normalmente Não | 3 <input type="checkbox"/>
Algumas Vezes | 4 <input type="checkbox"/>
A Maior Parte das Vezes | 5 <input type="checkbox"/>
Todas as Vezes |
| 29. Costuma prescrever exercício de forma individualizada em função dos resultados dos Testes de Aptidão Física? | 1 <input type="checkbox"/>
Nunca | 2 <input type="checkbox"/>
Normalmente Não | 3 <input type="checkbox"/>
Algumas Vezes | 4 <input type="checkbox"/>
A Maior Parte das Vezes | 5 <input type="checkbox"/>
Todas as Vezes |
| 30. Exige que os alunos tenham um registo das atividades realizadas fora das aulas de Educação Física? | 1 <input type="checkbox"/>
Nunca | 2 <input type="checkbox"/>
Normalmente Não | 3 <input type="checkbox"/>
Algumas Vezes | 4 <input type="checkbox"/>
A Maior Parte das Vezes | 5 <input type="checkbox"/>
Todas as Vezes |
| 31. Acha que há tempo suficiente para implementar um bom programa de desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de Educação Física? | 1 <input type="checkbox"/>
Nunca | 2 <input type="checkbox"/>
Normalmente Não | 3 <input type="checkbox"/>
Algumas Vezes | 4 <input type="checkbox"/>
A Maior Parte das Vezes | 5 <input type="checkbox"/>
Todas as Vezes |
| 32. Os valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) são para si uma referência fundamental? | 1 <input type="checkbox"/>
Nunca | 2 <input type="checkbox"/>
Normalmente Não | 3 <input type="checkbox"/>
Algumas Vezes | 4 <input type="checkbox"/>
A Maior Parte das Vezes | 5 <input type="checkbox"/>
Todas as Vezes |
| 33. O aluno que não se encontra na ZSAF no final de ciclo deverá ter classificação negativa nesta grande área específica de avaliação? | 1 <input type="checkbox"/>
Nunca | 2 <input type="checkbox"/>
Normalmente Não | 3 <input type="checkbox"/>
Algumas Vezes | 4 <input type="checkbox"/>
A Maior Parte das Vezes | 5 <input type="checkbox"/>
Todas as Vezes |
| 34. Avalia os alunos com base na qualidade dos seus planos individualizados de atividade física? | 1 <input type="checkbox"/>
Nunca | 2 <input type="checkbox"/>
Normalmente Não | 3 <input type="checkbox"/>
Algumas Vezes | 4 <input type="checkbox"/>
A Maior Parte das Vezes | 5 <input type="checkbox"/>
Todas as Vezes |

Complete por favor a frase:

35. O seu Departamento/Grupo de Educação Física atribui _____ % do total da Avaliação da Disciplina de Educação Física à área da Aptidão Física.

Muito Obrigado pela sua Colaboração

ANEXOS

Anexo 6 – Ficha de registo SOFIT

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT**

Observador: _____ Data: ____/____/____ T.Horário: _____
 Escola: _____ Local: _____ T. Útil _____
 Professor: _____ Início: _____:_____ Ano: _____
 Categoria: _____ Final: _____:_____ Alunos: _____
 Sexo: _____ Duração: _____:_____ Matéria: _____

Aluno	Intervalo	Actividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.		
							CG	Informação			Actividade Motora										
1 M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	1	1	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		2	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		3	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	2	4	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		5	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		6	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	3	7	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		8	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		9	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	4	10	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		11	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		12	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	5	13	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		14	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		15	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	6	16	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		17	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		18	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	7	19	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		20	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		21	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	8	22	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		23	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		24	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	9	25	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		26	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		27	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	10	28	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		29	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		30	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	11	31	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		32	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		33	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	12	34	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		35	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		36	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	13	37	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		38	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		39	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	14	40	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		41	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		42	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	15	43	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		44	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		45	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	16	46	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		47	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		48	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

ANEXOS

UNIVERSIDADE DE LISBOA
 FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
 UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – **SOFIT**

Aluno	Intervalo	Atividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.		
		1	2	3	4	5	CG	Informação			Atividade Motora			P	D	I	M	O		T	
1 M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	17	49	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		50	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		51	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	18	52	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		53	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		54	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	19	55	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		56	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		57	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	20	58	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		59	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		60	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	21	61	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		62	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		63	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	22	64	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		65	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		66	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	23	67	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		68	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		69	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	24	70	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		71	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		72	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	25	73	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		74	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		75	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	26	76	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		77	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		78	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	27	79	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		80	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		81	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	28	82	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		83	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		84	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	29	85	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		86	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		87	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	30	88	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		89	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		90	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	31	91	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		92	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		93	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	32	94	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		95	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		96	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

ANEXOS

UNIVERSIDADE DE LISBOA
 FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
 UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Aluno	Intervalo	Actividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor					Obs.			
							CG	Informação			Actividade Motora										
1 M□F□	33	97	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		98	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		99	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	34	100	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		101	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		102	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	35	103	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		104	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		105	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	36	106	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		107	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		108	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	37	109	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		110	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		111	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	38	112	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		113	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		114	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	39	115	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		116	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		117	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	40	118	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		119	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		120	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	41	121	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		122	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		123	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	42	124	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		125	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		126	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	43	127	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		128	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		129	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	44	130	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		131	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		132	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	45	133	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		134	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		135	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	46	136	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		137	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		138	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	47	139	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		140	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		141	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	48	142	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		143	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		144	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

ANEXOS

UNIVERSIDADE DE LISBOA
 FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
 UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – **SOFIT**

Aluno	Intervalo	Actividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.		
							CG	Informação			Actividade Motora										
1 M□F□	49	145	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		146	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		147	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	50	148	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		149	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		150	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	51	151	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		152	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		153	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
52	154	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
	155	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
	156	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
2 M□F□	53	157	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		158	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		159	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	54	160	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		161	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		162	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	55	163	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		164	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		165	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
56	166	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
	167	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
	168	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
3 M□F□	57	169	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		170	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		171	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	58	172	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		173	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		174	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	59	175	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		176	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		177	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
60	178	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
	179	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
	180	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
4 M□F□	61	181	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		182	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		183	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	62	184	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		185	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		186	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	63	187	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		188	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		189	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
64	190	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
	191	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
	192	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T		
Soma																					

ANEXOS

UNIVERSIDADE DE LISBOA
 FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
 UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Aluno	Intervalo	Actividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor					Obs.			
							CG	Informação			Actividade Motora										
1 M□F□	65	193	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		194	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		195	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	66	196	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		197	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		198	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	67	199	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		200	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		201	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	68	202	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		203	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		204	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	69	205	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		206	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		207	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	70	208	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		209	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		210	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	71	211	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		212	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		213	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	72	214	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		215	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		216	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	73	217	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		218	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		219	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	74	220	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		221	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		222	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	75	223	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		224	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		225	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	76	226	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		227	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		228	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	77	229	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		230	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		231	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	78	232	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		233	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		234	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	79	235	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		236	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		237	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	80	238	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		239	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		240	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

ANEXOS

UNIVERSIDADE DE LISBOA
 FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
 UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – **SOFIT**

Aluno	Intervalo	Actividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.		
							CG	Informação			Actividade Motora										
1 M□F□	81	241	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		242	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		243	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	82	244	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		245	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		246	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	83	247	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		248	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		249	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	84	250	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		251	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		252	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	85	253	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		254	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		255	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	86	256	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		257	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		258	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	87	259	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		260	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		261	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	88	262	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		263	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		264	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	89	265	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		266	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		267	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	90	268	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		269	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		270	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	91	271	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		272	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		273	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	92	274	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		275	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		276	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	93	277	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		278	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		279	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	94	280	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		281	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		282	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	95	283	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		284	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		285	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	96	286	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		287	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		288	1	2	3	4	5	M	P	K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

Anexo 7 – Outputs

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,819
Approx. Chi-Square		2488,807
Bartlett's Test of Sphericity	df	105
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
P8.1	1,000	,645
P8.2	1,000	,781
P8.3	1,000	,623
P8.4	1,000	,665
P8.5	1,000	,616
P8.6	1,000	,679
P8.7	1,000	,667
P8.8	1,000	,699
P8.9	1,000	,682
P8.10	1,000	,527
P8.11	1,000	,703
P8.12	1,000	,697
P8.13	1,000	,557
P8.14	1,000	,651
P8.15	1,000	,659

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	4,736	31,576	31,576	4,736	31,576
2	3,317	22,116	53,693	3,317	22,116
3	1,798	11,987	65,680	1,798	11,987
4	,784	5,226	70,906		
5	,741	4,939	75,845		
6	,599	3,991	79,836		
7	,518	3,456	83,292		
8	,485	3,230	86,522		
9	,408	2,717	89,240		
10	,379	2,527	91,767		
11	,312	2,081	93,848		
12	,307	2,045	95,892		
13	,268	1,785	97,677		
14	,224	1,495	99,172		
15	,124	,828	100,000		

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings		
	Cumulative %	Total	Total	% of Variance	Cumulative %
1	31,576	3,468	3,468	23,121	23,121
2	53,693	3,459	3,459	23,063	46,184
3	65,680	2,924	2,924	19,495	65,680
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
P8.15	,753	-,142	,270
P8.13	,701	-,145	,212
P8.8	,689	-,155	,448
P8.6	,688	-,103	,442
P8.11	,637	,523	-,154
P8.12	,632	,493	-,234
P8.10	,564	,100	,445
P8.4	,379	,687	-,223
P8.2	,490	,683	-,274
P8.1	,425	,647	-,215
P8.14	-,522	,605	,110
P8.7	-,572	,576	,090
P8.3	-,477	,527	,344
P8.5	-,286	,415	,601
P8.9	-,369	,458	,580

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a
a. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
P8.2	,881	,069	,027
P8.4	,808	,018	,111
P8.1	,797	,064	,072
P8.12	,792	,232	-,125
P8.11	,788	,282	-,056
P8.8	,062	,828	-,099
P8.6	,104	,814	-,070
P8.15	,173	,757	-,236
P8.10	,196	,690	,110
P8.13	,166	,682	-,253
P8.9	-,058	,024	,824
P8.5	-,056	,106	,776
P8.3	,030	-,221	,757
P8.14	,157	-,420	,671
P8.7	,116	-,465	,661

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a
a. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3
1	,512	,742	-,433
2	,770	-,172	,615
3	-,382	,648	,659

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Factor Analysis

P14 = 1 Janeiro

KMO and Bartlett's Test^a

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,805
Approx. Chi-Square		1347,781
Bartlett's Test of Sphericity	df	105
	Sig.	,000

a. P14 = 1 Janeiro

ANEXOS

Communalities^a

	Initial	Extraction
P8.1	1,000	,616
P8.2	1,000	,789
P8.3	1,000	,612
P8.4	1,000	,647
P8.5	1,000	,600
P8.6	1,000	,655
P8.7	1,000	,643
P8.8	1,000	,697
P8.9	1,000	,712
P8.10	1,000	,455
P8.11	1,000	,711
P8.12	1,000	,704
P8.13	1,000	,584
P8.14	1,000	,650
P8.15	1,000	,658

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. P14 = 1 Janeiro

Total Variance Explained^a

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	4,774	31,830	31,830	4,774	31,830
2	3,375	22,498	54,327	3,375	22,498
3	1,582	10,547	64,874	1,582	10,547
4	,847	5,648	70,522		
5	,796	5,309	75,831		
6	,615	4,103	79,934		
7	,576	3,840	83,774		
8	,531	3,542	87,316		
9	,395	2,636	89,952		
10	,334	2,227	92,179		
11	,319	2,126	94,304		
12	,299	1,990	96,295		
13	,241	1,604	97,899		
14	,205	1,364	99,264		
15	,110	,736	100,000		

Total Variance Explained^a

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings	
	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1		31,830	3,510	23,402
2		54,327	3,478	23,188
3		64,874	2,743	18,284
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. P14 = 1 Janeiro

ANEXOS

Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
P8.15	,774	-,158	,183
P8.8	,705	-,158	,417
P8.13	,696	-,111	,297
P8.6	,690	-,148	,397
P8.11	,656	,513	-,131
P8.12	,643	,482	-,240
P8.10	,573	,165	,314
P8.3	-,524	,512	,274
P8.2	,489	,702	-,239
P8.4	,356	,694	-,196
P8.1	,394	,642	-,223
P8.14	-,519	,617	,014
P8.7	-,544	,575	,129
P8.9	-,350	,444	,626
P8.5	-,249	,460	,571

Extraction Method: Principal Component Analysis.^{a,b}

a. P14 = 1 Janeiro

b. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
P8.8	,826	,077	-,090
P8.6	,800	,085	-,092
P8.13	,735	,154	-,141
P8.15	,735	,200	-,280
P8.10	,598	,300	,086
P8.2	,087	,882	,058
P8.4	,013	,792	,137
P8.12	,247	,790	-,136
P8.1	,036	,781	,072
P8.11	,318	,779	-,047
P8.9	,031	-,069	,840
P8.5	,070	,015	,771
P8.3	-,333	,029	,707
P8.7	-,450	,122	,653
P8.14	-,510	,210	,588

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^{a,b}

a. P14 = 1 Janeiro

b. Rotation converged in 6 iterations.

Component Transformation Matrix^a

Component	1	2	3
1	,763	,506	-,402
2	-,198	,776	,599
3	,615	-,377	,692

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. P14 = 1 Janeiro

P14 = 2 Junho

KMO and Bartlett's Test^a

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,779
Approx. Chi-Square		1244,570
Bartlett's Test of Sphericity	df	105
	Sig.	,000

a. P14 = 2 Junho

ANEXOS

Communalities^a

	Initial	Extraction
P8.1	1,000	,690
P8.2	1,000	,791
P8.3	1,000	,638
P8.4	1,000	,699
P8.5	1,000	,657
P8.6	1,000	,717
P8.7	1,000	,700
P8.8	1,000	,698
P8.9	1,000	,678
P8.10	1,000	,621
P8.11	1,000	,696
P8.12	1,000	,688
P8.13	1,000	,554
P8.14	1,000	,672
P8.15	1,000	,681

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. P14 = 2 Junho

Total Variance Explained^a

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	4,754	31,692	31,692	4,754	31,692
2	3,294	21,957	53,649	3,294	21,957
3	2,131	14,209	67,859	2,131	14,209
4	,785	5,232	73,090		
5	,702	4,680	77,771		
6	,620	4,134	81,904		
7	,479	3,191	85,096		
8	,469	3,128	88,223		
9	,347	2,316	90,539		
10	,341	2,276	92,815		
11	,304	2,028	94,843		
12	,267	1,780	96,623		
13	,215	1,436	98,059		
14	,177	1,181	99,240		
15	,114	,760	100,000		

Total Variance Explained^a

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings		
	Cumulative %	Total	Total	% of Variance	Cumulative %
1		31,692	3,564	23,759	23,759
2		53,649	3,493	23,286	47,045
3		67,859	3,122	20,814	67,859
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. P14 = 2 Junho

ANEXOS

Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
P8.15	,727	-,138	,365
P8.13	,706	-,190	,143
P8.6	,688	-,059	,490
P8.8	,664	-,169	,477
P8.12	,623	,504	-,215
P8.11	,618	,534	-,169
P8.7	-,602	,577	,062
P8.4	,413	,689	-,233
P8.2	,508	,671	-,288
P8.1	,468	,658	-,194
P8.14	-,527	,587	,222
P8.3	-,433	,542	,395
P8.5	-,333	,349	,652
P8.10	,552	,001	,562
P8.9	-,389	,466	,556

Extraction Method: Principal Component Analysis.^{a,b}

a. P14 = 2 Junho

b. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
P8.2	,888	,044	-,007
P8.4	,832	,011	,083
P8.1	,824	,082	,063
P8.11	,800	,228	-,066
P8.12	,795	,205	-,116
P8.6	,148	,833	-,038
P8.8	,056	,827	-,102
P8.15	,152	,790	-,184
P8.10	,096	,775	,108
P8.13	,180	,633	-,349
P8.9	-,045	,017	,822
P8.5	-,139	,144	,786
P8.3	,046	-,137	,785
P8.14	,093	-,329	,745
P8.7	,101	-,490	,671

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^{a,b}

a. P14 = 2 Junho

b. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix^a

Component	1	2	3
1	,533	,710	-,460
2	,769	-,180	,613
3	-,353	,680	,643

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. P14 = 2 Junho

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

P14			N	%
1 Janeiro	Cases	Valid	173	98,9
		Excluded ^a	2	1,1
		Total	175	100,0
2 Junho	Cases	Valid	146	97,3
		Excluded ^a	4	2,7
		Total	150	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

P14	Cronbach's Alpha	N of Items
1 Janeiro	,881	5
2 Junho	,888	5

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

P14		N	%
	Valid	174	99,4
1 Janeiro	Cases Excluded ^a	1	,6
	Total	175	100,0
	Valid	148	98,7
2 Junho	Cases Excluded ^a	2	1,3
	Total	150	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

P14	Cronbach's Alpha	N of Items
1 Janeiro	,812	5
2 Junho	,840	5

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

P14		N	%
	Valid	170	97,1
1 Janeiro	Cases Excluded ^a	5	2,9
	Total	175	100,0
	Valid	146	97,3
2 Junho	Cases Excluded ^a	4	2,7
	Total	150	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

P14	Cronbach's Alpha	N of Items
1 Janeiro	,836	5
2 Junho	,857	5

Factor Analysis

P14 = 1 Janeiro

KMO and Bartlett's Test^a

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,778
	Approx. Chi-Square	643,828
Bartlett's Test of Sphericity	df	66
	Sig.	,000

a. P14 = 1 Janeiro

ANEXOS

Communalities^a

	Initial	Extraction
P11.1	1,000	,650
P11.2	1,000	,512
P11.3	1,000	,665
P11.4	1,000	,637
P11.5	1,000	,642
P11.6	1,000	,561
P11.7	1,000	,742
P11.8	1,000	,659
P11.9	1,000	,752
P11.10	1,000	,406
P11.11	1,000	,498
P11.12	1,000	,465

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. P14 = 1 Janeiro

Total Variance Explained^a

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3,552	29,596	29,596	3,552	29,596
2	2,546	21,219	50,816	2,546	21,219
3	1,093	9,110	59,925	1,093	9,110
4	,853	7,110	67,035		
5	,736	6,134	73,169		
6	,713	5,938	79,107		
7	,651	5,429	84,536		
8	,439	3,655	88,191		
9	,432	3,600	91,791		
10	,425	3,541	95,332		
11	,350	2,917	98,249		
12	,210	1,751	100,000		

Total Variance Explained^a

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings		
	Cumulative %	Total	Total	% of Variance	Cumulative %
1		29,596	2,734	22,782	22,782
2		50,816	2,314	19,281	42,063
3		59,925	2,143	17,862	59,925
4					
5					
6					
7					
8					

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. P14 = 1 Janeiro

Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
P11.9	,723	,424	-,223
P11.7	,712	,435	-,213
P11.5	,690	-,289	,288
P11.3	,679	-,221	,395
P11.2	,569	-,110	,420
P11.1	,562	,513	-,268
P11.10	,537	-,159	,305
P11.6	-,286	,651	,236
P11.11	-,234	,624	,232
P11.8	-,458	,622	,251
P11.4	,510	,602	-,117
P11.12	-,227	,426	,482

Extraction Method: Principal Component Analysis.^{a,b}

a. P14 = 1 Janeiro

b. 3 components extracted.

ANEXOS

Rotated Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
P11.9	,835	,227	-,055
P11.7	,831	,223	-,037
P11.1	,803	,064	,037
P11.4	,762	,110	,209
P11.3	,146	,788	-,150
P11.5	,155	,739	-,267
P11.2	,132	,703	-,018
P11.10	,129	,614	-,112
P11.8	-,018	-,296	,756
P11.6	,120	-,197	,713
P11.11	,139	-,158	,674
P11.12	-,084	,070	,673

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^{a,b}

a. P14 = 1 Janeiro

b. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix^a

Component	1	2	3
1	,660	,677	-,325
2	,625	-,256	,737
3	-,416	,690	,592

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. P14 = 1 Janeiro

P14 = 2 Junho

KMO and Bartlett's Test^a

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,710
Approx. Chi-Square		674,490
Bartlett's Test of Sphericity	df	66
	Sig.	,000

a. P14 = 2 Junho

Communalities^a

	Initial	Extraction
P11.1	1,000	,581
P11.2	1,000	,696
P11.3	1,000	,862
P11.4	1,000	,582
P11.5	1,000	,701
P11.6	1,000	,613
P11.7	1,000	,802
P11.8	1,000	,704
P11.9	1,000	,666
P11.10	1,000	,386
P11.11	1,000	,591
P11.12	1,000	,407

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. P14 = 2 Junho

Total Variance Explained^a

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3,719	30,990	30,990	3,719	30,990
2	2,495	20,794	51,785	2,495	20,794
3	1,375	11,455	63,239	1,375	11,455
4	,908	7,567	70,806		
5	,715	5,960	76,767		
6	,592	4,932	81,699		
7	,559	4,658	86,356		
8	,499	4,158	90,515		
9	,395	3,294	93,809		
10	,320	2,663	96,472		
11	,274	2,287	98,759		
12	,149	1,241	100,000		

ANEXOS

Total Variance Explained^a

Component	Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings		
	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	30,990	2,608	21,732	21,732	
2	51,785	2,598	21,648	43,380	
3	63,239	2,383	19,860	63,239	
4					
5					
6					
7					

Extraction Method: Principal Component Analysis.^a

a. P14 = 2 Junho

Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
P11.5	,796	-,142	,216
P11.3	,700	-,008	,609
P11.6	-,643	,368	,252
P11.8	-,619	,444	,352
P11.2	,613	-,019	,565
P11.10	,603	-,126	,086
P11.11	-,546	,232	,489
P11.1	,226	,723	-,079
P11.7	,503	,676	-,303
P11.4	,354	,675	,018
P11.9	,427	,653	-,239
P11.12	-,383	,459	,221

Extraction Method: Principal Component Analysis.^{a,b}

a. P14 = 2 Junho

b. 3 components extracted.

Rotated Component Matrix^{a,b}

	Component		
	1	2	3
P11.7	,876	-,175	,059
P11.9	,808	-,100	,059
P11.1	,744	,159	,042
P11.4	,727	,111	,202
P11.8	,041	,821	-,168
P11.11	-,153	,753	-,004
P11.6	-,007	,740	-,255
P11.12	,185	,600	-,113
P11.3	,106	-,089	,918
P11.2	,074	-,065	,829
P11.5	,137	-,450	,693
P11.10	,108	-,395	,467

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^{a,b}

a. P14 = 2 Junho

b. Rotation converged in 5 iterations.

Component Transformation Matrix^a

Component	1	2	3
1	,403	-,640	,654
2	,873	,484	-,063
3	-,277	,597	,753

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. P14 = 2 Junho

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

P14			N	%
1 Janeiro	Cases	Valid	169	96,6
		Excluded ^a	6	3,4
		Total	175	100,0
2 Junho	Cases	Valid	145	96,7
		Excluded ^a	5	3,3
		Total	150	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

P14	Cronbach's Alpha	N of Items
1 Janeiro	,839	4
2 Junho	,801	4

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

P14			N	%
1 Janeiro	Cases	Valid	171	97,7
		Excluded ^a	4	2,3
		Total	175	100,0
2 Junho	Cases	Valid	147	98,0
		Excluded ^a	3	2,0
		Total	150	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

P14	Cronbach's Alpha	N of Items
1 Janeiro	,729	4
2 Junho	,775	4

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

P14			N	%
1 Janeiro	Cases	Valid	171	97,7
		Excluded ^a	4	2,3
		Total	175	100,0
2 Junho	Cases	Valid	149	99,3
		Excluded ^a	1	,7
		Total	150	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

P14	Cronbach's Alpha	N of Items
1 Janeiro	,688	4
2 Junho	,736	4

ANEXOS

T-Test

		Group Statistics					
P14	P13	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean		
1 Janeiro	O_Mestria	1 Professor Estagiário	89	3,8893	,72310	,07665	
		2 Professor Experiente	86	3,9930	,77517	,08359	
	O_PAV	1 Professor Estagiário	89	2,1865	,88461	,09377	
		2 Professor Experiente	86	2,3076	,90155	,09722	
	O_PAP	1 Professor Estagiário	89	3,1921	1,03991	,11023	
		2 Professor Experiente	86	3,4424	,95096	,10254	
	C_PAP	1 Professor Estagiário	88	2,4962	1,05635	,11261	
		2 Professor Experiente	86	2,8198	1,09722	,11832	
	C_PAV	1 Professor Estagiário	88	1,3475	,46787	,04988	
		2 Professor Experiente	86	1,7035	,73014	,07873	
	C_M	1 Professor Estagiário	88	4,3485	,55242	,05889	
		2 Professor Experiente	86	4,1153	,75192	,08108	
	2 Junho	O_Mestria	1 Professor Estagiário	75	4,0240	,73812	,08523
			2 Professor Experiente	75	3,9940	,78843	,09104
O_PAV		1 Professor Estagiário	75	2,2427	,92491	,10680	
		2 Professor Experiente	75	2,3400	,95082	,10979	
O_PAP		1 Professor Estagiário	75	3,3320	,98271	,11347	
		2 Professor Experiente	75	3,2933	,92752	,10710	
C_PAP		1 Professor Estagiário	75	1,6300	,76600	,08845	
		2 Professor Experiente	75	1,7856	,77488	,08948	
C_PAV		1 Professor Estagiário	75	4,2778	,69091	,07978	
		2 Professor Experiente	75	3,9433	,69576	,08034	
C_M	1 Professor Estagiário	75	2,6244	,98776	,11406		
	2 Professor Experiente	75	2,4800	1,00064	,11554		

Independent Samples Test

P14		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)		
1 Janeiro	O_Mestria	Equal variances assumed	,967	,327	-,915	173	,361	
		Equal variances not assumed			-,914	171,155	,362	
	O_PAV	Equal variances assumed	,281	,597	-,896	173	,371	
		Equal variances not assumed			-,896	172,507	,371	
	O_PAP	Equal variances assumed	,802	,372	-1,660	173	,099	
		Equal variances not assumed			-1,663	172,482	,098	
	C_PAP	Equal variances assumed	,077	,781	-1,982	172	,049	
		Equal variances not assumed			-1,981	171,361	,049	
	C_PAV	Equal variances assumed	9,335	,003	-3,838	172	,000	
		Equal variances not assumed			-3,819	144,217	,000	
	C_M	Equal variances assumed	5,198	,024	2,335	172	,021	
		Equal variances not assumed			2,327	155,933	,021	
	2 Junho	O_Mestria	Equal variances assumed	,980	,324	,241	148	,810
			Equal variances not assumed			,241	147,361	,810
O_PAV		Equal variances assumed	,172	,679	-,635	148	,526	
		Equal variances not assumed			-,635	147,887	,526	
O_PAP		Equal variances assumed	,375	,541	,248	148	,805	
		Equal variances not assumed			,248	147,508	,805	
C_PAP		Equal variances assumed	,030	,863	-1,236	148	,218	
		Equal variances not assumed			-1,236	147,980	,218	
C_PAV		Equal variances assumed	1,213	,272	2,954	148	,004	
		Equal variances not assumed			2,954	147,993	,004	
C_M	Equal variances assumed	,000	,992	,890	148	,375		
	Equal variances not assumed			,890	147,975	,375		

ANEXOS

Independent Samples Test

P14			t-test for Equality of Means		t-test for Equality of Means	
			Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
1 Janeiro	O_Mestria	Equal variances assumed	-,10370	,11328	-,32728	,11988
		Equal variances not assumed	-,10370	,11341	-,32756	,12017
	O_PAV	Equal variances assumed	-,12104	,13503	-,38755	,14547
		Equal variances not assumed	-,12104	,13507	-,38764	,14556
	O_PAP	Equal variances assumed	-,25031	,15078	-,54792	,04731
		Equal variances not assumed	-,25031	,15055	-,54747	,04686
	C_PAP	Equal variances assumed	-,32356	,16327	-,64582	-,00129
		Equal variances not assumed	-,32356	,16334	-,64597	-,00114
	C_PAV	Equal variances assumed	-,35595	,09275	-,53903	-,17287
		Equal variances not assumed	-,35595	,09320	-,54017	-,17173
	C_M	Equal variances assumed	,23317	,09986	,03606	,43029
		Equal variances not assumed	,23317	,10021	,03523	,43112
O_Mestria	Equal variances assumed	,03000	,12471	-,21644	,27644	
	Equal variances not assumed	,03000	,12471	-,21645	,27645	
2 Junho	O_PAV	Equal variances assumed	-,09733	,15317	-,40001	,20534
		Equal variances not assumed	-,09733	,15317	-,40001	,20535
	O_PAP	Equal variances assumed	,03867	,15603	-,26968	,34701
		Equal variances not assumed	,03867	,15603	-,26969	,34702
	C_PAP	Equal variances assumed	-,15556	,12581	-,40418	,09307
		Equal variances not assumed	-,15556	,12581	-,40418	,09307
	C_PAV	Equal variances assumed	,33444	,11322	,11071	,55818
		Equal variances not assumed	,33444	,11322	,11071	,55818
	C_M	Equal variances assumed	,14444	,16236	-,17639	,46528
		Equal variances not assumed	,14444	,16236	-,17639	,46528

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade científica 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%

Capacidade científica 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

		003 Categoria profissional		Total	
		1º ano MEEFEBs	2º ano MEEFEBs		
Capacidade científica 1	Sim	Count	39	16	55
		% within capacidade científica 1	70,9%	29,1%	100,0%
	Não	% within 003 Categoria profissional	43,8%	20,3%	32,7%
		Count	50	63	113
Total	%	% within capacidade científica 1	44,2%	55,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	56,2%	79,7%	67,3%
	Count	89	79	168	
		% within capacidade científica 1	53,0%	47,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,556 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,513	1	,002		
Likelihood Ratio	10,823	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,493	1	,001		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,86.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade pedagógica 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%

Capacidade pedagógica 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Capacidade pedagógica 1	Sim	Count	51	40	91
		% within capacidade pedagógica 1	56,0%	44,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional		57,3%	50,6%	54,2%
	Não	Count	38	39	77
% within capacidade pedagógica 1		49,4%	50,6%	100,0%	
% within 003 Categoria profissional		42,7%	49,4%	45,8%	
Total	Count		89	79	168
	% within capacidade pedagógica 1		53,0%	47,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,750 ^a	1	,386		
Continuity Correction ^b	,505	1	,477		
Likelihood Ratio	,750	1	,386		
Fisher's Exact Test				,439	,239
Linear-by-Linear Association	,746	1	,388		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36,21.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases				
	Valid		Missing		Total
	N	Percent	N	Percent	N
Atitude1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181

Atitude1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Atitude1	Sim	Count	19	14	33
		% within atitude1	57,6%	42,4%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional		21,3%	17,7%	19,6%
	Não	Count	70	65	135
% within atitude1		51,9%	48,1%	100,0%	
% within 003 Categoria profissional		78,7%	82,3%	80,4%	
Total	Count		89	79	168
	% within atitude1		53,0%	47,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,349 ^a	1	,555		
Continuity Correction ^b	,157	1	,692		
Likelihood Ratio	,350	1	,554		
Fisher's Exact Test				,567	,347
Linear-by-Linear Association	,347	1	,556		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,52.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases				
	Valid		Missing		Total
	N	Percent	N	Percent	N
Traços de personalidade1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181

Traços de personalidade1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Traços de personalidade1	Count	13	4	17
	Sim % within traços de personalidade1	76,5%	23,5%	100%
	% within 003 Categoria profissional	14,6%	5,1%	10,1%
	Count	76	75	151
	Não % within traços de personalidade1	50,3%	49,7%	100%
	% within 003 Categoria profissional	85,4%	94,9%	89,9%
Total	Count	89	79	168
	% within traços de personalidade1	53%	47%	100%
	% within 003 Categoria profissional	100%	100%	100%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,191 ^a	1	,041		
Continuity Correction ^b	3,207	1	,073		
Likelihood Ratio	4,428	1	,035		
Fisher's Exact Test				,044	,035
Linear-by-Linear Association	4,166	1	,041		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,99.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Efeitos de processo 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%

Efeitos de processo 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Efeitos de processo 1	Count	7	13	20
	Sim % within efeitos de processo 1	35,0%	65,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	7,9%	16,5%	11,9%
	Count	82	66	148
	Não % within efeitos de processo 1	55,4%	44,6%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	92,1%	83,5%	88,1%
Total	Count	89	79	168
	% within efeitos de processo 1	53,0%	47,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,945 ^a	1	,086		
Continuity Correction ^b	2,183	1	,140		
Likelihood Ratio	2,966	1	,085		
Fisher's Exact Test				,099	,070
Linear-by-Linear Association	2,927	1	,087		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,40.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases				Cases	
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Efeitos de produto * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%

Efeitos de produto * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total
Efeitos de produto	Sim	Count	26	35	61
		% within efeitos de produto	42,6%	57,4%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	29,2%	44,3%	36,3%
	Não	Count	63	44	107
		% within efeitos de produto	58,9%	41,1%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	70,8%	55,7%	63,7%
Total	Count	89	79	168	
	% within efeitos de produto	53,0%	47,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,121 ^a	1	,042		
Continuity Correction ^b	3,494	1	,062		
Likelihood Ratio	4,129	1	,042		
Fisher's Exact Test				,054	,031
Linear-by-Linear Association	4,097	1	,043		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,68.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases				Cases	
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Outros 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%

Outros 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Outros 1	Sim	Count	1	2	3
		% within outros 1	33,3%	66,7%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	1,1%	2,5%	1,8%
	Não	Count	88	77	165
		% within outros 1	53,3%	46,7%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	98,9%	97,5%	98,2%
Total	Count	89	79	168	
	% within outros 1	53,0%	47,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,473 ^a	1	,492		
Continuity Correction ^b	,011	1	,917		
Likelihood Ratio	,478	1	,489		
Fisher's Exact Test				,601	,455
Linear-by-Linear Association	,470	1	,493		
N of Valid Cases	168				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,41.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade científica 2 * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%
Atitude2 * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%
Traços de personalidade2 * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%
Efeitos de processo 2 * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%
Efeitos de produto 2 * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%
Outros 2 * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%

Capacidade científica 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Capacidade científica 2	Count	18	10	28
	Sim % within capacidade científica 2	64,3%	35,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	41,9%	17,9%	28,3%
	Count	25	46	71
	Não % within capacidade científica 2	35,2%	64,8%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	58,1%	82,1%	71,7%
Total	Count	43	56	99
	% within capacidade científica 2	43,4%	56,6%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,909 ^a	1	,009		
Continuity Correction ^b	5,776	1	,016		
Likelihood Ratio	6,911	1	,009		
Fisher's Exact Test				,013	,008
Linear-by-Linear Association	6,839	1	,009		
N of Valid Cases	99				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,16.

b. Computed only for a 2x2 table

Atitude2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Atitude2	Count	9	7	16
	Sim % within atitude2	56,3%	43,8%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	20,9%	12,5%	16,2%
	Count	34	49	83
	Não % within atitude2	41,0%	59,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	79,1%	87,5%	83,8%
Total	Count	43	56	99
	% within atitude2	43,4%	56,6%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,276 ^a	1	,259		
Continuity Correction ^b	,729	1	,393		
Likelihood Ratio	1,264	1	,261		
Fisher's Exact Test				,283	,196
Linear-by-Linear Association	1,263	1	,261		
N of Valid Cases	99				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,95.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Traços de personalidade2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Traços de personalidade2	Count	3	8	11
	Sim % within traços de personalidade2	27,3%	72,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	7,0%	14,3%	11,1%
	Count	40	48	88
	Não % within traços de personalidade2	45,5%	54,5%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	93,0%	85,7%	88,9%
Total	Count	43	56	99
	% within traços de personalidade2	43,4%	56,6%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,316 ^a	1	,251		
Continuity Correction ^b	,680	1	,410		
Likelihood Ratio	1,375	1	,241		
Fisher's Exact Test				,340	,207
Linear-by-Linear Association	1,302	1	,254		
N of Valid Cases	99				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,78.

b. Computed only for a 2x2 table

Efeitos de processo 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Efeitos de processo 2	Count	4	17	21
	Sim % within efeitos de processo 2	19,0%	81,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	9,3%	30,4%	21,2%
	Count	39	39	78
	Não % within efeitos de processo 2	50,0%	50,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	90,7%	69,6%	78,8%
Total	Count	43	56	99
	% within efeitos de processo 2	43,4%	56,6%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,452 ^a	1	,011		
Continuity Correction ^b	5,253	1	,022		
Likelihood Ratio	6,950	1	,008		
Fisher's Exact Test				,013	,009
Linear-by-Linear Association	6,387	1	,011		
N of Valid Cases	99				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,12.

b. Computed only for a 2x2 table

Efeitos de produto 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Efeitos de produto 2	Count	13	25	38
	Sim % within efeitos de produto 2	34,2%	65,8%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	30,2%	44,6%	38,4%
	Count	30	31	61
	Não % within efeitos de produto 2	49,2%	50,8%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	69,8%	55,4%	61,6%
Total	Count	43	56	99
	% within efeitos de produto 2	43,4%	56,6%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,136 ^a	1	,144		
Continuity Correction ^b	1,570	1	,210		
Likelihood Ratio	2,159	1	,142		
Fisher's Exact Test				,153	,105
Linear-by-Linear Association	2,114	1	,146		
N of Valid Cases	99				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,51.

b. Computed only for a 2x2 table

Outros 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total	
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS		
Outros 2	Não	Count	43	56	99
		% within outros 2	43,4%	56,6%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%
Total		Count	43	56	99
		% within outros 2	43,4%	56,6%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	99

a. No statistics are computed because outros

2 is a constant.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade pedagógica 2 * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%

Capacidade pedagógica 2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

		003 Categoria profissional		Total	
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS		
Capacidade pedagógica 2	Sim	Count	24	26	50
		% within capacidade pedagógica 2	48,0%	52,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	55,8%	46,4%	50,5%
Total		Count	19	30	49
		% within capacidade pedagógica 2	38,8%	61,2%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	44,2%	53,6%	49,5%
Total		Count	43	56	99
		% within capacidade pedagógica 2	43,4%	56,6%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,857 ^a	1	,355		
Continuity Correction ^b	,523	1	,470		
Likelihood Ratio	,859	1	,354		
Fisher's Exact Test				,419	,235
Linear-by-Linear Association	,848	1	,357		
N of Valid Cases	99				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,28.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade científica 1 * 003 Categoria profissional	186	83,0%	38	17,0%	224	100,0%
Capacidade pedagógica 1 * 003 Categoria profissional	186	83,0%	38	17,0%	224	100,0%
Atitude1 * 003 Categoria profissional	186	83,0%	38	17,0%	224	100,0%
Traços de personalidade1 * 003 Categoria profissional	186	83,0%	38	17,0%	224	100,0%
Efeitos de processo 1 * 003 Categoria profissional	186	83,0%	38	17,0%	224	100,0%
Efeitos de produto * 003 Categoria profissional	186	83,0%	38	17,0%	224	100,0%
Outros 1 * 003 Categoria profissional	186	83,0%	38	17,0%	224	100,0%

Capacidade científica 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total	
		1º ano MEEFEBS	Experientes		
Capacidade científica 1	Sim	Count	55	2	57
		% within capacidade científica 1	96,5%	3,5%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	32,7%	11,1%	30,6%
		Count	113	16	129
Capacidade científica 1	Não	% within capacidade científica 1	87,6%	12,4%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	67,3%	88,9%	69,4%
		Count	168	18	186
	Total	% within capacidade científica 1	90,3%	9,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,578 ^a	1	,059		
Continuity Correction ^b	2,633	1	,105		
Likelihood Ratio	4,225	1	,040		
Fisher's Exact Test				,064	,045
Linear-by-Linear Association	3,559	1	,059		
N of Valid Cases	186				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,52.

b. Computed only for a 2x2 table

Capacidade pedagógica 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total	
		1º ano MEEFEBS	Experientes		
Capacidade pedagógica 1	Sim	Count	91	5	96
		% within capacidade pedagógica 1	94,8%	5,2%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	54,2%	27,8%	51,6%
		Count	77	13	90
Capacidade pedagógica 1	Não	% within capacidade pedagógica 1	85,6%	14,4%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	45,8%	72,2%	48,4%
		Count	168	18	186
	Total	% within capacidade pedagógica 1	90,3%	9,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,533 ^a	1	,033		
Continuity Correction ^b	3,538	1	,060		
Likelihood Ratio	4,657	1	,031		
Fisher's Exact Test				,046	,029
Linear-by-Linear Association	4,509	1	,034		
N of Valid Cases	186				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,71.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Atitude1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

			003 Categoria profissional		Total
			1° ano MEEFEBs	Experientes	
Atitude1	Sim	Count	33	2	35
		% within atitude1	94,3%	5,7%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	19,6%	11,1%	18,8%
	Não	Count	135	16	151
		% within atitude1	89,4%	10,6%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	80,4%	88,9%	81,2%
Total	Count	168	18	186	
	% within atitude1	90,3%	9,7%	100,0%	
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,775 ^a	1	,379		
Continuity Correction ^b	,317	1	,574		
Likelihood Ratio	,869	1	,351		
Fisher's Exact Test				,533	,301
Linear-by-Linear Association	,771	1	,380		
N of Valid Cases	186				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,39.
 b. Computed only for a 2x2 table

Traços de personalidade1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

			003 Categoria profissional		Total
			1° ano MEEFEBs	Experientes	
Traços de personalidade1	Sim	Count	17	0	17
		% within traços de personalidade1	100,0%	0,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	10,1%	0,0%	9,1%
	Não	Count	151	18	169
		% within traços de personalidade1	89,3%	10,7%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	89,9%	100,0%	90,9%
Total	Count	168	18	186	
	% within traços de personalidade1	90,3%	9,7%	100,0%	
			100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,005 ^a	1	,157		
Continuity Correction ^b	,971	1	,324		
Likelihood Ratio	3,639	1	,056		
Fisher's Exact Test				,380	,163
Linear-by-Linear Association	1,994	1	,158		
N of Valid Cases	186				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,65.
 b. Computed only for a 2x2 table

Efeitos de processo 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

			003 Categoria profissional		Total
			1° ano MEEFEBs	Experientes	
Efeitos de processo 1	sim	Count	20	9	29
		% within efeitos de processo 1	69,0%	31,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	11,9%	50,0%	15,6%
	não	Count	148	9	157
		% within efeitos de processo 1	94,3%	5,7%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	88,1%	50,0%	84,4%
Total	Count	168	18	186	
	% within efeitos de processo 1	90,3%	9,7%	100,0%	
			100,0%	100,0%	100,0%

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17,928 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	15,150	1	,000		
Likelihood Ratio	13,412	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	17,832	1	,000		
N of Valid Cases	186				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,81.

b. Computed only for a 2x2 table

Efeitos de produto * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total	
		1º ano MEEFEBS	Experientes		
Efeitos de produto	Sim	Count	61	9	70
		% within efeitos de produto	87,1%	12,9%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	36,3%	50,0%	37,6%
	Não	Count	107	9	116
		% within efeitos de produto	92,2%	7,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	63,7%	50,0%	62,4%
Total	Count	168	18	186	
	% within efeitos de produto	90,3%	9,7%	100,0%	
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,298 ^a	1	,255		
Continuity Correction ^b	,781	1	,377		
Likelihood Ratio	1,262	1	,261		
Fisher's Exact Test				,308	,188
Linear-by-Linear Association	1,291	1	,256		
N of Valid Cases	186				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,77.

b. Computed only for a 2x2 table

Outros 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total	
		1º ano MEEFEBS	Experientes		
Outros 1	Sim	Count	3	0	3
		% within outros 1	100,0%	0,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	1,8%	0,0%	1,6%
	Não	Count	165	18	183
		% within outros 1	90,2%	9,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	98,2%	100,0%	98,4%
Total	Count	168	18	186	
	% within outros 1	90,3%	9,7%	100,0%	
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,327 ^a	1	,568		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,616	1	,433		
Fisher's Exact Test				1,000	,736
Linear-by-Linear Association	,325	1	,569		
N of Valid Cases	186				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases				Total	
	Valid		Missing		N	Percent
	N	Percent	N	Percent		
Capacidade científica 1 * 003 Categoria profissional	145	80,1%	36	19,9%	181	100,0%
Capacidade pedagógica 1 * 003 Categoria profissional	145	80,1%	36	19,9%	181	100,0%
Atitude1 * 003 Categoria profissional	145	80,1%	36	19,9%	181	100,0%
Traços de personalidade1 * 003 Categoria profissional	145	80,1%	36	19,9%	181	100,0%
Efeitos de processo 1 * 003 Categoria profissional	145	80,1%	36	19,9%	181	100,0%
Efeitos de produto * 003 Categoria profissional	145	80,1%	36	19,9%	181	100,0%
Outros 1 * 003 Categoria profissional	145	80,1%	36	19,9%	181	100,0%

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Capacidade científica 1	Sim	39	10	49
	Não	50	46	96
Total		89	56	145

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,356 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	9,228	1	,002		
Likelihood Ratio	10,930	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	10,285	1	,001		
N of Valid Cases	145				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,92.

b. Computed only for a 2x2 table

Capacidade pedagógica 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Capacidade pedagógica 1	Sim	51	26	77
	Não	38	30	68
Total		89	56	145

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,632 ^a	1	,201		
Continuity Correction ^b	1,225	1	,268		
Likelihood Ratio	1,633	1	,201		
Fisher's Exact Test				,233	,134
Linear-by-Linear Association	1,621	1	,203		
N of Valid Cases	145				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26,26.

b. Computed only for a 2x2 table

Atitude1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Atitude1	Sim	19	7	26
	Não	70	49	119
Total		89	56	145

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,829 ^a	1	,176		
Continuity Correction ^b	1,277	1	,258		
Likelihood Ratio	1,903	1	,168		
Fisher's Exact Test				,192	,128
Linear-by-Linear Association	1,816	1	,178		
N of Valid Cases	145				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,04.

b. Computed only for a 2x2 table

Traços de personalidade1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Traços de personalidade1	Sim	13	8	21
	Não	76	48	124
Total		89	56	145

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,003 ^a	1	,957		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,003	1	,957		
Fisher's Exact Test				1,000	,580
Linear-by-Linear Association	,003	1	,957		
N of Valid Cases	145				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,11.

b. Computed only for a 2x2 table

Efeitos de processo 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Efeitos de processo 1	Sim	7	17	24
	Não	82	39	121
Total		89	56	145

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,589 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	11,014	1	,001		
Likelihood Ratio	12,340	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	12,503	1	,000		
N of Valid Cases	145				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,27.

b. Computed only for a 2x2 table

Efeitos de produto * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Efeitos de produto	Sim	26	25	51
	Não	63	31	94
Total		89	56	145

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,589 ^a	1	,058		
Continuity Correction ^b	2,944	1	,086		
Likelihood Ratio	3,557	1	,059		
Fisher's Exact Test				,074	,044
Linear-by-Linear Association	3,564	1	,059		
N of Valid Cases	145				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,70.

b. Computed only for a 2x2 table

Outros 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Outros 1	Sim	1	0	1
	Não	88	56	144
Total		89	56	145

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,634 ^a	1	,426		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,981	1	,322		
Fisher's Exact Test				1,000	,614
Linear-by-Linear Association	,629	1	,428		
N of Valid Cases	145				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade científica 1 * capacidade científica 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Capacidade científica 1 * capacidade científica 2 Crosstabulation

Count

		Capacidade científica 2		Total
		Sim	Não	
Capacidade científica 1	Sim	11	6	17
	Não	5	15	20
Total		16	21	37

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,903 ^a	1	,015		
Continuity Correction ^b	4,396	1	,036		
Likelihood Ratio	6,047	1	,014		
Fisher's Exact Test				,022	,017
Linear-by-Linear Association	5,743	1	,017		
N of Valid Cases	37				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,35.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade científica 1 * capacidade científica 2 * 003 Categoria profissional	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

ANEXOS

Capacidade científica 1 * capacidade científica 2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

003 Categoria profissional			Capacidade científica 2		Total
			Sim	Não	
1º ano MEEFEBS	Capacidade científica 1	Sim	11	6	17
		Não	5	15	20
	Total		16	21	37
Total	Capacidade científica 1	Sim	11	6	17
		Não	5	15	20
	Total		16	21	37

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)		
1º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	5,903 ^a	1	,015				
	Continuity Correction ^b	4,396	1	,036				
	Likelihood Ratio	6,047	1	,014				
	Fisher's Exact Test						,022	,017
	Linear-by-Linear Association	5,743	1	,017				
	N of Valid Cases	37						
	Pearson Chi-Square	5,903 ^a	1	,015				
Total	Continuity Correction ^b	4,396	1	,036				
	Likelihood Ratio	6,047	1	,014				
	Fisher's Exact Test						,022	,017
	Linear-by-Linear Association	5,743	1	,017				
	N of Valid Cases	37						

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,35.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade pedagógica 1 * capacidade pedagógica 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Capacidade pedagógica 1 * capacidade pedagógica 2 Crosstabulation

Count

		Capacidade pedagógica 2		Total
		Sim	Não	
Capacidade pedagógica 1	Sim	16	8	24
	Não	5	8	13
Total		21	16	37

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)		
Pearson Chi-Square	2,733 ^a	1	,098				
Continuity Correction ^b	1,705	1	,192				
Likelihood Ratio	2,739	1	,098				
Fisher's Exact Test						,165	,096
Linear-by-Linear Association	2,659	1	,103				
N of Valid Cases	37						

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,62.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Atitude1 * atitude2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

ANEXOS

Atitude1 * atitude2 Crosstabulation

Count		Atitude2		Total
		Sim	Não	
Atitude1	Sim	3	5	8
	Não	5	24	29
Total		8	29	37

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,519 ^a	1	,218		
Continuity Correction ^b	,558	1	,455		
Likelihood Ratio	1,386	1	,239		
Fisher's Exact Test				,332	,221
Linear-by-Linear Association	1,477	1	,224		
N of Valid Cases	37				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,73.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Traços de personalidade1 * traços de personalidade2 * 003 Categoria profissional	86	47,5%	95	52,5%	181	100,0%

Traços de personalidade1 * traços de personalidade2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count			Traços de personalidade2		Total	
			Sim	Não		
003 Categoria profissional	1º ano MEEFEBS	Traços de personalidade1	Sim	2	5	7
			Não	0	30	30
		Total		2	35	37
2º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Traços de personalidade1	Sim	0	3	3
			Não	7	39	46
		Total		7	42	49
Total	Total	Traços de personalidade1	Sim	2	8	10
			Não	7	69	76
		Total		9	77	86

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	9,061 ^c	1	,003		
	Continuity Correction ^b	4,335	1	,037		
	Likelihood Ratio	7,185	1	,007		
	Fisher's Exact Test				,032	,032
	Linear-by-Linear Association	8,816	1	,003		
	N of Valid Cases	37				
2º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	,533 ^d	1	,466		
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,957	1	,328		
	Fisher's Exact Test				1,000	,623
	Linear-by-Linear Association	,522	1	,470		
	N of Valid Cases	49				
Total	Pearson Chi-Square	1,098 ^a	1	,295		
	Continuity Correction ^b	,248	1	,618		
	Likelihood Ratio	,922	1	,337		
	Fisher's Exact Test				,280	,280
	Linear-by-Linear Association	1,085	1	,298		
	N of Valid Cases	86				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,05.

b. Computed only for a 2x2 table

c. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

d. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Efeitos de processo 1 * efeitos de processo 2 * 003 Categoria profissional	86	47,5%	95	52,5%	181	100,0%

Efeitos de processo 1 * efeitos de processo 2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

003 Categoria profissional			Efeitos de processo 2		Total
			Sim	Não	
1° ano MEEFEBS	Efeitos de processo 1	Sim	0	1	1
		Não	3	33	36
	Total		3	34	37
2° ano MEEFEBS	Efeitos de processo 1	Sim	2	5	7
		Não	13	29	42
	Total		15	34	49
Total	Efeitos de processo 1	Sim	2	6	8
		Não	16	62	78
	Total		18	68	86

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	,091 ^c	1	,763	1,000	,919
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,172	1	,679		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,088	1	,766		
2° ano MEEFEBS	N of Valid Cases	37			1,000	,638
	Pearson Chi-Square	,016 ^d	1	,899		
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,016	1	,899		
	Fisher's Exact Test					
Total	Linear-by-Linear Association	,016	1	,900	,671	,532
	N of Valid Cases	49				
	Pearson Chi-Square	,088 ^a	1	,766		
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,085	1	,771		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,087	1	,768		
	N of Valid Cases	86				

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,67.
 b. Computed only for a 2x2 table
 c. 3 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.
 d. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,14.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Efeitos de produto * efeitos de produto 2 * 003 Categoria profissional	86	47,5%	95	52,5%	181	100,0%

Efeitos de produto * efeitos de produto 2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

003 Categoria profissional			Efeitos de produto 2		Total
			Sim	Não	
1° ano MEEFEBS	Efeitos de produto	Sim	5	2	7
		Não	7	23	30
	Total		12	25	37
2° ano MEEFEBS	Efeitos de produto	Sim	11	12	23
		Não	10	16	26
	Total		21	28	49
Total	Efeitos de produto	Sim	16	14	30
		Não	17	39	56
	Total		33	53	86

ANEXOS

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	5,991 ^c	1	,014		
	Continuity Correction ^b	3,997	1	,046		
	Likelihood Ratio	5,654	1	,017		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	5,829	1	,016		
2º ano MEEFEBS	N of Valid Cases	37			,025	,025
	Pearson Chi-Square	,437 ^d	1	,509		
	Continuity Correction ^b	,138	1	,710		
	Likelihood Ratio	,437	1	,508		
	Fisher's Exact Test				,572	,355
	Linear-by-Linear Association	,428	1	,513		
	N of Valid Cases	49				
	Pearson Chi-Square	4,361 ^a	1	,037		
	Continuity Correction ^b	3,443	1	,064		
	Likelihood Ratio	4,320	1	,038		
Total	Fisher's Exact Test				,062	,032
	Linear-by-Linear Association	4,310	1	,038		
	N of Valid Cases	86				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,51.

b. Computed only for a 2x2 table

c. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,27.

d. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,86.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Outros 1 * outros 2 * 003 Categoria profissional	86	47,5%	95	52,5%	181	100,0%

Outros 1 * outros 2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

003 Categoria profissional			Outros 2	Total
			Não	
1º ano MEEFEBS	Outros 1	Sim	1	1
		Não	36	36
	Total		37	37
2º ano MEEFEBS	Outros 1	Sim	1	1
		Não	48	48
	Total		49	49
Total	Outros 1	Sim	2	2
		Não	84	84
	Total		86	86

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value
1º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	. ^a
	N of Valid Cases	37
2º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	. ^a
	N of Valid Cases	49
Total	Pearson Chi-Square	. ^a
	N of Valid Cases	86

a. No statistics are computed because outros 2 is a constant.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade científica 1 * capacidade científica 2 * 003 Categoria profissional	86	47,5%	95	52,5%	181	100,0%

ANEXOS

Capacidade científica 1 * capacidade científica 2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

003 Categoria profissional			Capacidade científica 2		Total
			Sim	Não	
1° ano MEEFEBS	Capacidade científica 1	Sim	11	6	17
		Não	5	15	20
	Total		16	21	37
2° ano MEEFEBS	Capacidade científica 1	Sim	3	3	6
		Não	5	38	43
	Total		8	41	49
Total	Capacidade científica 1	Sim	14	9	23
		Não	10	53	63
	Total		24	62	86

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	5,903 ^c	1	,015	,022	,017
	Continuity Correction ^b	4,396	1	,036		
	Likelihood Ratio	6,047	1	,014		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	5,743	1	,017		
	N of Valid Cases	37				
2° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	5,675 ^d	1	,017	,047	,047
	Continuity Correction ^b	3,214	1	,073		
	Likelihood Ratio	4,384	1	,036		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	5,559	1	,018		
	N of Valid Cases	49				
Total	Pearson Chi-Square	16,956 ^a	1	,000	,000	,000
	Continuity Correction ^b	14,793	1	,000		
	Likelihood Ratio	15,915	1	,000		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	16,759	1	,000		
	N of Valid Cases	86				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,42.

b. Computed only for a 2x2 table

c. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,35.

d. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Capacidade pedagógica 1 * capacidade pedagógica 2 * 003 Categoria profissional	86	47,5%	95	52,5%	181	100,0%

Capacidade pedagógica 1 * capacidade pedagógica 2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

003 Categoria profissional			Capacidade pedagógica 2		Total
			Sim	Não	
1° ano MEEFEBS	Capacidade pedagógica 1	Sim	16	8	24
		Não	5	8	13
	Total		21	16	37
2° ano MEEFEBS	Capacidade pedagógica 1	Sim	14	7	21
		Não	11	17	28
	Total		25	24	49
Total	Capacidade pedagógica 1	Sim	30	15	45
		Não	16	25	41
	Total		46	40	86

ANEXOS

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	2,733 ^c	1	,098	,165	,096
	Continuity Correction ^b	1,705	1	,192		
	Likelihood Ratio	2,739	1	,098		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	2,659	1	,103		
	N of Valid Cases	37				
2° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	3,600 ^d	1	,058	,085	,053
	Continuity Correction ^b	2,588	1	,108		
	Likelihood Ratio	3,654	1	,056		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	3,527	1	,060		
	N of Valid Cases	49				
Total	Pearson Chi-Square	6,589 ^a	1	,010	,017	,009
	Continuity Correction ^b	5,525	1	,019		
	Likelihood Ratio	6,670	1	,010		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	6,512	1	,011		
	N of Valid Cases	86				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,07.

b. Computed only for a 2x2 table

c. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,62.

d. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,29.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Atitude1 * atitude2 * 003 Categoria profissional	86	47,5%	95	52,5%	181	100,0%

Atitude1 * atitude2 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

003 Categoria profissional			Atitude2		Total
			Sim	Não	
1° ano MEEFEBS	Atitude1	Sim	3	5	8
		Não	5	24	29
	Total		8	29	37
2° ano MEEFEBS	Atitude1	Sim	1	9	10
		Não	5	34	39
	Total		6	43	49
Total	Atitude1	Sim	4	14	18
		Não	10	58	68
	Total		14	72	86

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	1,519 ^c	1	,218	,332	,221
	Continuity Correction ^b	,558	1	,455		
	Likelihood Ratio	1,386	1	,239		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	1,477	1	,224		
	N of Valid Cases	37				
2° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	,059 ^d	1	,808	1,000	,645
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,061	1	,804		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,058	1	,810		
	N of Valid Cases	49				
Total	Pearson Chi-Square	,590 ^a	1	,442	,479	,327
	Continuity Correction ^b	,167	1	,682		
	Likelihood Ratio	,555	1	,456		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,583	1	,445		
	N of Valid Cases	86				

ANEXOS

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,93.
- b. Computed only for a 2x2 table
- c. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,73.
- d. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competencia motora1 * 003 Categoria profissional	143	79,0%	38	21,0%	181	100,0%

Competencia motora1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS	
Competencia motora1	Sim	35	11	46
	Não	54	43	97
Total		89	54	143

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,534 ^a	1	,019		
Continuity Correction ^b	4,700	1	,030		
Likelihood Ratio	5,759	1	,016		
Fisher's Exact Test				,026	,014
Linear-by-Linear Association	5,496	1	,019		
N of Valid Cases	143				

- a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,37.
- b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	
Aptidão física 1 * 003 Categoria profissional	143	79,0%	38	21,0%	181	

Aptidão física 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS	
Aptidão física 1	Sim	11	9	20
	Não	78	45	123
Total		89	54	143

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,518 ^a	1	,472		
Continuity Correction ^b	,222	1	,637		
Likelihood Ratio	,509	1	,475		
Fisher's Exact Test				,469	,315
Linear-by-Linear Association	,515	1	,473		
N of Valid Cases	143				

- a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,55.
- b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	
Estilo vida ativo 1 * 003 Categoria profissional	143	79,0%	38	21,0%	181	

ANEXOS

Estilo vida ativo 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS	
Estilo vida ativo 1	sim	22	13	35
	não	67	41	108
Total		89	54	143

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,008 ^a	1	,931	1,000	,548
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,008	1	,931		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,008	1	,931		
N of Valid Cases	143				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,22.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Conhecimento desportivo 1 * 003 Categoria profissional	143	79,0%	38	21,0%	181	100,0%

Conhecimento desportivo 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS	
Conhecimento desportivo 1	Sim	31	29	60
	Não	58	25	83
Total		89	54	143

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,915 ^a	1	,027	,036	,021
Continuity Correction ^b	4,171	1	,041		
Likelihood Ratio	4,903	1	,027		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,881	1	,027		
N of Valid Cases	143				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,66.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competencia pessoal 1 * 003 Categoria profissional	143	79,0%	38	21,0%	181	100,0%

Competencia pessoal 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS	
Competencia pessoal 1	sim	7	1	8
	não	82	53	135
Total		89	54	143

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,301 ^a	1	,129		
Continuity Correction ^b	1,303	1	,254		
Likelihood Ratio	2,686	1	,101		
Fisher's Exact Test				,259	,125
Linear-by-Linear Association	2,285	1	,131		
N of Valid Cases	143				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,02.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Conseção objetivos 1 * 003 Categoria profissional	143	79,0%	38	21,0%	181	100,0%

Conseção objetivos 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Conseção objetivos 1	Sim	24	11	35
	Não	65	43	108
Total		89	54	143

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,791 ^a	1	,374		
Continuity Correction ^b	,474	1	,491		
Likelihood Ratio	,805	1	,370		
Fisher's Exact Test				,427	,247
Linear-by-Linear Association	,785	1	,375		
N of Valid Cases	143				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,22.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Participação aulas 1 * 003 Categoria profissional	143	79,0%	38	21,0%	181	100,0%

Participação aulas 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Participação aulas 1	Sim	10	4	14
	Não	79	50	129
Total		89	54	143

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,558 ^a	1	,455		
Continuity Correction ^b	,209	1	,648		
Likelihood Ratio	,578	1	,447		
Fisher's Exact Test				,569	,330
Linear-by-Linear Association	,554	1	,457		
N of Valid Cases	143				

a. 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,29.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Outros 1 * 003 Categoria profissional	143	79,0%	38	21,0%	181	100,0%

Outros 1 * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Outros 1	Sim	3	1	4
	Não	86	53	139
Total		89	54	143

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,285 ^a	1	,593	1,000	,513
Continuity Correction ^b	,000	1	,991		
Likelihood Ratio	,302	1	,582		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,283	1	,595		
N of Valid Cases	143				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,51.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competencia motora1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%
Aptidão física 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%
Estilo vida ativo 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%
Conhecimento desportivo 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%
Competencia pessoal 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%
Consecução objetivos 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%
Participação aulas 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%
Outros 1 * 003 Categoria profissional	168	92,8%	13	7,2%	181	100,0%

Competencia motora1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total
Competência motora1	Count	35	25	60
	sim	58,3%	41,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	39,3%	31,6%	35,7%
	Count	54	54	108
	não	50,0%	50,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	60,7%	68,4%	64,3%
Total		89	79	168
% within competencia motora1		53,0%	47,0%	100,0%
% within 003 Categoria profissional		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,075 ^a	1	,300	,335	,191
Continuity Correction ^b	,767	1	,381		
Likelihood Ratio	1,079	1	,299		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,069	1	,301		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,21.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Aptidão física 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

			003 Categoria profissional		
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total
Aptidão física 1	Sim	Count	11	9	20
		% within aptidão física 1	55,0%	45,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	12,4%	11,4%	11,9%
	Não	Count	78	70	148
		% within aptidão física 1	52,7%	47,3%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	87,6%	88,6%	88,1%
Total	Count	89	79	168	
	% within aptidão física 1	53,0%	47,0%	100,0%	
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,037 ^a	1	,847		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,037	1	,847		
Fisher's Exact Test				1,000	,520
Linear-by-Linear Association	,037	1	,847		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,40.

b. Computed only for a 2x2 table

Estilo vida ativo 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

			003 Categoria profissional		
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total
Estilo vida ativo 1	Sim	Count	22	31	53
		% within estilo vida ativo 1	41,5%	58,5%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	24,7%	39,2%	31,5%
	Não	Count	67	48	115
		% within estilo vida ativo 1	58,3%	41,7%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	75,3%	60,8%	68,5%
Total	Count	89	79	168	
	% within estilo vida ativo 1	53,0%	47,0%	100,0%	
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,087 ^a	1	,043		
Continuity Correction ^b	3,442	1	,064		
Likelihood Ratio	4,094	1	,043		
Fisher's Exact Test				,048	,032
Linear-by-Linear Association	4,062	1	,044		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,92.

b. Computed only for a 2x2 table

Conhecimento desportivo 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

			003 Categoria profissional		
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total
Conhecimento desportivo 1	Sim	Count	31	32	63
		% within conhecimento desportivo 1	49,2%	50,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	34,8%	40,5%	37,5%
	Não	Count	58	47	105
		% within conhecimento desportivo 1	55,2%	44,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	65,2%	59,5%	62,5%
Total	Count	89	79	168	
	% within conhecimento desportivo 1	53,0%	47,0%	100,0%	
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,575 ^a	1	,448		
Continuity Correction ^b	,358	1	,549		
Likelihood Ratio	,575	1	,448		
Fisher's Exact Test				,524	,275
Linear-by-Linear Association	,572	1	,450		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,63.

b. Computed only for a 2x2 table

Competência pessoal 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total	
Competência pessoal 1	Sim	Count	7	4	11
		% within competencia pessoal 1	63,6%	36,4%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	7,9%	5,1%	6,5%
	Não	Count	82	75	157
		% within competencia pessoal 1	52,2%	47,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	92,1%	94,9%	93,5%
Total	Count	89	79	168	
	% within competencia pessoal 1	53,0%	47,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,537 ^a	1	,464		
Continuity Correction ^b	,177	1	,674		
Likelihood Ratio	,545	1	,460		
Fisher's Exact Test				,543	,340
Linear-by-Linear Association	,534	1	,465		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,17.

b. Computed only for a 2x2 table

Consecução objetivos 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total	
Consecução objetivos 1	Sim	Count	24	17	41
		% within consecução objetivos 1	58,5%	41,5%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	27,0%	21,5%	24,4%
	Não	Count	65	62	127
		% within consecução objetivos 1	51,2%	48,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	73,0%	78,5%	75,6%
Total	Count	89	79	168	
	% within consecução objetivos 1	53,0%	47,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,673 ^a	1	,412		
Continuity Correction ^b	,410	1	,522		
Likelihood Ratio	,676	1	,411		
Fisher's Exact Test				,473	,261
Linear-by-Linear Association	,669	1	,413		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,28.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Participação aulas 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS	Total
Participação aulas 1	Count	10	3	13
	Sim % within participação aulas 1	76,9%	23,1%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	11,2%	3,8%	7,7%
	Count	79	76	155
	Não % within participação aulas 1	51,0%	49,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	88,8%	96,2%	92,3%
Total	Count	89	79	168
	% within participação aulas 1	53,0%	47,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,244 ^a	1	,072		
Continuity Correction ^b	2,285	1	,131		
Likelihood Ratio	3,439	1	,064		
Fisher's Exact Test				,087	,063
Linear-by-Linear Association	3,224	1	,073		
N of Valid Cases	168				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,11.
 b. Computed only for a 2x2 table

Outros 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total
		1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS	
Outros 1	Count	3	1	4
	Sim % within outros 1	75,0%	25,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	3,4%	1,3%	2,4%
	Count	86	78	164
	Não % within outros 1	52,4%	47,6%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	96,6%	98,7%	97,6%
Total	Count	89	79	168
	% within outros 1	53,0%	47,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,798 ^a	1	,372		
Continuity Correction ^b	,149	1	,699		
Likelihood Ratio	,841	1	,359		
Fisher's Exact Test				,623	,356
Linear-by-Linear Association	,793	1	,373		
N of Valid Cases	168				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,88.
 b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competência motora2 * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%
Aptidão física 2 * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%
Estilo vida ativo 2 * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%
Conhecimento desportivo 2 * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%
Competencia pessoal 2 * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%
Consecução objetivos 2 * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%
Participação aulas 2 * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%
Outros 2 * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%

ANEXOS

Competência motora2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total	
Competência motora2	Sim	Count	17	11	28
		% within competencia motora2	60,7%	39,3%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	39,5%	20,4%	28,9%
	Não	Count	26	43	69
		% within competencia motora2	37,7%	62,3%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	60,5%	79,6%	71,1%
Total	Count	43	54	97	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,282 ^a	1	,039		
Continuity Correction ^b	3,399	1	,065		
Likelihood Ratio	4,277	1	,039		
Fisher's Exact Test				,045	,033
Linear-by-Linear Association	4,238	1	,040		
N of Valid Cases	97				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,41.
 b. Computed only for a 2x2 table

Aptidão física 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total	
Aptidão física 2	Sim	Count	2	9	11
		% within aptidão física 2	18,2%	81,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	4,7%	16,7%	11,3%
	Não	Count	41	45	86
		% within aptidão física 2	47,7%	52,3%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	95,3%	83,3%	88,7%
Total	Count	43	54	97	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,437 ^a	1	,064		
Continuity Correction ^b	2,346	1	,126		
Likelihood Ratio	3,754	1	,053		
Fisher's Exact Test				,105	,060
Linear-by-Linear Association	3,402	1	,065		
N of Valid Cases	97				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,88.
 b. Computed only for a 2x2 table

Estilo vida ativo 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total	
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS		
Estilo vida ativo 2	Sim	Count	14	13	27
		% within estilo vida ativo 2	51,9%	48,1%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	32,6%	24,1%	27,8%
	Não	Count	29	41	70
		% within estilo vida ativo 2	41,4%	58,6%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	67,4%	75,9%	72,2%
Total	Count	43	54	97	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,858 ^a	1	,354		
Continuity Correction ^b	,487	1	,485		
Likelihood Ratio	,854	1	,355		
Fisher's Exact Test				,372	,242
Linear-by-Linear Association	,849	1	,357		
N of Valid Cases	97				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,97.

b. Computed only for a 2x2 table

Conhecimento desportivo 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total	
Conhecimento desportivo 2	Sim	Count	17	29	46
		% within conhecimento desportivo 2	37,0%	63,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	39,5%	53,7%	47,4%
	Não	Count	26	25	51
		% within conhecimento desportivo 2	51,0%	49,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	60,5%	46,3%	52,6%
Total	Count	43	54	97	
	% within conhecimento desportivo 2	44,3%	55,7%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,927 ^a	1	,165		
Continuity Correction ^b	1,401	1	,237		
Likelihood Ratio	1,936	1	,164		
Fisher's Exact Test				,220	,118
Linear-by-Linear Association	1,908	1	,167		
N of Valid Cases	97				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,39.

b. Computed only for a 2x2 table

Competência pessoal 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total	
Competência pessoal 2	Sim	Count	4	1	5
		% within competencia pessoal 2	80,0%	20,0%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	9,3%	1,9%	5,2%
	Não	Count	39	53	92
		% within competencia pessoal 2	42,4%	57,6%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	90,7%	98,1%	94,8%
Total	Count	43	54	97	
	% within competencia pessoal 2	44,3%	55,7%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,718 ^a	1	,099		
Continuity Correction ^b	1,408	1	,235		
Likelihood Ratio	2,816	1	,093		
Fisher's Exact Test				,167	,118
Linear-by-Linear Association	2,690	1	,101		
N of Valid Cases	97				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,22.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Consecução objetivos 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total
Consecução objetivos 2	Count	6	11	17
	Sim % within consecução objetivos 2	35,3%	64,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	14,0%	20,4%	17,5%
	Count	37	43	80
	Não % within consecução objetivos 2	46,3%	53,8%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	86,0%	79,6%	82,5%
Total	Count	43	54	97
	% within consecução objetivos 2	44,3%	55,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,682 ^a	1	,409		
Continuity Correction ^b	,310	1	,578		
Likelihood Ratio	,693	1	,405		
Fisher's Exact Test				,437	,291
Linear-by-Linear Association	,675	1	,411		
N of Valid Cases	97				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,54.
 b. Computed only for a 2x2 table

Participação aulas 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	Total
Participação aulas 2	Count	2	4	6
	Sim % within participação aulas 2	33,3%	66,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	4,7%	7,4%	6,2%
	Count	41	50	91
	Não % within participação aulas 2	45,1%	54,9%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	95,3%	92,6%	93,8%
Total	Count	43	54	97
	% within participação aulas 2	44,3%	55,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,313 ^a	1	,576		
Continuity Correction ^b	,018	1	,892		
Likelihood Ratio	,321	1	,571		
Fisher's Exact Test				,690	,453
Linear-by-Linear Association	,310	1	,578		
N of Valid Cases	97				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,66.
 b. Computed only for a 2x2 table

Outros 2 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Outros 2	Count	0	1	1
	Sim % within outros 2	0,0%	100,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	0,0%	1,9%	1,0%
	Count	43	53	96
	Não % within outros 2	44,8%	55,2%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	98,1%	99,0%
Total	Count	43	54	97
	% within outros 2	44,3%	55,7%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,805 ^a	1	,370		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,180	1	,277		
Fisher's Exact Test				1,000	,557
Linear-by-Linear Association	,796	1	,372		
N of Valid Cases	97				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competencia motora1 * 003 Categoria profissional	200	93,5%	14	6,5%	214	100,0%
Aptidão física 1 * 003 Categoria profissional	200	93,5%	14	6,5%	214	100,0%
Estilo vida ativo 1 * 003 Categoria profissional	200	93,5%	14	6,5%	214	100,0%
Conhecimento desportivo 1 * 003 Categoria profissional	200	93,5%	14	6,5%	214	100,0%
Competencia pessoal 1 * 003 Categoria profissional	200	93,5%	14	6,5%	214	100,0%
Consecução objetivos 1 * 003 Categoria profissional	200	93,5%	14	6,5%	214	100,0%
Participação aulas 1 * 003 Categoria profissional	200	93,5%	14	6,5%	214	100,0%
Outros 1 * 003 Categoria profissional	200	93,5%	14	6,5%	214	100,0%

Competência motora1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		
		1º ano MEEFEBS	Experientes	Total
Competência motora1	Count	60	9	69
	Sim % within competencia motora1	87,0%	13,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	35,7%	28,1%	34,5%
	Count	108	23	131
	Não % within competencia motora1	82,4%	17,6%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	64,3%	71,9%	65,5%
Total	Count	168	32	200
	% within competencia motora1	84,0%	16,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,685 ^a	1	,408		
Continuity Correction ^b	,390	1	,532		
Likelihood Ratio	,704	1	,401		
Fisher's Exact Test				,543	,269
Linear-by-Linear Association	,682	1	,409		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,04.

b. Computed only for a 2x2 table

Aptidão física 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		
		1º ano MEEFEBS	Experientes	Total
Aptidão física 1	Count	20	9	29
	Sim % within aptidão física 1	69,0%	31,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	11,9%	28,1%	14,5%
	Count	148	23	171
	Não % within aptidão física 1	86,5%	13,5%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	88,1%	71,9%	85,5%
Total	Count	168	32	200
	% within aptidão física 1	84,0%	16,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,704 ^a	1	,017		
Continuity Correction ^b	4,471	1	,034		
Likelihood Ratio	4,903	1	,027		
Fisher's Exact Test				,026	,022
Linear-by-Linear Association	5,676	1	,017		
N of Valid Cases	200				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,64.

b. Computed only for a 2x2 table

Estilo vida ativo 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1° ano MEEFEBS	Experientes	Total	
Estilo vida ativo 1	Sim	Count	53	4	57
		% within estilo vida ativo 1	93,0%	7,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional		31,5%	12,5%	28,5%
	Não	Count	115	28	143
% within estilo vida ativo 1		80,4%	19,6%	100,0%	
% within 003 Categoria profissional		68,5%	87,5%	71,5%	
Total	Count	168	32	200	
	% within estilo vida ativo 1	84,0%	16,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,786 ^a	1	,029		
Continuity Correction ^b	3,897	1	,048		
Likelihood Ratio	5,466	1	,019		
Fisher's Exact Test				,032	,020
Linear-by-Linear Association	4,762	1	,029		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,12.

b. Computed only for a 2x2 table

Conhecimento desportivo 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1° ano MEEFEBS	Experientes	Total	
Conhecimento desportivo 1	Sim	Count	63	11	74
		% within conhecimento desportivo 1	85,1%	14,9%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional		37,5%	34,4%	37,0%
	Não	Count	105	21	126
% within conhecimento desportivo 1		83,3%	16,7%	100,0%	
% within 003 Categoria profissional		62,5%	65,6%	63,0%	
Total	Count	168	32	200	
	% within conhecimento desportivo 1	84,0%	16,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,113 ^a	1	,737		
Continuity Correction ^b	,018	1	,892		
Likelihood Ratio	,114	1	,736		
Fisher's Exact Test				,843	,451
Linear-by-Linear Association	,112	1	,738		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,84.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Competência pessoal 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	Experientes	Total	
Competência pessoal 1	Sim	Count	11	1	12
		% within competencia pessoal 1	91,7%	8,3%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	6,5%	3,1%	6,0%
	Não	Count	157	31	188
		% within competencia pessoal 1	83,5%	16,5%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	93,5%	96,9%	94,0%
Total	Count	168	32	200	
	% within competencia pessoal 1	84,0%	16,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,558 ^a	1	,455		
Continuity Correction ^b	,116	1	,733		
Likelihood Ratio	,650	1	,420		
Fisher's Exact Test				,695	,398
Linear-by-Linear Association	,556	1	,456		
N of Valid Cases	200				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

b. Computed only for a 2x2 table

Consecução objetivos 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	Experientes	Total	
Consecução objetivos 1	Sim	Count	41	11	52
		% within consecução objetivos 1	78,8%	21,2%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	24,4%	34,4%	26,0%
	Não	Count	127	21	148
		% within consecução objetivos 1	85,8%	14,2%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	75,6%	65,6%	74,0%
Total	Count	168	32	200	
	% within consecução objetivos 1	84,0%	16,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,389 ^a	1	,239		
Continuity Correction ^b	,919	1	,338		
Likelihood Ratio	1,324	1	,250		
Fisher's Exact Test				,273	,168
Linear-by-Linear Association	1,382	1	,240		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,32.

b. Computed only for a 2x2 table

Participação aulas 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional			
		1º ano MEEFEBS	Experientes	Total	
Participação aulas 1	Sim	Count	13	3	16
		% within participação aulas 1	81,3%	18,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	7,7%	9,4%	8,0%
	Não	Count	155	29	184
		% within participação aulas 1	84,2%	15,8%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	92,3%	90,6%	92,0%
Total	Count	168	32	200	
	% within participação aulas 1	84,0%	16,0%	100,0%	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,098 ^a	1	,754		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,094	1	,759		
Fisher's Exact Test				,725	,488
Linear-by-Linear Association	,097	1	,755		
N of Valid Cases	200				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,56.

b. Computed only for a 2x2 table

Outros 1 * 003 Categoria profissional

Crosstab

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	Experientes	
Outros 1	Count	4	0	4
	Sim % within outros 1	100,0%	0,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	2,4%	0,0%	2,0%
	Count	164	32	196
	Não % within outros 1	83,7%	16,3%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	97,6%	100,0%	98,0%
Total	Count	168	32	200
	% within outros 1	84,0%	16,0%	100,0%
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,777 ^a	1	,378		
Continuity Correction ^b	,037	1	,847		
Likelihood Ratio	1,410	1	,235		
Fisher's Exact Test				1,000	,495
Linear-by-Linear Association	,774	1	,379		
N of Valid Cases	200				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,64.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competência motora1 * competência motora2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Competência motora1 * competência motora2 Crosstabulation

		Competência motora2		Total
		Sim	Não	
Competência motora1	Count	11	7	18
	Sim % within competencia motora1	61,1%	38,9%	100,0%
	% within competencia motora2	64,7%	35,0%	48,6%
	Count	6	13	19
Não	% within competencia motora1	31,6%	68,4%	100,0%
	% within competencia motora2	35,3%	65,0%	51,4%
	Count	17	20	37
Total	% within competencia motora1	45,9%	54,1%	100,0%
	% within competencia motora2	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,246 ^a	1	,072		
Continuity Correction ^b	2,166	1	,141		
Likelihood Ratio	3,294	1	,070		
Fisher's Exact Test				,103	,070
Linear-by-Linear Association	3,158	1	,076		
N of Valid Cases	37				

ANEXOS

- a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,27.
 b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Aptidão física 1 * aptidão física 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Aptidão física 1 * aptidão física 2 Crosstabulation

		Aptidão física 2		Total	
		Sim	Não		
Aptidão física 1	Sim	Count	0	5	5
		% within aptidão física 1	0,0%	100,0%	100,0%
		% within aptidão física 2	0,0%	13,9%	13,5%
	Não	Count	1	31	32
		% within aptidão física 1	3,1%	96,9%	100,0%
		% within aptidão física 2	100,0%	86,1%	86,5%
Total	Count	1	36	37	
	% within aptidão física 1	2,7%	97,3%	100,0%	
	% within aptidão física 2	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,161 ^a	1	,689	1,000	,865
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,295	1	,587		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,156	1	,693		
N of Valid Cases	37				

- a. 3 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.
 b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estilo vida ativo 1 * estilo vida ativo 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Estilo vida ativo 1 * estilo vida ativo 2 Crosstabulation

		Estilo vida ativo 2		Total	
		Sim	Não		
Estilo vida ativo 1	Sim	Count	4	4	8
		% within estilo vida ativo 1	50,0%	50,0%	100,0%
		% within estilo vida ativo 2	33,3%	16,0%	21,6%
	Não	Count	8	21	29
		% within estilo vida ativo 1	27,6%	72,4%	100,0%
		% within estilo vida ativo 2	66,7%	84,0%	78,4%
Total	Count	12	25	37	
	% within estilo vida ativo 1	32,4%	67,6%	100,0%	
	% within estilo vida ativo 2	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,437 ^a	1	,231	,394	,217
Continuity Correction ^b	,597	1	,440		
Likelihood Ratio	1,374	1	,241		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	1,399	1	,237		
N of Valid Cases	37				

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,59.
 b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Conhecimento desportivo 1 * conhecimento desportivo 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Conhecimento desportivo 1 * conhecimento desportivo 2 Crosstabulation

			Conhecimento desportivo 2		
			Sim	Não	Total
Conhecimento desportivo 1	Sim	Count	6	4	10
		% within conhecimento desportivo 1	60,0%	40,0%	100,0%
	% within conhecimento desportivo 2	40,0%	18,2%	27,0%	
	Count	9	18	27	
Total	Não	% within conhecimento desportivo 1	33,3%	66,7%	100,0%
		% within conhecimento desportivo 2	60,0%	81,8%	73,0%
	Count	15	22	37	
	% within conhecimento desportivo 1	40,5%	59,5%	100,0%	
		% within conhecimento desportivo 2	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,153 ^a	1	,142		
Continuity Correction ^b	1,189	1	,276		
Likelihood Ratio	2,129	1	,145		
Fisher's Exact Test				,258	,138
Linear-by-Linear Association	2,095	1	,148		
N of Valid Cases	37				

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,05.
 b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competência pessoal 1 * competência pessoal 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Competência pessoal 1 * competência pessoal 2 Crosstabulation

			Competência pessoal 2		
			Sim	Não	Total
Competência pessoal 1	Sim	Count	1	3	4
		% within competencia pessoal 1	25,0%	75,0%	100,0%
	% within competencia pessoal 2	25,0%	9,1%	10,8%	
	Count	3	30	33	
Total	Não	% within competencia pessoal 1	9,1%	90,9%	100,0%
		% within competencia pessoal 2	75,0%	90,9%	89,2%
	Count	4	33	37	
			% within competencia pessoal 1	10,8%	89,2%
		% within competencia pessoal 2	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,936 ^a	1	,333		
Continuity Correction ^b	,013	1	,908		
Likelihood Ratio	,743	1	,389		
Fisher's Exact Test				,380	,380
Linear-by-Linear Association	,911	1	,340		
N of Valid Cases	37				

- a. 3 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.
 b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Consecução objetivos 1 * consecução objetivos 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Consecução objetivos 1 * consecução objetivos 2 Crosstabulation

			Consecução objetivos 2		
			Sim	Não	Total
Consecução objetivos 1	Sim	Count	4	7	11
		% within consecução objetivos 1	36,4%	63,6%	100,0%
		% within consecução objetivos 2	80,0%	21,9%	29,7%
	Não	Count	1	25	26
		% within consecução objetivos 1	3,8%	96,2%	100,0%
		% within consecução objetivos 2	20,0%	78,1%	70,3%
Total	Count	5	32	37	
	% within consecução objetivos 1	13,5%	86,5%	100,0%	
	% within consecução objetivos 2	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,993 ^a	1	,008		
Continuity Correction ^b	4,488	1	,034		
Likelihood Ratio	6,409	1	,011		
Fisher's Exact Test				,021	,021
Linear-by-Linear Association	6,804	1	,009		
N of Valid Cases	37				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,49.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Participação aulas 1 * participação aulas 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Participação aulas 1 * participação aulas 2 Crosstabulation

			Participação aulas 2		Total
			sim	não	
Participação aulas 1	Sim	Count	0	4	4
		% within participação aulas 1	0,0%	100,0%	100,0%
		% within participação aulas 2	0,0%	11,1%	10,8%
	Não	Count	1	32	33
		% within participação aulas 1	3,0%	97,0%	100,0%
		% within participação aulas 2	100,0%	88,9%	89,2%
Total	Count	1	36	37	
	% within participação aulas 1	2,7%	97,3%	100,0%	
	% within participação aulas 2	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,125 ^a	1	,724		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,232	1	,630		
Fisher's Exact Test				1,000	,892
Linear-by-Linear Association	,121	1	,728		
N of Valid Cases	37				

a. 3 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

ANEXOS

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Outros 1 * outros 2	37	38,9%	58	61,1%	95	100,0%

Outros 1 * outros 2 Crosstabulation

		Outros 2		Total
		Não		
Outros 1	Sim	Count	1	1
		% within outros 1	100,0%	100,0%
		% within outros 2	2,7%	2,7%
	Não	Count	36	36
		% within outros 1	100,0%	100,0%
		% within outros 2	97,3%	97,3%
Total	Count	37	37	
	% within outros 1	100,0%	100,0%	
	% within outros 2	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value
Pearson Chi-Square	. ^a
N of Valid Cases	37

a. No statistics are computed because outros 2 is a constant.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competência motora1 * competência motora2	48	55,8%	38	44,2%	86	100,0%

Competência motora1 * competência motora2 Crosstabulation

		Competência motora2		Total	
		Sim	Não		
Competência motora1	Sim	Count	7	9	16
		% within competência motora1	43,8%	56,3%	100,0%
		% within competência motora2	63,6%	24,3%	33,3%
	Não	Count	4	28	32
		% within competência motora1	12,5%	87,5%	100,0%
		% within competência motora2	36,4%	75,7%	66,7%
Total	Count	11	37	48	
	% within competência motora1	22,9%	77,1%	100,0%	
	% within competência motora2	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,897 ^a	1	,015		
Continuity Correction ^b	4,260	1	,039		
Likelihood Ratio	5,630	1	,018		
Fisher's Exact Test				,027	,021
Linear-by-Linear Association	5,774	1	,016		
N of Valid Cases	48				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,67.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Aptidão física 1 * aptidão física 2	48	55,8%	38	44,2%	86	100,0%

ANEXOS

Aptidão física 1 * aptidão física 2 Crosstabulation

			Aptidão física 2		Total
			Sim	Não	
Aptidão física 1	Sim	Count	0	3	3
		% within aptidão física 1	0,0%	100,0%	100,0%
		% within aptidão física 2	0,0%	7,3%	6,3%
	Não	Count	7	38	45
		% within aptidão física 1	15,6%	84,4%	100,0%
		% within aptidão física 2	100,0%	92,7%	93,8%
Total	Count	7	41	48	
	% within aptidão física 2	14,6%	85,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,546 ^a	1	,460		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,979	1	,322		
Fisher's Exact Test				1,000	,616
Linear-by-Linear Association	,535	1	,465		
N of Valid Cases	48				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Estilo vida ativo 1 * estilo vida ativo 2	48	55,8%	38	44,2%	86	100,0%

Estilo vida ativo 1 * estilo vida ativo 2 Crosstabulation

			Estilo vida ativo 2		Total
			Sim	Não	
Estilo vida ativo 1	Sim	Count	4	15	19
		% within estilo vida ativo 1	21,1%	78,9%	100,0%
		% within estilo vida ativo 2	30,8%	42,9%	39,6%
	Não	Count	9	20	29
		% within estilo vida ativo 1	31,0%	69,0%	100,0%
		% within estilo vida ativo 2	69,2%	57,1%	60,4%
Total	Count	13	35	48	
	% within estilo vida ativo 2	27,1%	72,9%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,579 ^a	1	,447		
Continuity Correction ^b	,184	1	,668		
Likelihood Ratio	,592	1	,442		
Fisher's Exact Test				,522	,338
Linear-by-Linear Association	,567	1	,451		
N of Valid Cases	48				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,15.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Conhecimento desportivo 1 * conhecimento desportivo 2	48	55,8%	38	44,2%	86	100,0%

ANEXOS

Conhecimento desportivo 1 * conhecimento desportivo 2 Crosstabulation

			Conhecimento desportivo 2		
			Sim	Não	Total
Conhecimento desportivo 1	Sim	Count	13	7	20
		% within conhecimento desportivo 1	65,0%	35,0%	100,0%
	Não	% within conhecimento desportivo 2	52,0%	30,4%	41,7%
		Count	12	16	28
Total	Sim	% within conhecimento desportivo 1	42,9%	57,1%	100,0%
		% within conhecimento desportivo 2	48,0%	69,6%	58,3%
	Não	Count	25	23	48
		% within conhecimento desportivo 1	52,1%	47,9%	100,0%
		% within conhecimento desportivo 2	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,292 ^a	1	,130		
Continuity Correction ^b	1,491	1	,222		
Likelihood Ratio	2,318	1	,128		
Fisher's Exact Test				,154	,111
Linear-by-Linear Association	2,244	1	,134		
N of Valid Cases	48				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,58.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Competência pessoal 1 * competência pessoal 2	48	55,8%	38	44,2%	86	100,0%

Competência pessoal 1 * competência pessoal 2 Crosstabulation

			Competência pessoal 2		
			Sim	Não	Total
Competência pessoal 1	Sim	Count	0	2	2
		% within competencia pessoal 1	0,0%	100,0%	100,0%
	Não	% within competencia pessoal 2	0,0%	4,3%	4,2%
		Count	1	45	46
Total	Sim	% within competencia pessoal 1	2,2%	97,8%	100,0%
		% within competencia pessoal 2	100,0%	95,7%	95,8%
	Não	Count	1	47	48
		% within competencia pessoal 1	2,1%	97,9%	100,0%
		% within competencia pessoal 2	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,044 ^a	1	,833		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,086	1	,769		
Fisher's Exact Test				1,000	,958
Linear-by-Linear Association	,043	1	,835		
N of Valid Cases	48				

a. 3 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Consecução objetivos 1 * consecução objetivos 2	48	55,8%	38	44,2%	86	100,0%

ANEXOS

Consecução objetivos 1 * consecução objetivos 2 Crosstabulation

		Consecução objetivos 2			
		Sim	Não	Total	
Consecução objetivos 1	Count	3	6	9	
	Sim	% within consecução objetivos 1	33,3%	66,7%	100,0%
		% within consecução objetivos 2	33,3%	15,4%	18,8%
	Count	6	33	39	
	Não	% within consecução objetivos 1	15,4%	84,6%	100,0%
		% within consecução objetivos 2	66,7%	84,6%	81,3%
Total	Count	9	39	48	
	% within consecução objetivos 1	18,8%	81,3%	100,0%	
	% within consecução objetivos 2	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,546 ^a	1	,214		
Continuity Correction ^b	,593	1	,441		
Likelihood Ratio	1,383	1	,240		
Fisher's Exact Test				,340	,213
Linear-by-Linear Association	1,514	1	,219		
N of Valid Cases	48				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,69.
 b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Participação aulas 1 * participação aulas 2	48	55,8%	38	44,2%	86	100,0%

Participação aulas 1 * participação aulas 2 Crosstabulation

		Participação aulas 2		Total	
		Sim	Não		
Participação aulas 1	Count	1	1	2	
	Sim	% within participação aulas 1	50,0%	50,0%	100,0%
		% within participação aulas 2	25,0%	2,3%	4,2%
	Count	3	43	46	
	Não	% within participação aulas 1	6,5%	93,5%	100,0%
		% within participação aulas 2	75,0%	97,7%	95,8%
Total	Count	4	44	48	
	% within participação aulas 1	8,3%	91,7%	100,0%	
	% within participação aulas 2	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,743 ^a	1	,029		
Continuity Correction ^b	,759	1	,384		
Likelihood Ratio	2,584	1	,108		
Fisher's Exact Test				,161	,161
Linear-by-Linear Association	4,644	1	,031		
N of Valid Cases	48				

a. 3 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,17.
 b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Outros 1 * outros 2	48	55,8%	38	44,2%	86	100,0%

ANEXOS

Outros 1 * outros 2 Crosstabulation

		Outros 2		Total
		Sim	Não	
Outros 1	Count	0	1	1
	Sim % within outros 1	0,0%	100,0%	100,0%
	% within outros 2	0,0%	2,1%	2,1%
	Count	1	46	47
	Não % within outros 1	2,1%	97,9%	100,0%
	% within outros 2	100,0%	97,9%	97,9%
Total	Count	1	47	48
	% within outros 1	2,1%	97,9%	100,0%
	% within outros 2	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,022 ^a	1	,883		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,043	1	,837		
Fisher's Exact Test				1,000	,979
Linear-by-Linear Association	,021	1	,884		
N of Valid Cases	48				

a. 3 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

b. Computed only for a 2x2 table

Frequencies

Statistics

PNEF		
N	Valid	91
	Missing	90

PNEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Conhecimento na formação inicial	34	18,8	37,4	37,4
	2 Atitude e motivação pessoal	6	3,3	44,0	44,0
	3 Formação ao longo da vida	1	,6	45,1	45,1
	4 Indeterminado	24	13,3	71,4	71,4
	5 Conhecimento prático, estágio	23	12,7	96,7	96,7
	6 Experiência profissional anterior	3	1,7	100,0	100,0
Total		91	50,3		
Missing	System	90	49,7		
Total		181	100,0		

Frequencies

Statistics

AutoeficáciaEstiloVida		
N	Valid	99
	Missing	82

AutoeficáciaEstiloVida

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 Pouco preparado	2	1,1	2,0	2,0
	3 Suficientemente preparado	29	16,0	29,3	31,3
	4 Bem preparado	51	28,2	51,5	82,8
	5 Muito bem preparado	17	9,4	17,2	100,0
	Total		99	54,7	100,0
Missing	System	82	45,3		
Total		181	100,0		

ANEXOS

Frequencies

		AutoeficáciaEstiloVida				
Categoriaprofissional		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
1 1° ano MEEFEBS	Valid	2 Pouco preparado	2	2,1	4,7	4,7
		3 Suficientemente preparado	20	21,1	46,5	51,2
		4 Bem preparado	18	18,9	41,9	93,0
		5 Muito bem preparado	3	3,2	7,0	100,0
		Total	43	45,3	100,0	
	Missing	System	52	54,7		
	Total		95	100,0		
2 2° ano MEEFEBS	Valid	3 Suficientemente preparado	9	10,5	16,1	16,1
		4 Bem preparado	33	38,4	58,9	75,0
		5 Muito bem preparado	14	16,3	25,0	100,0
		Total	56	65,1	100,0	
		Missing	System	30	34,9	
	Total		86	100,0		

Statistics

AutoeficáciaEstiloVida			
1 1° ano MEEFEBS	N	Valid	43
		Missing	52
2 2° ano MEEFEBS	N	Valid	56
		Missing	30

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Categoriaprofissional * AutoeficáciaEstiloVida	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%

Categoriaprofissional * AutoeficáciaEstiloVida Crosstabulation

Count		AutoeficáciaEstiloVida				Total
		2 Pouco preparado	3 Suficientemente preparado	4 Bem preparado	5 Muito bem preparado	
Categoriaprofissional	1 1° ano MEEFEBS	2	20	18	9	43
	2 2° ano MEEFEBS	0	9	33	14	56
Total		2	29	51	17	99

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,275 ^a	3	,001
Likelihood Ratio	17,540	3	,001
Linear-by-Linear Association	15,471	1	,000
N of Valid Cases	99		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Frequencies

		Statistics	
		Autoeficácia	Autoeficácia_2
N	Valid	166	98
	Missing	15	83

ANEXOS

Frequency Table

		Autoeficácia			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Sim	86	47,5	51,8	
	2 Não	80	44,2	48,2	100,0
	Total	166	91,7	100,0	
Missing	0 Não responde	2	1,1		
	System	13	7,2		
Total		15	8,3		
Total		181	100,0		

		Autoeficácia_2			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Sim	72	39,8	73,5	73,5
	2 Não	26	14,4	26,5	100,0
	Total	98	54,1	100,0	
Missing	0 Não responde	1	,6		
	System	82	45,3		
Total		83	45,9		
Total		181	100,0		

Frequencies

		Statistics	
Categoriaprofissional		Autoeficácia	Autoeficácia_2
1 1° ano MEEFEBS	N	Valid	88
		Missing	7
2 2° ano MEEFEBS	N	Valid	78
		Missing	8

Frequency Table

		Autoeficácia			
Categoriaprofissional		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 1° ano MEEFEBS	Valid	1 Sim	34	35,8	38,6
		2 Não	54	56,8	61,4
		Total	88	92,6	100,0
	Missing	0 Não responde	1	1,1	
		System	6	6,3	
		Total	7	7,4	
Total		95	100,0		
2 2° ano MEEFEBS	Valid	1 Sim	52	60,5	66,7
		2 Não	26	30,2	33,3
		Total	78	90,7	100,0
Missing	0 Não responde	System	1	1,2	
		System	7	8,1	
		Total	8	9,3	
Total		86	100,0		

		Autoeficácia_2				
Categoriaprofissional		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
1 1° ano MEEFEBS	Valid	1 Sim	19	20,0	44,2	
		2 Não	24	25,3	55,8	
		Total	43	45,3	100,0	
	Missing	System	System	52	54,7	
			Total	95	100,0	
			Total	95	100,0	
2 2° ano MEEFEBS	Valid	1 Sim	53	61,6	96,4	
		2 Não	2	2,3	3,6	
		Total	55	64,0	100,0	
Missing	0 Não responde	System	30	34,9		
		System	1	1,2		
		Total	31	36,0		
Total		86	100,0			

ANEXOS

Frequencies

		Statistics		
Categoriaprofissional			Autoeficácia	Autoeficácia_2
1 1° ano MEEFEBS	N	Valid	15	6
		Missing	3	12
		Valid	6	5
2 2° ano MEEFEBS	N	Missing	1	2

Frequency Table

		Autoeficácia				
Categoriaprofissional			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 1° ano MEEFEBS	Valid	1 Sim	10	55,6	66,7	66,7
		2 Não	5	27,8	33,3	100,0
		Total	15	83,3	100,0	
	Missing	System	3	16,7		
Total			18	100,0		
2 2° ano MEEFEBS	Valid	1 Sim	3	42,9	50,0	50,0
		2 Não	3	42,9	50,0	100,0
		Total	6	85,7	100,0	
	Missing	System	1	14,3		
Total			7	100,0		

		Autoeficácia_2				
Categoriaprofissional			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 1° ano MEEFEBS	Valid	1 Sim	2	11,1	33,3	33,3
		2 Não	4	22,2	66,7	100,0
		Total	6	33,3	100,0	
	Missing	System	12	66,7		
Total			18	100,0		
2 2° ano MEEFEBS	Valid	1 Sim	5	71,4	100,0	100,0
		Missing	System	2	28,6	
	Total			7	100,0	

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
376 Formação em promoção aptidão física * 003 Categoria profissional	91	50,3%	90	49,7%	181	100,0%

376 Formação em promoção aptidão física * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1° ano MEEFEBS	2° ano MEEFEBS	
376 Formação em promoção aptidão física	Conhecimento na formação inicial	Count	18	16	34
		% within 003 Categoria profissional	42,9%	32,7%	37,4%
	Atitude e motivação pessoal	Count	1	5	6
		% within 003 Categoria profissional	2,4%	10,2%	6,6%
	Formação ao longo da vida	Count	0	1	1
		% within 003 Categoria profissional	0,0%	2,0%	1,1%
	Indeterminado	Count	11	13	24
		% within 003 Categoria profissional	26,2%	26,5%	26,4%
	Conhecimento prático, estágio	Count	9	14	23
	% within 003 Categoria profissional	21,4%	28,6%	25,3%	
	Experiência profissional anterior	Count	3	0	3
	% within 003 Categoria profissional	7,1%	0,0%	3,3%	
Total	Count	42	49	91	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,544 ^a	5	,183
Likelihood Ratio	9,297	5	,098
Linear-by-Linear Association	,024	1	,877
N of Valid Cases	91		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

Frequencies

Statistics

Recomendações_dummy		
N	Valid	91
	Missing	90

Recomendações_dummy

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00 Não sabe	43	23,8	47,3	47,3
	1,00 Sabe	48	26,5	52,7	100,0
	Total	91	50,3	100,0	
Missing	System	90	49,7		
Total		181	100,0		

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Recomendações_dummy * Categoriaprofissional	91	50,3%	90	49,7%	181	100,0%

Recomendações_dummy * Categoriaprofissional Crosstabulation

Count		Categoriaprofissional		Total
		1 1º ano MEEFEBS	2 2º ano MEEFEBS	
		0 Não sabe	16	
Recomendações_dummy	1 Sabe	25	23	48
Total		41	50	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,027 ^a	1	,155		
Continuity Correction ^b	1,471	1	,225		
Likelihood Ratio	2,037	1	,153		
Fisher's Exact Test				,206	,112
Linear-by-Linear Association	2,005	1	,157		
N of Valid Cases	91				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,37.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Recomendações_dummy * Universidade	91	50,3%	90	49,7%	181	100,0%

Recomendações_dummy * Universidade Crosstabulation

Count		Universidade		Total
		1 FMH, ULisboa	2 FEFD, ULHT	
		0 Não sabe	21	
Recomendações_dummy	1 Sabe	34	14	48
Total		55	36	91

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,590 ^a	1	,032		
Continuity Correction ^b	3,716	1	,054		
Likelihood Ratio	4,620	1	,032		
Fisher's Exact Test				,053	,027
Linear-by-Linear Association	4,539	1	,033		
N of Valid Cases	91				

Frequencies

Statistics

		306 Competência, personalidade e atitude do professor	307 Relação de companheirismo com professor	308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	309 Convívio e relação com colegas	310 Condições materiais, instalações e material didático
N	Valid	167	167	165	166	166
	Missing	14	14	16	15	15
Mean		4,23	3,83	4,20	3,84	3,77
Std. Deviation		,608	,703	,709	,762	,806

Statistics

		311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	312 Organização da escola e EF	313 Características das aulas
N	Valid	167	167	167
	Missing	14	14	14
Mean		4,23	3,97	4,19
Std. Deviation		,618	,764	,667

Frequency Table

306 Competência, personalidade e atitude do professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	,6	,6	,6
	Pouco importante	1	,6	,6	1,2
	Nem pouco, nem muito importante	7	3,9	4,2	5,4
	Muito importante	108	59,7	64,7	70,1
	Totalmente importante	50	27,6	29,9	100,0
Missing	Total	167	92,3	100,0	
	Não responde	1	,6		
	System	13	7,2		
Total	Total	14	7,7		
Total		181	100,0		

307 Relação de companheirismo com professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	,6	,6	,6
	Pouco importante	6	3,3	3,6	4,2
	Nem pouco, nem muito importante	34	18,8	20,4	24,6
	Muito importante	106	58,6	63,5	88,0
	Totalmente importante	20	11,0	12,0	100,0
Missing	Total	167	92,3	100,0	
	Não responde	1	,6		
	System	13	7,2		
Total	Total	14	7,7		
Total		181	100,0		

308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	,6	,6	,6
	Pouco importante	2	1,1	1,2	1,8
	Nem pouco, nem muito importante	16	8,8	9,7	11,5
	Muito importante	90	49,7	54,5	66,1
	Totalmente importante	56	30,9	33,9	100,0
Missing	Total	165	91,2	100,0	
	Não responde	3	1,7		
	System	13	7,2		
Total	Total	16	8,8		
Total		181	100,0		

ANEXOS

309 Convívio e relação com colegas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	2	1,1	1,2	1,2
	Pouco importante	5	2,8	3,0	4,2
	Nem pouco, nem muito importante	36	19,9	21,7	25,9
	Muito importante	97	53,6	58,4	84,3
	Totalmente importante	26	14,4	15,7	100,0
Total		166	91,7	100,0	
Missing	Não responde	2	1,1		
	System	13	7,2		
Total		15	8,3		
Total		181	100,0		

310 Condições materiais, instalações e material didático

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	9	5,0	5,4	5,4
	Nem pouco, nem muito importante	50	27,6	30,1	35,5
	Muito importante	77	42,5	46,4	81,9
	Totalmente importante	30	16,6	18,1	100,0
Total		166	91,7	100,0	
Missing	Não responde	2	1,1		
	System	13	7,2		
Total		15	8,3		
Total		181	100,0		

311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	,6	,6	,6
	Pouco importante	1	,6	,6	1,2
	Nem pouco, nem muito importante	8	4,4	4,8	6,0
	Muito importante	106	58,6	63,5	69,5
	Totalmente importante	51	28,2	30,5	100,0
Total		167	92,3	100,0	
Missing	Não responde	1	,6		
	System	13	7,2		
Total		14	7,7		
Total		181	100,0		

312 Organização da escola e EF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	7	3,9	4,2	4,2
	Nem pouco, nem muito importante	30	16,6	18,0	22,2
	Muito importante	91	50,3	54,5	76,6
	Totalmente importante	39	21,5	23,4	100,0
Total		167	92,3	100,0	
Missing	Não responde	1	,6		
	System	13	7,2		
Total		14	7,7		
Total		181	100,0		

313 Características das aulas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	,6	,6	,6
	Pouco importante	2	1,1	1,2	1,8
	Nem pouco, nem muito importante	12	6,6	7,2	9,0
	Muito importante	101	55,8	60,5	69,5
	Totalmente importante	51	28,2	30,5	100,0
Total		167	92,3	100,0	
Missing	Não responde	1	,6		
	System	13	7,2		
Total		14	7,7		
Total		181	100,0		

ANEXOS

T-Test

Group Statistics

	003 Categoria profissional	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
305 Classifique a EF nas escolas que frequentou	1º ano MEEFEBS	89	3,91	,701	,074
	2º ano MEEFEBS	79	3,77	,905	,102
306 Competência, personalidade e atitude do professor	1º ano MEEFEBS	89	4,26	,631	,067
	2º ano MEEFEBS	78	4,19	,582	,066
307 Relação de companheirismo com professor	1º ano MEEFEBS	89	3,82	,762	,081
	2º ano MEEFEBS	78	3,83	,633	,072
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	1º ano MEEFEBS	88	4,17	,715	,076
	2º ano MEEFEBS	77	4,23	,705	,080
309 Convívio e relação com colegas	1º ano MEEFEBS	89	3,90	,769	,082
	2º ano MEEFEBS	77	3,78	,754	,086
310 Condições materiais, instalações e material didático	1º ano MEEFEBS	89	3,85	,791	,084
	2º ano MEEFEBS	77	3,68	,818	,093
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	1º ano MEEFEBS	89	4,27	,617	,065
	2º ano MEEFEBS	78	4,18	,619	,070
312 Organização da escola e EF	1º ano MEEFEBS	89	3,99	,776	,082
	2º ano MEEFEBS	78	3,95	,754	,085
313 Características das aulas	1º ano MEEFEBS	89	4,19	,689	,073
	2º ano MEEFEBS	78	4,19	,646	,073

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
305 Classifique a EF nas escolas que frequentou	Equal variances assumed	,001	,001	1,111	166
	Equal variances not assumed			1,094	146,427
306 Competência, personalidade e atitude do professor	Equal variances assumed	,430	,430	,700	165
	Equal variances not assumed			,704	164,550
307 Relação de companheirismo com professor	Equal variances assumed	,276	,276	-,120	165
	Equal variances not assumed			-,121	164,538
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	Equal variances assumed	,680	,680	-,571	163
	Equal variances not assumed			-,572	160,648
309 Convívio e relação com colegas	Equal variances assumed	,803	,803	1,008	164
	Equal variances not assumed			1,010	161,431
310 Condições materiais, instalações e material didático	Equal variances assumed	,423	,423	1,428	164
	Equal variances not assumed			1,424	158,900
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	Equal variances assumed	,832	,832	,941	165
	Equal variances not assumed			,941	162,031
312 Organização da escola e EF	Equal variances assumed	,975	,975	,337	165
	Equal variances not assumed			,338	163,223
313 Características das aulas	Equal variances assumed	,929	,929	-,012	165
	Equal variances not assumed			-,013	164,233

ANEXOS

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
305 Classifique a EF nas escolas que frequentou	Equal variances assumed	,268	,138	,124	-,107	,383
	Equal variances not assumed	,276	,138	,126	-,111	,387
306 Competência, personalidade e atitude do professor	Equal variances assumed	,485	,066	,094	-,120	,253
	Equal variances not assumed	,483	,066	,094	-,119	,252
307 Relação de companheirismo com professor	Equal variances assumed	,905	-,013	,109	-,229	,203
	Equal variances not assumed	,904	-,013	,108	-,226	,200
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	Equal variances assumed	,569	-,063	,111	-,282	,156
	Equal variances not assumed	,568	-,063	,111	-,282	,155
309 Convívio e relação com colegas	Equal variances assumed	,315	,120	,119	-,115	,354
	Equal variances not assumed	,314	,120	,118	-,114	,354
310 Condições materiais, instalações e material didático	Equal variances assumed	,155	,179	,125	-,068	,426
	Equal variances not assumed	,156	,179	,125	-,069	,426
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	Equal variances assumed	,348	,090	,096	-,099	,279
	Equal variances not assumed	,348	,090	,096	-,099	,279
312 Organização da escola e EF	Equal variances assumed	,736	,040	,119	-,194	,275
	Equal variances not assumed	,736	,040	,119	-,194	,274
313 Caraterísticas das aulas	Equal variances assumed	,990	-,001	,104	-,206	,204
	Equal variances not assumed	,990	-,001	,103	-,205	,203

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 312 Organização da escola e EF, 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas ^b		Enter

a. Dependent Variable: 305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,377 ^a	,142	,098	,758	,142	3,197	8 ^a	154	,002

a. Predictors: (Constant), 313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 312 Organização da escola e EF, 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	14,692	8	1,836	3,197	,002 ^b
	Residual	88,474	154	,575		
	Total	103,166	162			

a. Dependent Variable: 305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

b. Predictors: (Constant), 313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 312 Organização da escola e EF, 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

Coefficients^a

ANEXOS

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2,256	,658		3,430	,001	,957	3,555
	306 Competência, personalidade e atitude do professor	-,228	,108	-,174	-2,119	,036	-,441	-,015
	307 Relação de companheirismo com professor	,293	,099	,258	2,966	,003	,098	,488
	308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	,075	,097	,067	,779	,437	-,116	,267
	309 Convívio e relação com colegas	,172	,095	,159	1,813	,072	-,015	,360
	310 Condições materiais, instalações e material didático	,059	,090	,059	,650	,517	-,120	,237
	311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	-,012	,122	-,010	-,102	,919	-,253	,228
	312 Organização da escola e EF	,011	,090	,011	,125	,900	-,166	,188
	313 Caraterísticas das aulas	,057	,106	,047	,539	,591	-,152	,266

a. Dependent Variable: 305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 312 Organização da escola e EF, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: 305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,343 ^a	,117	,078	,766	,117	2,945	7 ^a	155	,006

a. Predictors: (Constant), 313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 312 Organização da escola e EF, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12,112	7	1,730	2,945	,006 ^b
	Residual	91,054	155	,587		
	Total	103,166	162			

a. Dependent Variable: 305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

b. Predictors: (Constant), 313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 312 Organização da escola e EF, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

ANEXOS

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
	B	Std. Error				Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	1,801	,629		2,864	,005	,559	3,043
307 Relação de companheirismo com professor	,240	,097	,211	2,485	,014	,049	,431
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	,088	,098	,078	,902	,369	-,105	,281
1 309 Convívio e relação com colegas	,141	,095	,130	1,489	,138	-,046	,329
310 Condições materiais, instalações e material didático	,070	,091	,071	,771	,442	-,110	,250
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	-,049	,122	-,038	-,403	,688	-,290	,192
312 Organização da escola e EF	,018	,091	,017	,196	,845	-,161	,197
313 Caraterísticas das aulas	,020	,105	,017	,192	,848	-,188	,229

a. Dependent Variable: 305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

Regression

Variables Entered/Removed^a

003 Categoria profissional	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1º ano MEEFEBS	1	313 Caraterísticas das aulas, 309 Convívio e relação com colegas, 312 Organização da escola e EF, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 307 Relação de companheirismo com professor, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas ^b		Enter
2º ano MEEFEBS	1	313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 312 Organização da escola e EF, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas ^b		Enter

a. Dependent Variable: 305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

b. All requested variables entered.

Model Summary

003 Categoria profissional	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				Change Statistics
						R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1º ano MEEFEBS	1	,524 ^a	,274	,201	,631	,274 ^a	3,728	8	79	,001 ^a
2º ano MEEFEBS	1	,453 ^b	,205	,109	,844	,205 ^b	2,128	8	66	,045 ^b

a. Predictors: (Constant), 313 Caraterísticas das aulas, 309 Convívio e relação com colegas, 312 Organização da escola e EF, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 307 Relação de companheirismo com professor, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

b. Predictors: (Constant), 313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 312 Organização da escola e EF, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

ANOVA^a

003 Categoria profissional	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1º ano MEEFEBS	Regression	11,859	8	1,482	3,728	,001
	Residual	31,413	79	,398		
	Total	43,273	87			
2º ano MEEFEBS	Regression	12,129	8	1,516	2,128	,045
	Residual	47,018	66	,712		
	Total	59,147	74			

a. Dependent Variable: 305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

b. Predictors: (Constant), 313 Caraterísticas das aulas, 309 Convívio e relação com colegas, 312 Organização da escola e EF, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 307 Relação de companheirismo com professor, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

c. Predictors: (Constant), 313 Caraterísticas das aulas, 307 Relação de companheirismo com professor, 308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física., 306 Competência, personalidade e atitude do professor, 309 Convívio e relação com colegas, 310 Condições materiais, instalações e material didático, 312 Organização da escola e EF, 311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

ANEXOS

		Coefficients^a						
003 Categoria profissional 1	Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1º ano MEEFEBS	(Constant)	1,392	,736		1,890	,062	-,074	2,857
	306 Competência, personalidade e atitude do professor	-,134	,120	-,119	-1,111	,270	-,373	,106
	307 Relação de companheirismo com professor	,381	,102	,408	3,737	,000	,178	,583
	308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	,072	,107	,073	,681	,498	-,140	,285
	309 Convívio e relação com colegas	,042	,100	,046	,422	,674	-,157	,242
	310 Condições materiais, instalações e material didático	-,001	,100	-,001	-,013	,990	-,201	,198
	311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	,315	,137	,277	2,307	,024	,043	,587
	312 Organização da escola e EF	-,062	,095	-,068	-,649	,518	-,251	,128
	313 Caraterísticas das aulas	,018	,117	,017	,152	,879	-,215	,251
	2º ano MEEFEBS	(Constant)	3,848	1,135		3,389	,001	1,581
306 Competência, personalidade e atitude do professor		-,285	,193	-,187	-1,479	,144	-,669	,100
307 Relação de companheirismo com professor		,099	,193	,071	,514	,609	-,286	,483
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.		,057	,182	,045	,313	,755	-,307	,421
309 Convívio e relação com colegas		,305	,184	,236	1,660	,102	-,062	,672
310 Condições materiais, instalações e material didático		,052	,166	,048	,316	,753	-,280	,385
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas		-,393	,215	-,274	-1,825	,073	-,823	,037
312 Organização da escola e EF		,207	,175	,173	1,182	,242	-,143	,556
313 Caraterísticas das aulas		-,007	,194	-,005	-,037	,971	-,394	,380

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
306 Competência, personalidade e atitude do professor * 003 Categoria profissional	199	93,0%	15	7,0%	214	100,0%
307 Relação de companheirismo com professor * 003 Categoria profissional	199	93,0%	15	7,0%	214	100,0%
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física. * 003 Categoria profissional	197	92,1%	17	7,9%	214	100,0%
309 Convívio e relação com colegas * 003 Categoria profissional	198	92,5%	16	7,5%	214	100,0%
310 Condições materiais, instalações e material didático * 003 Categoria profissional	198	92,5%	16	7,5%	214	100,0%
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas * 003 Categoria profissional	198	92,5%	16	7,5%	214	100,0%
312 Organização da escola e EF * 003 Categoria profissional	199	93,0%	15	7,0%	214	100,0%
313 Caraterísticas das aulas * 003 Categoria profissional	199	93,0%	15	7,0%	214	100,0%

Report

ANEXOS

003 Categoria profissional		306 Competência, personalidade e atitude do professor	307 Relação de companheirismo com professor	308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	309 Convívio e relação com colegas
1º ano MEEFEBS	Mean	4,26	3,82	4,17	3,90
	N	89	89	88	89
	Std. Deviation	,631	,762	,715	,769
2º ano MEEFEBS	Mean	4,19	3,83	4,23	3,78
	N	78	78	77	77
	Std. Deviation	,582	,633	,705	,754
Experientes	Mean	4,06	3,56	4,19	3,50
	N	32	32	32	32
	Std. Deviation	,564	,801	,592	,842
Total	Mean	4,20	3,78	4,20	3,79
	N	199	199	197	198
	Std. Deviation	,603	,724	,690	,784

Report

003 Categoria profissional		310 Condições materiais, instalações e material didático	311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	312 Organização da escola e EF	313 Caraterísticas das aulas
1º ano MEEFEBS	Mean	3,85	4,27	3,99	4,19
	N	89	89	89	89
	Std. Deviation	,791	,617	,776	,689
2º ano MEEFEBS	Mean	3,68	4,18	3,95	4,19
	N	77	78	78	78
	Std. Deviation	,818	,619	,754	,646
Experientes	Mean	3,94	4,19	3,91	4,22
	N	32	31	32	32
	Std. Deviation	,801	,654	,734	,659
Total	Mean	3,80	4,22	3,96	4,20
	N	198	198	199	199
	Std. Deviation	,806	,622	,758	,664

T-Test

Group Statistics

003 Categoria profissional		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
306 Competência, personalidade e atitude do professor	1º ano MEEFEBS	89	4,26	,631	,067
	2º ano MEEFEBS	78	4,19	,582	,066
307 Relação de companheirismo com professor	1º ano MEEFEBS	89	3,82	,762	,081
	2º ano MEEFEBS	78	3,83	,633	,072
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	1º ano MEEFEBS	88	4,17	,715	,076
	2º ano MEEFEBS	77	4,23	,705	,080
309 Convívio e relação com colegas	1º ano MEEFEBS	89	3,90	,769	,082
	2º ano MEEFEBS	77	3,78	,754	,086
310 Condições materiais, instalações e material didático	1º ano MEEFEBS	89	3,85	,791	,084
	2º ano MEEFEBS	77	3,68	,818	,093
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	1º ano MEEFEBS	89	4,27	,617	,065
	2º ano MEEFEBS	78	4,18	,619	,070
312 Organização da escola e EF	1º ano MEEFEBS	89	3,99	,776	,082
	2º ano MEEFEBS	78	3,95	,754	,085
313 Caraterísticas das aulas	1º ano MEEFEBS	89	4,19	,689	,073
	2º ano MEEFEBS	78	4,19	,646	,073

ANEXOS

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
306 Competência, personalidade e atitude do professor	Equal variances assumed	,626	,430	,700	165
	Equal variances not assumed			,704	164,550
307 Relação de companheirismo com professor	Equal variances assumed	1,193	,276	-,120	165
	Equal variances not assumed			-,121	164,538
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	Equal variances assumed	,171	,680	-,571	163
	Equal variances not assumed			-,572	160,648
309 Convívio e relação com colegas	Equal variances assumed	,062	,803	1,008	164
	Equal variances not assumed			1,010	161,431
310 Condições materiais, instalações e material didático	Equal variances assumed	,645	,423	1,428	164
	Equal variances not assumed			1,424	158,900
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	Equal variances assumed	,045	,832	,941	165
	Equal variances not assumed			,941	162,031
312 Organização da escola e EF	Equal variances assumed	,001	,975	,337	165
	Equal variances not assumed			,338	163,223
313 Características das aulas	Equal variances assumed	,008	,929	-,012	165
	Equal variances not assumed			-,013	164,233

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
306 Competência, personalidade e atitude do professor	Equal variances assumed	,485	,066	,094	-,120	,253
	Equal variances not assumed	,483	,066	,094	-,119	,252
307 Relação de companheirismo com professor	Equal variances assumed	,905	-,013	,109	-,229	,203
	Equal variances not assumed	,904	-,013	,108	-,226	,200
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	Equal variances assumed	,569	-,063	,111	-,282	,156
	Equal variances not assumed	,568	-,063	,111	-,282	,155
309 Convívio e relação com colegas	Equal variances assumed	,315	,120	,119	-,115	,354
	Equal variances not assumed	,314	,120	,118	-,114	,354
310 Condições materiais, instalações e material didático	Equal variances assumed	,155	,179	,125	-,068	,426
	Equal variances not assumed	,156	,179	,125	-,069	,426
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	Equal variances assumed	,348	,090	,096	-,099	,279
	Equal variances not assumed	,348	,090	,096	-,099	,279
312 Organização da escola e EF	Equal variances assumed	,736	,040	,119	-,194	,275
	Equal variances not assumed	,736	,040	,119	-,194	,274
313 Características das aulas	Equal variances assumed	,990	-,001	,104	-,206	,204
	Equal variances not assumed	,990	-,001	,103	-,205	,203

T-Test

Group Statistics

003 Categoria profissional		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
306 Competência, personalidade e atitude do professor	2º ano MEEFEBS	78	4,19	,582	,066
	Experientes	32	4,06	,564	,100
307 Relação de companheirismo com professor	2º ano MEEFEBS	78	3,83	,633	,072
	Experientes	32	3,56	,801	,142
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	2º ano MEEFEBS	77	4,23	,705	,080
	Experientes	32	4,19	,592	,105
309 Convívio e relação com colegas	2º ano MEEFEBS	77	3,78	,754	,086
	Experientes	32	3,50	,842	,149
310 Condições materiais, instalações e material didático	2º ano MEEFEBS	77	3,68	,818	,093
	Experientes	32	3,94	,801	,142
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	2º ano MEEFEBS	78	4,18	,619	,070
	Experientes	31	4,19	,654	,117
312 Organização da escola e EF	2º ano MEEFEBS	78	3,95	,754	,085
	Experientes	32	3,91	,734	,130
313 Características das aulas	2º ano MEEFEBS	78	4,19	,646	,073
	Experientes	32	4,22	,659	,117

ANEXOS

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
306 Competência, personalidade e atitude do professor	Equal variances assumed	,985	,323	1,071	108	,286
	Equal variances not assumed			1,085	59,431	,282
307 Relação de companheirismo com professor	Equal variances assumed	6,180	,014	1,883	108	,062
	Equal variances not assumed			1,707	47,662	,094
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	Equal variances assumed	1,345	,249	,326	107	,745
	Equal variances not assumed			,351	68,575	,727
309 Convívio e relação com colegas	Equal variances assumed	2,597	,110	1,700	107	,092
	Equal variances not assumed			1,624	52,715	,110
310 Condições materiais, instalações e material didático	Equal variances assumed	,864	,355	-1,533	107	,128
	Equal variances not assumed			-1,547	59,198	,127
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	Equal variances assumed	,455	,502	-,105	107	,916
	Equal variances not assumed			-,103	52,544	,919
312 Organização da escola e EF	Equal variances assumed	,000	,994	,270	108	,787
	Equal variances not assumed			,273	59,169	,786
313 Características das aulas	Equal variances assumed	,230	,632	-,194	108	,847
	Equal variances not assumed			-,192	56,686	,848

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
306 Competência, personalidade e atitude do professor	Equal variances assumed	,130	,121	-,110	,370
	Equal variances not assumed	,130	,120	-,109	,369
307 Relação de companheirismo com professor	Equal variances assumed	,271	,144	-,014	,556
	Equal variances not assumed	,271	,159	-,048	,590
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	Equal variances assumed	,046	,142	-,235	,327
	Equal variances not assumed	,046	,132	-,217	,310
309 Convívio e relação com colegas	Equal variances assumed	,279	,164	-,046	,605
	Equal variances not assumed	,279	,172	-,066	,624
310 Condições materiais, instalações e material didático	Equal variances assumed	-,262	,171	-,601	,077
	Equal variances not assumed	-,262	,170	-,601	,077
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	Equal variances assumed	-,014	,134	-,279	,251
	Equal variances not assumed	-,014	,137	-,289	,260
312 Organização da escola e EF	Equal variances assumed	,042	,157	-,269	,354
	Equal variances not assumed	,042	,155	-,268	,353
313 Características das aulas	Equal variances assumed	-,026	,136	-,297	,244
	Equal variances not assumed	-,026	,138	-,302	,249

ANEXOS

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

003 Categoria profissional		N	Mean Rank	Sum of Ranks
306 Competência, personalidade e atitude do professor	1º ano MEEFEBS	89	86,60	7707,50
	2º ano MEEFEBS	78	81,03	6320,50
	Total	167		
307 Relação de companheirismo com professor	1º ano MEEFEBS	89	84,53	7523,00
	2º ano MEEFEBS	78	83,40	6505,00
	Total	167		
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	1º ano MEEFEBS	88	80,98	7126,50
	2º ano MEEFEBS	77	85,31	6568,50
	Total	165		
309 Convívio e relação com colegas	1º ano MEEFEBS	89	86,58	7705,50
	2º ano MEEFEBS	77	79,94	6155,50
	Total	166		
310 Condições materiais, instalações e material didático	1º ano MEEFEBS	89	87,74	7808,50
	2º ano MEEFEBS	77	78,60	6052,50
	Total	166		
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	1º ano MEEFEBS	89	87,10	7751,50
	2º ano MEEFEBS	78	80,47	6276,50
	Total	167		
312 Organização da escola e EF	1º ano MEEFEBS	89	85,32	7593,50
	2º ano MEEFEBS	78	82,49	6434,50
	Total	167		
313 Características das aulas	1º ano MEEFEBS	89	84,44	7515,00
	2º ano MEEFEBS	78	83,50	6513,00
	Total	167		

Test Statistics^a

	306 Competência, personalidade e atitude do professor	307 Relação de companheirismo com professor	308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	309 Convívio e relação com colegas
Mann-Whitney U	3239,500	3424,000	3210,500	3152,500
Wilcoxon W	6320,500	6505,000	7126,500	6155,500
Z	-,886	-,176	-,649	-1,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,376	,860	,516	,317

Test Statistics^a

	310 Condições materiais, instalações e material didático	311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	312 Organização da escola e EF	313 Características das aulas
Mann-Whitney U	3049,500	3195,500	3353,500	3432,000
Wilcoxon W	6052,500	6276,500	6434,500	6513,000
Z	-1,311	-1,045	-,416	-,144
Asymp. Sig. (2-tailed)	,190	,296	,677	,885

a. Grouping Variable: 003 Categoria profissional

ANEXOS

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks				
	003 Categoria profissional	N	Mean Rank	Sum of Ranks
306 Competência, personalidade e atitude do professor	2º ano MEEFEBS	78	57,41	4478,00
	Experientes	32	50,84	1627,00
	Total	110		
307 Relação de companheirismo com professor	2º ano MEEFEBS	78	58,58	4569,00
	Experientes	32	48,00	1536,00
	Total	110		
308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	2º ano MEEFEBS	77	56,04	4315,00
	Experientes	32	52,50	1680,00
	Total	109		
309 Convívio e relação com colegas	2º ano MEEFEBS	77	58,17	4479,00
	Experientes	32	47,38	1516,00
	Total	109		
310 Condições materiais, instalações e material didático	2º ano MEEFEBS	77	52,31	4028,00
	Experientes	32	61,47	1967,00
	Total	109		
311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	2º ano MEEFEBS	78	54,84	4277,50
	Experientes	31	55,40	1717,50
	Total	109		
312 Organização da escola e EF	2º ano MEEFEBS	78	56,08	4374,00
	Experientes	32	54,09	1731,00
	Total	110		
313 Caraterísticas das aulas	2º ano MEEFEBS	78	55,21	4306,00
	Experientes	32	56,22	1799,00
	Total	110		

Test Statistics^a

	306 Competência, personalidade e atitude do professor	307 Relação de companheirismo com professor	308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	309 Convívio e relação com colegas
Mann-Whitney U	1099,000	1008,000	1152,000	988,000
Wilcoxon W	1627,000	1536,000	1680,000	1516,000
Z	-1,189	-1,804	-,601	-1,808
Asymp. Sig. (2-tailed)	,235	,071	,548	,071

Test Statistics^a

	310 Condições materiais, instalações e material didático	311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	312 Organização da escola e EF	313 Caraterísticas das aulas
Mann-Whitney U	1025,000	1196,500	1203,000	1225,000
Wilcoxon W	4028,000	4277,500	1731,000	4306,000
Z	-1,479	-,097	-,329	-,172
Asymp. Sig. (2-tailed)	,139	,923	,742	,864

a. Grouping Variable: 003 Categoria profissional

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks				
	003 Categoria profissional	N	Mean Rank	Sum of Ranks
375 Finalidades dos PNEF	1º ano MEEFEBS	43	38,19	1642,00
	2º ano MEEFEBS	56	59,07	3308,00
	Total	99		

Test Statistics^a

	375 Finalidades dos PNEF
Mann-Whitney U	696,000
Wilcoxon W	1642,000
Z	-3,929
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: 003 Categoria profissional

Descriptives

Crosstabs

Case Processing Summary

Momento da Aplicação		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Janeiro	Categoria profissional * Qual a atividade física que se deve realizar para beneficiar o estado de saúde	174	99,4%	1	0,6%	175	100,0%
Junho	Categoria profissional * Qual a atividade física que se deve realizar para beneficiar o estado de saúde	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Categoria profissional * Qual a atividade física que se deve realizar para beneficiar o estado de saúde Crosstabulation

Count

Momento da Aplicação			Qual a atividade física que se deve realizar para beneficiar o estado de saúde		Total
			Sabe as recomendações	Não sabe as recomendações	
Janeiro	Categoria profissional	Professor Estagiário	0	88	88
		Professor Experiente	1	85	86
	Total		1	173	174
Junho	Categoria profissional	Professor Estagiário	3	72	75
		Professor Experiente	4	71	75
	Total		7	143	150

Chi-Square Tests

Momento da Aplicação		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)		
Janeiro	Pearson Chi-Square	1,029 ^a	1	,310				
	Continuity Correction ^b	,000	1	,991				
	Likelihood Ratio	1,415	1	,234				
	Fisher's Exact Test						,494	,494
	Linear-by-Linear Association	1,023	1	,312				
	N of Valid Cases	174						
Junho	Pearson Chi-Square	,150 ^c	1	,699				
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000				
	Likelihood Ratio	,150	1	,698				
	Fisher's Exact Test						1,000	,500
	Linear-by-Linear Association	,149	1	,700				
	N of Valid Cases	150						

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

b. Computed only for a 2x2 table

c. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50.

Explore

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
AFMV_1_média	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
AFMV_2_média	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

ANEXOS

Descriptives			Statistic	Std. Error
AFMV_1_média	Mean		57,7825	3,81773
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	48,7550	
		Upper Bound	66,8100	
	5% Trimmed Mean		57,7489	
	Median		56,9500	
	Variance		116,600	
	Std. Deviation		10,79817	
	Minimum		42,42	
	Maximum		73,75	
	Range		31,33	
	Interquartile Range		19,15	
Skewness		,409	,752	
Kurtosis		-,452	1,481	
AFMV_2_média	Mean		53,7550	2,70805
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	47,3515	
		Upper Bound	60,1585	
	5% Trimmed Mean		53,6917	
	Median		52,8150	
	Variance		58,668	
	Std. Deviation		7,65952	
	Minimum		43,52	
	Maximum		65,13	
	Range		21,61	
	Interquartile Range		14,69	
Skewness		,185	,752	
Kurtosis		-1,043	1,481	

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Deitado_1_média	8	,00	1,84	,3767	,64832
Sentado_1_média	8	2,84	26,10	15,7863	8,74511
Pé_1_média	8	17,63	34,57	25,9754	7,13350
Andar_1_média	8	16,52	39,88	25,3767	6,90401
AFV_1_média	8	18,86	46,37	32,4050	9,55923
Organização_1_média	8	7,17	27,77	17,6313	6,75485
PromoçãoCondiçãoF_1_média	8	,60	13,31	4,1175	4,21917
K_1_média	8	9,24	22,41	15,4338	4,79149
F_1_média	8	3,04	23,63	11,3162	7,93010
S_1_média	8	22,04	54,35	38,2896	11,15797
G_1_média	8	,00	41,98	12,3175	14,21007
O_1_média	8	,00	2,05	,9454	,74613
Prof_P_1_média	8	2,61	17,72	6,9742	5,79873
D_1_média	8	,00	2,36	,8375	,98932
I_1_média	8	36,23	71,59	51,9467	10,28842
Prof_M_1_média	8	12,60	24,50	18,5700	4,47958
Prof_O_1_média	8	7,96	37,91	19,9846	9,98037
T_1_média	8	,17	4,11	1,6446	1,23863
Valid N (listwise)	8				

ANEXOS

Descriptives

Descriptive Statistics

Categoria profissional		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
2º ano MEEFEBS	Deitado_1_média	4	,00	1,84	,4933	,90208	
	Sentado_1_média	4	2,84	24,57	12,3992	9,85246	
	Pé_1_média	4	23,41	34,39	29,3242	4,97831	
	Andar_1_média	4	21,89	39,88	26,8700	8,69089	
	AFV_1_média	4	19,27	35,69	30,7442	7,69147	
	Organização_1_média	4	7,17	27,77	19,4425	8,79881	
	PromoçãoCondiçãoF_1_média	4	,60	4,88	2,2900	1,96426	
	K_1_média	4	9,60	16,65	13,7167	3,25362	
	F_1_média	4	3,04	23,63	11,5317	9,44226	
	S_1_média	4	22,04	54,35	39,8317	16,01762	
	G_1_média	4	,00	41,98	12,3008	19,86326	
	O_1_média	4	,00	2,05	,8842	,93508	
	Prof_P_1_média	4	2,61	14,17	5,9683	5,50066	
	D_1_média	4	,00	1,85	,8800	1,01860	
	I_1_média	4	47,88	58,84	51,9292	4,81759	
	Prof_M_1_média	4	19,52	24,50	21,9725	2,48463	
	Prof_O_1_média	4	12,75	24,12	16,7675	5,26590	
	T_1_média	4	1,55	4,11	2,4783	1,17148	
	Valid N (listwise)	4					
	Professores Experientes	Deitado_1_média	4	,00	,77	,2600	,36152
Sentado_1_média		4	10,04	26,10	19,1733	7,12619	
Pé_1_média		4	17,63	34,57	22,6267	8,00300	
Andar_1_média		4	16,52	29,35	23,8833	5,45351	
AFV_1_média		4	18,86	46,37	34,0658	12,11211	
Organização_1_média		4	12,19	22,30	15,8200	4,50535	
PromoçãoCondiçãoF_1_média		4	,62	13,31	5,9450	5,36397	
K_1_média		4	9,24	22,41	17,1508	5,92631	
F_1_média		4	5,65	22,17	11,1008	7,57991	
S_1_média		4	28,98	40,02	36,7475	5,25308	
G_1_média		4	,00	20,69	12,3342	8,75279	
O_1_média		4	,41	1,88	1,0067	,64389	
Prof_P_1_média		4	2,96	17,72	7,9800	6,74565	
D_1_média		4	,00	2,36	,7950	1,11418	
I_1_média		4	36,23	71,59	51,9642	14,95918	
Prof_M_1_média		4	12,60	19,71	15,1675	3,12679	
Prof_O_1_média		4	7,96	37,91	23,2017	13,30750	
T_1_média		4	,17	1,40	,8108	,59476	
Valid N (listwise)		4					

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
AFMV_1_média	,257	8	,127	,914	8	,385
AFMV_2_média	,157	8	,200 [*]	,958	8	,793

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

ANEXOS

T-Test

Group Statistics

	Categoria profissional	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deitado_1_média	2º ano MEEFEBS	4	,4933	,90208	,45104
	Professores Experientes	4	,2600	,36152	,18076
Sentado_1_média	2º ano MEEFEBS	4	12,3992	9,85246	4,92623
	Professores Experientes	4	19,1733	7,12619	3,56309
Pé_1_média	2º ano MEEFEBS	4	29,3242	4,97831	2,48915
	Professores Experientes	4	22,6267	8,00300	4,00150
Andar_1_média	2º ano MEEFEBS	4	26,8700	8,69089	4,34545
	Professores Experientes	4	23,8833	5,45351	2,72676
AFV_1_média	2º ano MEEFEBS	4	30,7442	7,69147	3,84573
	Professores Experientes	4	34,0658	12,11211	6,05606
Organização_1_média	2º ano MEEFEBS	4	19,4425	8,79881	4,39940
	Professores Experientes	4	15,8200	4,50535	2,25267
PromoçãoCondiçãoF_1_média	2º ano MEEFEBS	4	2,2900	1,96426	,98213
	Professores Experientes	4	5,9450	5,36397	2,68199
K_1_média	2º ano MEEFEBS	4	13,7167	3,25362	1,62681
	Professores Experientes	4	17,1508	5,92631	2,96316
F_1_média	2º ano MEEFEBS	4	11,5317	9,44226	4,72113
	Professores Experientes	4	11,1008	7,57991	3,78995
S_1_média	2º ano MEEFEBS	4	39,8317	16,01762	8,00881
	Professores Experientes	4	36,7475	5,25308	2,62654
G_1_média	2º ano MEEFEBS	4	12,3008	19,86326	9,93163
	Professores Experientes	4	12,3342	8,75279	4,37640
O_1_média	2º ano MEEFEBS	4	,8842	,93508	,46754
	Professores Experientes	4	1,0067	,64389	,32195
Prof_P_1_média	2º ano MEEFEBS	4	5,9683	5,50066	2,75033
	Professores Experientes	4	7,9800	6,74565	3,37282
D_1_média	2º ano MEEFEBS	4	,8800	1,01860	,50930
	Professores Experientes	4	,7950	1,11418	,55709
I_1_média	2º ano MEEFEBS	4	51,9292	4,81759	2,40879
	Professores Experientes	4	51,9642	14,95918	7,47959
Prof_M_1_média	2º ano MEEFEBS	4	21,9725	2,48463	1,24232
	Professores Experientes	4	15,1675	3,12679	1,56339
Prof_O_1_média	2º ano MEEFEBS	4	16,7675	5,26590	2,63295
	Professores Experientes	4	23,2017	13,30750	6,65375
T_1_média	2º ano MEEFEBS	4	2,4783	1,17148	,58574
	Professores Experientes	4	,8108	,59476	,29738

ANEXOS

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Deitado_1_média	Equal variances assumed	2,791	,146	,480	6	,648	,23333
	Equal variances not assumed			,480	3,939	,657	,23333
Sentado_1_média	Equal variances assumed	,920	,375	-1,114	6	,308	-6,77417
	Equal variances not assumed			-1,114	5,464	,312	-6,77417
Pé_1_média	Equal variances assumed	,765	,415	1,421	6	,205	6,69750
	Equal variances not assumed			1,421	5,019	,214	6,69750
Andar_1_média	Equal variances assumed	,968	,363	,582	6	,582	2,98667
	Equal variances not assumed			,582	5,045	,585	2,98667
AFV_1_média	Equal variances assumed	1,296	,298	-,463	6	,660	-3,32167
	Equal variances not assumed			-,463	5,081	,663	-3,32167
Organização_1_média	Equal variances assumed	,999	,356	,733	6	,491	3,62250
	Equal variances not assumed			,733	4,472	,500	3,62250
PromoçãoCondiçãoF_1_média	Equal variances assumed	1,626	,249	-1,280	6	,248	-3,65500
	Equal variances not assumed			-1,280	3,790	,273	-3,65500
K_1_média	Equal variances assumed	1,473	,270	-1,016	6	,349	-3,43417
	Equal variances not assumed			-1,016	4,658	,359	-3,43417
F_1_média	Equal variances assumed	,464	,521	,071	6	,946	,43083
	Equal variances not assumed			,071	5,732	,946	,43083
S_1_média	Equal variances assumed	18,272	,005	,366	6	,727	3,08417
	Equal variances not assumed			,366	3,638	,735	3,08417
G_1_média	Equal variances assumed	2,370	,175	-,003	6	,998	-,03333
	Equal variances not assumed			-,003	4,123	,998	-,03333
O_1_média	Equal variances assumed	1,262	,304	-,216	6	,836	-,12250
	Equal variances not assumed			-,216	5,323	,837	-,12250
Prof_P_1_média	Equal variances assumed	,110	,751	-,462	6	,660	-2,01167
	Equal variances not assumed			-,462	5,766	,661	-2,01167
D_1_média	Equal variances assumed	,072	,798	,113	6	,914	,08500
	Equal variances not assumed			,113	5,952	,914	,08500
I_1_média	Equal variances assumed	2,873	,141	-,004	6	,997	-,03500
	Equal variances not assumed			-,004	3,616	,997	-,03500
Prof_M_1_média	Equal variances assumed	,031	,867	3,408	6	,014	6,80500
	Equal variances not assumed			3,408	5,709	,016	6,80500
Prof_O_1_média	Equal variances assumed	5,776	,053	-,899	6	,403	-6,43417
	Equal variances not assumed			-,899	3,917	,420	-6,43417
T_1_média	Equal variances assumed	1,078	,339	2,538	6	,044	1,66750
	Equal variances not assumed			2,538	4,450	,058	1,66750

ANEXOS

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
Deitado_1_média	Equal variances assumed	,48591	-,95566	1,42232
	Equal variances not assumed	,48591	-1,12400	1,59067
Sentado_1_média	Equal variances assumed	6,07975	-21,65078	8,10245
	Equal variances not assumed	6,07975	-22,01148	8,46315
Pé_1_média	Equal variances assumed	4,71253	-4,83364	18,22864
	Equal variances not assumed	4,71253	-5,40240	18,79740
Andar_1_média	Equal variances assumed	5,13012	-9,56628	15,53961
	Equal variances not assumed	5,13012	-10,16511	16,13845
AFV_1_média	Equal variances assumed	7,17394	-20,87567	14,23234
	Equal variances not assumed	7,17394	-21,67469	15,03135
Organização_1_média	Equal variances assumed	4,94260	-8,47160	15,71660
	Equal variances not assumed	4,94260	-9,54766	16,79266
PromoçãoCondiçãoF_1_média	Equal variances assumed	2,85616	-10,64376	3,33376
	Equal variances not assumed	2,85616	-11,76095	4,45095
K_1_média	Equal variances assumed	3,38036	-11,70560	4,83727
	Equal variances not assumed	3,38036	-12,31918	5,45085
F_1_média	Equal variances assumed	6,05416	-14,38316	15,24483
	Equal variances not assumed	6,05416	-14,55268	15,41435
S_1_média	Equal variances assumed	8,42851	-17,53966	23,70799
	Equal variances not assumed	8,42851	-21,26484	27,43318
G_1_média	Equal variances assumed	10,85311	-26,58995	26,52328
	Equal variances not assumed	10,85311	-29,81595	29,74928
O_1_média	Equal variances assumed	,56767	-1,51153	1,26653
	Equal variances not assumed	,56767	-1,55552	1,31052
Prof_P_1_média	Equal variances assumed	4,35204	-12,66073	8,63740
	Equal variances not assumed	4,35204	-12,76615	8,74282
D_1_média	Equal variances assumed	,75481	-1,76195	1,93195
	Equal variances not assumed	,75481	-1,76554	1,93554
I_1_média	Equal variances assumed	7,85790	-19,26258	19,19258
	Equal variances not assumed	7,85790	-22,79775	22,72775
Prof_M_1_média	Equal variances assumed	1,99688	1,91880	11,69120
	Equal variances not assumed	1,99688	1,85771	11,75229
Prof_O_1_média	Equal variances assumed	7,15575	-23,94366	11,07533
	Equal variances not assumed	7,15575	-26,46879	13,60046
T_1_média	Equal variances assumed	,65691	,06011	3,27489
	Equal variances not assumed	,65691	-,08585	3,42085

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Promover gosto AF * promover gosto AF * 003 Categoria profissional	81	36,2%	143	63,8%	224	100,0%

Promover gosto AF * promover gosto AF * 003 Categoria profissional Crosstabulation

003 Categoria profissional			Promover gosto AF		Total
			Sim	Não	
1º ano MEEFEBs	Promover gosto AF	Sim	2	6	8
		Não	5	24	29
	Total		7	30	37
2º ano MEEFEBs	Promover gosto AF	Sim	7	10	17
		Não	7	20	27
	Total		14	30	44
Total	Promover gosto AF	Sim	9	16	25
		Não	12	44	56
	Total		21	60	81

ANEXOS

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	,246 ^c	1	,620	,631	,479
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,234	1	,629		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,239	1	,625		
N of Valid Cases		37				
2° ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	1,118 ^d	1	,290	,334	,233
	Continuity Correction ^b	,526	1	,468		
	Likelihood Ratio	1,105	1	,293		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	1,093	1	,296		
N of Valid Cases		44				
Total	Pearson Chi-Square	1,911 ^a	1	,167	,181	,135
	Continuity Correction ^b	1,228	1	,268		
	Likelihood Ratio	1,846	1	,174		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	1,887	1	,170		
N of Valid Cases		81				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,48.

b. Computed only for a 2x2 table

c. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,51.

d. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,41.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Promover estilo vida ativo * promover estilo vida ativo * 003 Categoria profissional	81	36,2%	143	63,8%	224	100,0%

Promover estilo vida ativo * promover estilo vida ativo * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

003 Categoria profissional			Promover estilo vida ativo		Total
			Sim	Não	
1° ano MEEFEBS	Promover estilo vida ativo	Sim	5	5	10
		Não	15	12	27
	Total		20	17	37
2° ano MEEFEBS	Promover estilo vida ativo	Sim	12	17	29
		Não	3	12	15
	Total		15	29	44
Total	Promover estilo vida ativo	Sim	17	22	39
		Não	18	24	42
	Total		35	46	81

ANEXOS

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	,091 ^c	1		1,000	,526
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,091	1	,764		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,088	1	,766		
2º ano MEEFEBS	N of Valid Cases	37			,195	,139
	Pearson Chi-Square	2,011 ^d	1	,156		
	Continuity Correction ^b	1,172	1	,279		
	Likelihood Ratio	2,116	1	,146		
	Fisher's Exact Test					
Total	Linear-by-Linear Association	1,965	1	,161	1,000	,563
	N of Valid Cases	44				
	Pearson Chi-Square	,004 ^a	1	,947		
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,004	1	,947		
Total	Fisher's Exact Test				1,000	,563
	Linear-by-Linear Association	,004	1	,947		
	N of Valid Cases	81				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,85.

b. Computed only for a 2x2 table

c. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,59.

d. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,11.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Promover aprendizagens * promover aprendizagens * 003 Categoria profissional	81	36,2%	143	63,8%	224	100,0%

Promover aprendizagens * promover aprendizagens * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

003 Categoria profissional			Promover aprendizagens		Total
			Sim	Não	
1º ano MEEFEBS	Promover aprendizagens	Sim	8	14	22
	Promover aprendizagens	Não	7	8	15
	Total		15	22	37
2º ano MEEFEBS	Promover aprendizagens	Sim	4	7	11
	Promover aprendizagens	Não	16	17	33
	Total		20	24	44
Total	Promover aprendizagens	Sim	12	21	33
	Promover aprendizagens	Não	23	25	48
	Total		35	46	81

ANEXOS

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	,393 ^c	1	,531	,734	,386
	Continuity Correction ^b	,082	1	,775		
	Likelihood Ratio	,392	1	,531		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,382	1	,536		
N of Valid Cases		37				
2º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	,489 ^d	1	,484	,728	,366
	Continuity Correction ^b	,122	1	,727		
	Likelihood Ratio	,495	1	,482		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,478	1	,489		
N of Valid Cases		44				
Total	Pearson Chi-Square	1,064 ^a	1	,302	,365	,211
	Continuity Correction ^b	,645	1	,422		
	Likelihood Ratio	1,071	1	,301		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	1,051	1	,305		
N of Valid Cases		81				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,26.

b. Computed only for a 2x2 table

c. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,08.

d. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,00.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Promoção aptidão física * promoção aptidão física * 003 Categoria profissional	81	36,2%	143	63,8%	224	100,0%

Promoção aptidão física * promoção aptidão física * 003 Categoria profissional Crosstabulation

Count

003 Categoria profissional			Promoção aptidão física		Total
			Sim	Não	
1º ano MEEFEBS	Promoção aptidão física	Sim	0	1	1
		Não	3	33	36
	Total		3	34	37
2º ano MEEFEBS	Promoção aptidão física	Sim	0	1	1
		Não	10	33	43
	Total		10	34	44
Total	Promoção aptidão física	Sim	0	2	2
		Não	13	66	79
	Total		13	68	81

ANEXOS

Chi-Square Tests

003 Categoria profissional		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
1º ano MEEFEBS	Pearson Chi-Square	,091 ^c	1	,763	1,000	,919
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,172	1	,679		
	Fisher's Exact Test					
	Linear-by-Linear Association	,088	1	,766		
2º ano MEEFEBS	N of Valid Cases	37			1,000	,773
	Pearson Chi-Square	,301 ^d	1	,583		
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,522	1	,470		
	Fisher's Exact Test					
Total	Linear-by-Linear Association	,294	1	,588	1,000	,703
	N of Valid Cases	44				
	Pearson Chi-Square	,392 ^a	1	,531		
	Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
	Likelihood Ratio	,709	1	,400		
Total	Fisher's Exact Test				1,000	,703
	Linear-by-Linear Association	,387	1	,534		
	N of Valid Cases	81				

- a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.
 b. Computed only for a 2x2 table
 c. 3 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.
 d. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

NPar Tests

Chi-Square Test

Frequencies

Efeitos educativos gerais

	Observed N	Expected N	Residual
Sim	46	44,0	2,0
Não	42	44,0	-2,0
Total	88		

Efeitos educativos gerais

	Observed N	Expected N	Residual
Sim	14	21,5	-7,5
Não	29	21,5	7,5
Total	43		

Test Statistics

	Efeitos educativos gerais	Efeitos educativos gerais
Chi-Square	,182 ^a	5,233 ^b
df	1	1
Asymp. Sig.	,670	,022

- a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 44,0.
 b. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 21,5.

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Promover estilo vida ativo - promover estilo vida ativo	Negative Ranks	15 ^a	10,50	157,50 ^a
	Positive Ranks	5 ^b	10,50	52,50 ^b
	Ties	17 ^c		
	Total	37		

- a. Promover estilo vida ativo < promover estilo vida ativo
 b. Promover estilo vida ativo > promover estilo vida ativo
 c. Promover estilo vida ativo = promover estilo vida ativo

ANEXOS

Test Statistics^a

	Promover estilo vida ativo - promover estilo vida ativo
Z	-2,236 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,025

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on positive ranks.

Frequencies

Statistics

		Efeitos educativos gerais	Promover gosto AF	Promover estilo vida ativo	Promover aprendizagens	Promoção aptidão física
N	Valid	33	33	33	33	33
	Missing	0	0	0	0	0

Frequency Table

Efeitos educativos gerais

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	7	21,2	21,2	21,2
	Não	26	78,8	78,8	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Promover gosto AF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	3	9,1	9,1	9,1
	Não	30	90,9	90,9	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Promover estilo vida ativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	10	30,3	30,3	30,3
	Não	23	69,7	69,7	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Promover aprendizagens

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	21	63,6	63,6	63,6
	Não	12	36,4	36,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Promoção aptidão física

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	8	24,2	24,2	24,2
	Não	25	75,8	75,8	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	003 Categoria profissional	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Efeitos educativos gerais	1° ano MEEFEBS	94	59,43	5586,00
	Experientes	33	77,03	2542,00
	Total	127		
Promover gosto AF	1° ano MEEFEBS	95	62,01	5890,50
	Experientes	33	71,68	2365,50
	Total	128		
Promover estilo vida ativo	1° ano MEEFEBS	95	64,12	6091,00
	Experientes	33	65,61	2165,00
	Total	128		
Promover aprendizagens	1° ano MEEFEBS	95	66,49	6316,50
	Experientes	33	58,77	1939,50
	Total	128		
Promoção aptidão física	1° ano MEEFEBS	95	67,46	6408,50
	Experientes	33	55,98	1847,50
	Total	128		

ANEXOS

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Efeitos educativos gerais * 003 Categoria profissional	200	89,3%	24	10,7%	224	100,0%
Promover gosto AF * 003 Categoria profissional	200	89,3%	24	10,7%	224	100,0%
Promover estilo vida ativo * 003 Categoria profissional	200	89,3%	24	10,7%	224	100,0%
Promover aprendizagens * 003 Categoria profissional	200	89,3%	24	10,7%	224	100,0%
Promoção aptidão física * 003 Categoria profissional	200	89,3%	24	10,7%	224	100,0%

Efeitos educativos gerais * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	Experientes	
Efeitos educativos gerais	Sim	76	7	83
	Não	91	26	117
Total		167	33	200

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,700 ^a	1	,010	,011	,007
Continuity Correction ^b	5,737	1	,017		
Likelihood Ratio	7,183	1	,007		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	6,667	1	,010		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,70.

b. Computed only for a 2x2 table

Promover gosto AF * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	Experientes	
Promover gosto AF	Sim	48	3	51
	Não	119	30	149
Total		167	33	200

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,601 ^a	1	,018	,017	,011
Continuity Correction ^b	4,615	1	,032		
Likelihood Ratio	6,656	1	,010		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	5,573	1	,018		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,42.

b. Computed only for a 2x2 table

Promover estilo vida ativo * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	Experientes	
Promover estilo vida ativo	sim	80	10	90
	não	87	23	110
Total		167	33	200

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,449 ^a	1	,063		
Continuity Correction ^b	2,775	1	,096		
Likelihood Ratio	3,553	1	,059		
Fisher's Exact Test				,084	,047
Linear-by-Linear Association	3,432	1	,064		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,85.

b. Computed only for a 2x2 table

Promover aprendizagens * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	Experientes	
Promover aprendizagens	Sim	70	21	91
	Não	97	12	109
Total		167	33	200

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,242 ^a	1	,022		
Continuity Correction ^b	4,403	1	,036		
Likelihood Ratio	5,248	1	,022		
Fisher's Exact Test				,034	,018
Linear-by-Linear Association	5,216	1	,022		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,02.

b. Computed only for a 2x2 table

Promoção aptidão física * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	Experientes	
Promoção aptidão física	Sim	8	8	16
	Não	159	25	184
Total		167	33	200

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	14,166 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	11,646	1	,001		
Likelihood Ratio	10,726	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	14,095	1	,000		
N of Valid Cases	200				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,64.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Mann-Whitney Test

		Ranks			
		003 Categoria profissional	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Efeitos educativos gerais	1º ano MEEFEBS		165	95,50	15757,50
	Experientes		33	119,50	3943,50
	Total		198		
Promover gosto AF	1º ano MEEFEBS		165	96,20	15873,00
	Experientes		33	116,00	3828,00
	Total		198		
Promover estilo vida ativo	1º ano MEEFEBS		165	96,70	15955,50
	Experientes		33	113,50	3745,50
	Total		198		
Promover aprendizagens	1º ano MEEFEBS		165	103,00	16995,00
	Experientes		33	82,00	2706,00
	Total		198		
Promoção aptidão física	1º ano MEEFEBS		165	102,70	16945,50
	Experientes		33	83,50	2755,50
	Total		198		

Test Statistics^a

	Efeitos educativos gerais	Promover gosto AF	Promover estilo vida ativo	Promover aprendizagens	Promoção aptidão física
Mann-Whitney U	2062,500	2178,000	2260,500	2145,000	2194,500
Wilcoxon W	15757,500	15873,000	15955,500	2706,000	2755,500
Z	-2,574	-2,392	-1,786	-2,226	-3,722
Asymp. Sig. (2-tailed)	,010	,017	,074	,026	,000

a. Grouping Variable: 003 Categoria profissional

Frequencies

		Statistics				
		Efeitos educativos gerais	Promover gosto AF	Promover estilo vida ativo	Promover aprendizagens	Promoção aptidão física
N	Valid	165	165	165	165	165
	Missing	12	12	12	12	12

Frequency Table

		Efeitos educativos gerais			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	75	42,4	45,5	45,5
	Não	90	50,8	54,5	100,0
	Total	165	93,2	100,0	
Missing	System	12	6,8		
Total		177	100,0		

		Promover gosto AF			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	48	27,1	29,1	29,1
	Não	117	66,1	70,9	100,0
	Total	165	93,2	100,0	
Missing	System	12	6,8		
Total		177	100,0		

		Promover estilo vida ativo			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	78	44,1	47,3	47,3
	Não	87	49,2	52,7	100,0
	Total	165	93,2	100,0	
Missing	System	12	6,8		
Total		177	100,0		

		Promover aprendizagens			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	70	39,5	42,4	42,4
	Não	95	53,7	57,6	100,0
	Total	165	93,2	100,0	
Missing	System	12	6,8		
Total		177	100,0		

ANEXOS

Promoção aptidão física

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	8	4,5	4,8	4,8
	Não	157	88,7	95,2	100,0
	Total	165	93,2	100,0	
Missing	System	12	6,8		
Total		177	100,0		

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Efeitos educativos gerais * 003 Categoria profissional	165	93,2%	12	6,8%	177	100,0%
Promover gosto AF * 003 Categoria profissional	165	93,2%	12	6,8%	177	100,0%
Promover estilo vida ativo * 003 Categoria profissional	165	93,2%	12	6,8%	177	100,0%
Promover aprendizagens * 003 Categoria profissional	165	93,2%	12	6,8%	177	100,0%
Promoção aptidão física * 003 Categoria profissional	165	93,2%	12	6,8%	177	100,0%

Efeitos educativos gerais * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Efeitos educativos gerais	Sim	46	29	75
	Não	42	48	90
Total		88	77	165

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,536 ^a	1	,060	,063	,042
Continuity Correction ^b	2,971	1	,085		
Likelihood Ratio	3,553	1	,059		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	3,514	1	,061		
N of Valid Cases	165				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Promover gosto AF * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Promover gosto AF	Sim	23	25	48
	Não	65	52	117
Total		88	77	165

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,798 ^a	1	,372	,395	,235
Continuity Correction ^b	,521	1	,471		
Likelihood Ratio	,797	1	,372		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,793	1	,373		
N of Valid Cases	165				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,40.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Promover estilo vida ativo * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Promover estilo vida ativo	Sim	30	48	78
	Não	58	29	87
Total		88	77	165

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,146 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,037	1	,001		
Likelihood Ratio	13,312	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,066	1	,000		
N of Valid Cases	165				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36,40.

b. Computed only for a 2x2 table

Promover aprendizagens * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Promover aprendizagens	Sim	49	21	70
	Não	39	56	95
Total		88	77	165

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,569 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,431	1	,000		
Likelihood Ratio	13,844	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,487	1	,000		
N of Valid Cases	165				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,67.

b. Computed only for a 2x2 table

Promoção aptidão física * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Promoção aptidão física	Sim	6	2	8
	Não	82	75	157
Total		88	77	165

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,586 ^a	1	,208		
Continuity Correction ^b	,803	1	,370		
Likelihood Ratio	1,671	1	,196		
Fisher's Exact Test				,286	,186
Linear-by-Linear Association	1,576	1	,209		
N of Valid Cases	165				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,73.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Efeitos educativos gerais * 003 Categoria profissional	92	43,8%	118	56,2%	210	100,0%
Promover gosto AF * 003 Categoria profissional	92	43,8%	118	56,2%	210	100,0%
Promover estilo vida ativo * 003 Categoria profissional	92	43,8%	118	56,2%	210	100,0%
Promover aprendizagens * 003 Categoria profissional	92	43,8%	118	56,2%	210	100,0%
Promoção aptidão física * 003 Categoria profissional	92	43,8%	118	56,2%	210	100,0%

Efeitos educativos gerais * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Efeitos educativos gerais	Sim	14	20	34
	Não	29	29	58
Total		43	49	92

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,670 ^a	1	,413		
Continuity Correction ^b	,363	1	,547		
Likelihood Ratio	,673	1	,412		
Fisher's Exact Test				,517	,274
Linear-by-Linear Association	,663	1	,415		
N of Valid Cases	92				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,89.

b. Computed only for a 2x2 table

Promover gosto AF * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Promover gosto AF	Sim	10	15	25
	Não	33	34	67
Total		43	49	92

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,626 ^a	1	,429		
Continuity Correction ^b	,310	1	,578		
Likelihood Ratio	,630	1	,427		
Fisher's Exact Test				,487	,290
Linear-by-Linear Association	,619	1	,431		
N of Valid Cases	92				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,68.

b. Computed only for a 2x2 table

Promover estilo vida ativo * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Promover estilo vida ativo	Sim	24	15	39
	Não	19	34	53
Total		43	49	92

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,956 ^a	1	,015		
Continuity Correction ^b	4,969	1	,026		
Likelihood Ratio	6,008	1	,014		
Fisher's Exact Test				,020	,013
Linear-by-Linear Association	5,891	1	,015		
N of Valid Cases	92				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,23.

b. Computed only for a 2x2 table

Promover aprendizagens * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Promover aprendizagens	Sim	17	22	39
	Não	26	27	53
Total		43	49	92

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,270 ^a	1	,604		
Continuity Correction ^b	,095	1	,758		
Likelihood Ratio	,270	1	,603		
Fisher's Exact Test				,675	,379
Linear-by-Linear Association	,267	1	,605		
N of Valid Cases	92				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,23.

b. Computed only for a 2x2 table

Promoção aptidão física * 003 Categoria profissional

Crosstab

Count

		003 Categoria profissional		Total
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Promoção aptidão física	Sim	3	11	14
	não	40	38	78
Total		43	49	92

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,249 ^a	1	,039		
Continuity Correction ^b	3,135	1	,077		
Likelihood Ratio	4,520	1	,034		
Fisher's Exact Test				,046	,036
Linear-by-Linear Association	4,203	1	,040		
N of Valid Cases	92				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,54.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Efeitos educativos gerais * efeitos educativos gerais	46	24,1%	145	75,9%	191	100,0%

Efeitos educativos gerais * efeitos educativos gerais Crosstabulation

Count

		Efeitos educativos gerais		Total
		Sim	Não	
Efeitos educativos gerais	Sim	10	6	16
	Não	8	22	30
Total		18	28	46

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,625 ^a	1	,018		
Continuity Correction ^b	4,221	1	,040		
Likelihood Ratio	5,613	1	,018		
Fisher's Exact Test				,027	,020
Linear-by-Linear Association	5,503	1	,019		
N of Valid Cases	46				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,26.

b. Computed only for a 2x2 table

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Promover gosto AF * promover gosto AF	46	24,1%	145	75,9%	191	100,0%

Promover gosto AF * promover gosto AF Crosstabulation

Count

		Promover gosto AF		Total
		Sim	Não	
Promover gosto AF	Sim	7	10	17
	Não	7	22	29
Total		14	32	46

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,470 ^a	1	,225		
Continuity Correction ^b	,775	1	,379		
Likelihood Ratio	1,445	1	,229		
Fisher's Exact Test				,321	,189
Linear-by-Linear Association	1,438	1	,231		
N of Valid Cases	46				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,17.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Promover estilo vida ativo * promover estilo vida ativo	46	24,1%	145	75,9%	191	100,0%

Promover estilo vida ativo * promover estilo vida ativo Crosstabulation

		Promover estilo vida ativo		Total
		Sim	Não	
Promover estilo vida ativo	Sim	14	17	31
	Não	3	12	15
Total		17	29	46

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,747 ^a	1	,097		
Continuity Correction ^b	1,773	1	,183		
Likelihood Ratio	2,906	1	,088		
Fisher's Exact Test				,117	,090
Linear-by-Linear Association	2,687	1	,101		
N of Valid Cases	46				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,54.

b. Computed only for a 2x2 table

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Promover aprendizagens * promover aprendizagens	46	24,1%	145	75,9%	191	100,0%

Promover aprendizagens * promover aprendizagens Crosstabulation

Count

		Promover aprendizagens		Total
		Sim	Não	
Promover aprendizagens	Sim	4	7	11
	Não	17	18	35
Total		21	25	46

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,503 ^a	1	,478	,514	,361
Continuity Correction ^b	,131	1	,717		
Likelihood Ratio	,509	1	,476		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,492	1	,483		
N of Valid Cases	46				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,02.

b. Computed only for a 2x2 table

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Promoção aptidão física * promoção aptidão física	46	24,1%	145	75,9%	191	100,0%

Promoção aptidão física * promoção aptidão física Crosstabulation

Count

		Promoção aptidão física		Total
		Sim	Não	
Promoção aptidão física	Sim	0	1	1
	Não	10	35	45
Total		10	36	46

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,284 ^a	1	,594	1,000	,783
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,496	1	,481		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,278	1	,598		
N of Valid Cases	46				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

b. Computed only for a 2x2 table

Frequencies

Statistics

		003 Categoria profissional	348 Universidade proveniencia
N	Valid	181	181
	Missing	0	0

Frequency Table

003 Categoria profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1º ano MEEFEBs	95	52,5	52,5	52,5
	2º ano MEEFEBs	86	47,5	47,5	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

ANEXOS

348 Universidade proveniência

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	FMH, ULisboa	97	53,6	53,6	53,6
	FEFD, ULHT	84	46,4	46,4	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Frequencies

Statistics

		101 Sexo	102 Idade	103 Altura	104 Peso
N	Valid	181	181	181	181
	Missing	0	0	0	0

Frequency Table

101 Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	111	61,3	61,3	61,3
	Feminino	70	38,7	38,7	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

102 Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20	1	,6	,6	,6
	21	16	8,8	8,8	9,4
	22	49	27,1	27,1	36,5
	23	43	23,8	23,8	60,2
	24	25	13,8	13,8	74,0
	25	18	9,9	9,9	84,0
	26	5	2,8	2,8	86,7
	27	5	2,8	2,8	89,5
	28	4	2,2	2,2	91,7
	29	3	1,7	1,7	93,4
	30	2	1,1	1,1	94,5
	31	2	1,1	1,1	95,6
	32	1	,6	,6	96,1
	33	2	1,1	1,1	97,2
	34	3	1,7	1,7	98,9
	38	1	,6	,6	99,4
	43	1	,6	,6	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Frequencies

Statistics

		201 Habilitações académicas do pai	203 Habilitações académicas mãe	202 Profissão do pai	204 Profissão da mãe
N	Valid	181	181	181	181
	Missing	0	0	0	0

Frequency Table

201 Habilitações académicas do pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	1,1	1,1	1,1
	1 ciclo	22	12,2	12,2	13,3
	2 ciclo	15	8,3	8,3	21,5
	3 ciclo	30	16,6	16,6	38,1
	Ensino secundário	57	31,5	31,5	69,6
	Licenciatura	40	22,1	22,1	91,7
	Mestrado ou doutoramento	15	8,3	8,3	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

ANEXOS

203 Habilitações académicas mãe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	1	,6	,6	,6
Analfabeto	1	,6	,6	1,1
1 ciclo	10	5,5	5,5	6,6
2 ciclo	16	8,8	8,8	15,5
Valid 3 ciclo	31	17,1	17,1	32,6
Ensino secundário	52	28,7	28,7	61,3
Licenciatura	51	28,2	28,2	89,5
Mestrado ou doutoramento	19	10,5	10,5	100,0
Total	181	100,0	100,0	

202 Profissão do pai

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	18	9,9	9,9	9,9
Quadros superiores da Administração Pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	29	16,0	16,0	26,0
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	6	3,3	3,3	29,3
Técnicos e profissionais de nível intermédio	50	27,6	27,6	56,9
Pessoal administrativo e similares	1	,6	,6	57,5
Pessoal dos serviços e vendedores	16	8,8	8,8	66,3
Valid Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	4	2,2	2,2	68,5
Operários, artífices e trabalhadores similares	23	12,7	12,7	81,2
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	2	1,1	1,1	82,3
Trabalhadores não qualificados	5	2,8	2,8	85,1
Membro das Forças Armadas	14	7,7	7,7	92,8
Desempregado (a)	7	3,9	3,9	96,7
Reformado (a)	6	3,3	3,3	100,0
Total	181	100,0	100,0	

204 Profissão da mãe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	12	6,6	6,6	6,6
Quadros superiores da Administração Pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	19	10,5	10,5	17,1
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	5	2,8	2,8	19,9
Técnicos e profissionais de nível intermédio	54	29,8	29,8	49,7
Pessoal administrativo e similares	22	12,2	12,2	61,9
Valid Pessoal dos serviços e vendedores	10	5,5	5,5	67,4
Operários, artífices e trabalhadores similares	11	6,1	6,1	73,5
Trabalhadores não qualificados	18	9,9	9,9	83,4
Membro das Forças Armadas	2	1,1	1,1	84,5
Doméstico (a)	15	8,3	8,3	92,8
Desempregado (a)	8	4,4	4,4	97,2
Reformado (a)	5	2,8	2,8	100,0
Total	181	100,0	100,0	

210 Experiência anterior no ensino de EF

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	71	39,2	42,5	42,5
Valid Não	96	53,0	57,5	100,0
Total	167	92,3	100,0	
Missing 0	1	,6		
Missing System	13	7,2		
Total	14	7,7		
Total	181	100,0		

ANEXOS

Statistics

	211 Ensino de EF no 1º ciclo antes da licenciatura	212 Anos de ensino de EF no 1º ciclo	213 Ensino de EF no 2º ciclo antes da licenciatura	214 Anos de ensino de EF no 2º ciclo	215 Ensino de EF no 3º ciclo antes da licenciatura	216 Anos de ensino de EF no 3º ciclo
N Valid	168	168	168	168	168	168
Missing	13	13	13	13	13	13

Statistics

	217 Ensino de EF antes da licenciatura no secundário	218 Anos de ensino de EF no secundário antes da licenciatura	219 Ensino de desporto no clube antes da licenciatura	220 Anos de ensino de desporto no clube	221 Ensino de desporto noutros contextos	223 Anos de ensino desporto noutros contextos
N Valid	168	168	168	168	168	168
Missing	13	13	13	13	13	13

Frequency Table

211 Ensino de EF no 1º ciclo antes da licenciatura

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	149	82,3	88,7	88,7
Valid Sim	19	10,5	11,3	100,0
Total	168	92,8	100,0	
Missing System	13	7,2		
Total	181	100,0		

212 Anos de ensino de EF no 1º ciclo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	150	82,9	89,3	89,3
Valid 1	6	3,3	3,6	92,9
Valid 2	4	2,2	2,4	95,2
Valid 3	3	1,7	1,8	97,0
Valid 4	3	1,7	1,8	98,8
Valid 6	1	,6	,6	99,4
Valid 8	1	,6	,6	100,0
Total	168	92,8	100,0	
Missing System	13	7,2		
Total	181	100,0		

213 Ensino de EF no 2º ciclo antes da licenciatura

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	148	81,8	88,1	88,1
Valid Sim	20	11,0	11,9	100,0
Total	168	92,8	100,0	
Missing System	13	7,2		
Total	181	100,0		

214 Anos de ensino de EF no 2º ciclo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	149	82,3	88,7	88,7
Valid 1	1	,6	,6	89,3
Valid 2	13	7,2	7,7	97,0
Valid 3	3	1,7	1,8	98,8
Valid 4	1	,6	,6	99,4
Valid 10	1	,6	,6	100,0
Total	168	92,8	100,0	
Missing System	13	7,2		
Total	181	100,0		

215 Ensino de EF no 3º ciclo antes da licenciatura

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	150	82,9	89,3	89,3
Valid Sim	18	9,9	10,7	100,0
Total	168	92,8	100,0	
Missing System	13	7,2		
Total	181	100,0		

ANEXOS

216 Anos de ensino de EF no 3º ciclo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	151	83,4	89,9	89,9
	1	1	,6	,6	90,5
	2	2	1,1	1,2	91,7
	3	13	7,2	7,7	99,4
	4	1	,6	,6	100,0
	Total	168	92,8	100,0	
Missing	System	13	7,2		
Total		181	100,0		

217 Ensino de EF antes da licenciatura no secundário

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	149	82,3	88,7	88,7
	Sim	19	10,5	11,3	100,0
	Total	168	92,8	100,0	
Missing	System	13	7,2		
Total		181	100,0		

218 Anos de ensino de EF no secundário antes da licenciatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	150	82,9	89,3	89,3
	2	2	1,1	1,2	90,5
	3	16	8,8	9,5	100,0
	Total	168	92,8	100,0	
Missing	System	13	7,2		
Total		181	100,0		

219 Ensino de desporto no clube antes da licenciatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	115	63,5	68,5	68,5
	Sim	53	29,3	31,5	100,0
	Total	168	92,8	100,0	
Missing	System	13	7,2		
Total		181	100,0		

220 Anos de ensino de desporto no clube

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	0	119	65,7	70,8	70,8	
	1	8	4,4	4,8	75,6	
	2	14	7,7	8,3	83,9	
	3	4	2,2	2,4	86,3	
	4	3	1,7	1,8	88,1	
	5	6	3,3	3,6	91,7	
	6	1	,6	,6	92,3	
	8	1	,6	,6	92,9	
	10	3	1,7	1,8	94,6	
	12	4	2,2	2,4	97,0	
	13	1	,6	,6	97,6	
	15	3	1,7	1,8	99,4	
	17	1	,6	,6	100,0	
		Total	168	92,8	100,0	
	Missing	System	13	7,2		
Total		181	100,0			

221 Ensino de desporto noutros contextos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	160	88,4	95,2	95,2
	Sim	8	4,4	4,8	100,0
	Total	168	92,8	100,0	
Missing	System	13	7,2		
Total		181	100,0		

ANEXOS

223 Anos de ensino desporto noutros contextos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	157	86,7	93,5	93,5
1	1	,6	,6	94,0
2	7	3,9	4,2	98,2
6	2	1,1	1,2	99,4
9	1	,6	,6	100,0
Total	168	92,8	100,0	
Missing System	13	7,2		
Total	181	100,0		

Frequencies

Statistics

	224 Ensina atualmente EF numa escola	225 Ensino atualmente EF no pré-escolar	226 Ensino atualmente EF no 1 ciclo	227 Ensino atualmente EF no 2 ciclo	228 Ensino atualmente EF no 3 ciclo	229 Ensino atualmente EF no ensino secundário	230 Ensino atualmente EF no superior
N Valid	173	181	181	181	181	181	181
Missing	8	0	0	0	0	0	0

Frequency Table

224 Ensina atualmente EF numa escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	58	32,0	33,5	33,5
Valid Não	115	63,5	66,5	100,0
Total	173	95,6	100,0	
Missing Não responde	8	4,4		
Total	181	100,0		

225 Ensino atualmente EF no pré-escolar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	175	96,7	96,7	96,7
Valid Sim	6	3,3	3,3	100,0
Total	181	100,0	100,0	

226 Ensino atualmente EF no 1 ciclo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	156	86,2	86,2	86,2
Valid Sim	25	13,8	13,8	100,0
Total	181	100,0	100,0	

227 Ensino atualmente EF no 2 ciclo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	180	99,4	99,4	99,4
Valid Sim	1	,6	,6	100,0
Total	181	100,0	100,0	

228 Ensino atualmente EF no 3 ciclo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	164	90,6	90,6	90,6
Valid Sim	17	9,4	9,4	100,0
Total	181	100,0	100,0	

229 Ensino atualmente EF no ensino secundário

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	162	89,5	89,5	89,5
Valid Sim	19	10,5	10,5	100,0
Total	181	100,0	100,0	

230 Ensino atualmente EF no superior

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	181	100,0	100,0	100,0

ANEXOS

Frequencies

Statistics

		231 Atualmente é treinador	232 Foi praticante regular de AF
N	Valid	181	181
	Missing	0	0

Frequency Table

231 Atualmente é treinador

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	89	49,2	49,2	49,2
	Não	92	50,8	50,8	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

232 Foi praticante regular de AF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	171	94,5	94,5	94,5
	Não	10	5,5	5,5	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Frequencies

Statistics

		236 Atualmente é praticante desportivo	237 Modalidade praticada 2	238 Número de vezes que pratica por semana	239 Duração do treino	240 Modalidade praticada 3	241 Número de vezes que pratica por semana 2	242 Duração do treino 2	243 Modalidade praticada 4
N	Valid	181	137	181	138	51	181	50	10
	Missing	0	44	0	43	130	0	131	171

Statistics

		244 Número de vezes que pratica por semana 3	245 Duração do treino 3	246 Modalidade praticada 5	247 Número de vezes que pratica por semana 4	248 Duração do treino 4	249 Modalidade e praticada 6	250 Número de vezes que pratica por semana 5	251 Duração do treino 5
N	Valid	181	10	0	168	0	0	168	0
	Missing	0	171	181	13	181	181	13	181

Frequency Table

236 Atualmente é praticante desportivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	2,2	2,2	2,2
	Sim	137	75,7	75,7	77,9
	Não	39	21,5	21,5	99,4
	3	1	,6	,6	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

237 Modalidade praticada 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Futebol	28	15,5	20,4	20,4	
	Ginástica	6	3,3	4,4	24,8	
	Atletismo	22	12,2	16,1	40,9	
	Natação	11	6,1	8,0	48,9	
	Ginásio	39	21,5	28,5	77,4	
	Desportos de raquete	4	2,2	2,9	80,3	
	Desportos de combate	3	1,7	2,2	82,5	
	Andebol	4	2,2	2,9	85,4	
	Outros	13	7,2	9,5	94,9	
	Basquetebol	4	2,2	2,9	97,8	
	Voleibol	3	1,7	2,2	100,0	
	Total	137	75,7	100,0		
	Missing	Não responde	44	24,3		
	Total		181	100,0		

ANEXOS

238 Número de vezes que pratica por semana

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	42	23,2	23,2	23,2
1	11	6,1	6,1	29,3
2	27	14,9	14,9	44,2
3	50	27,6	27,6	71,8
Valid 4	28	15,5	15,5	87,3
5	17	9,4	9,4	96,7
6	4	2,2	2,2	98,9
7	1	,6	,6	99,4
8	1	,6	,6	100,0
Total	181	100,0	100,0	

239 Duração do treino

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
30 minutos	8	4,4	5,8	5,8
1 hora	39	21,5	28,3	34,1
90 minutos	57	31,5	41,3	75,4
Valid 2 horas	24	13,3	17,4	92,8
2horas e meia	7	3,9	5,1	97,8
Mais de 3 horas	3	1,7	2,2	100,0
Total	138	76,2	100,0	
Missing Não responde	43	23,8		
Total	181	100,0		

240 Modalidade praticada 3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Futebol	4	2,2	7,8	7,8
Ginástica	2	1,1	3,9	11,8
Atletismo	8	4,4	15,7	27,5
Natação	1	,6	2,0	29,4
Valid Ginásio	19	10,5	37,3	66,7
Desportos de raquete	3	1,7	5,9	72,5
Outros	12	6,6	23,5	96,1
Voleibol	2	1,1	3,9	100,0
Total	51	28,2	100,0	
Missing Não responde	130	71,8		
Total	181	100,0		

241 Número de vezes que pratica por semana 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
0	130	71,8	71,8	71,8
1	13	7,2	7,2	79,0
2	20	11,0	11,0	90,1
Valid 3	11	6,1	6,1	96,1
4	4	2,2	2,2	98,3
5	1	,6	,6	98,9
6	2	1,1	1,1	100,0
Total	181	100,0	100,0	

242 Duração do treino 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
30 minutos	5	2,8	10,0	10,0
1 hora	22	12,2	44,0	54,0
90 minutos	14	7,7	28,0	82,0
Valid 2 horas	6	3,3	12,0	94,0
2horas e meia	1	,6	2,0	96,0
Mais de 3 horas	2	1,1	4,0	100,0
Total	50	27,6	100,0	
Missing Não responde	131	72,4		
Total	181	100,0		

ANEXOS

243 Modalidade praticada 4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Futebol	4	2,2	40,0	40,0
	Natação	1	,6	10,0	50,0
	Ginásio	3	1,7	30,0	80,0
	Desportos de combate	1	,6	10,0	90,0
	Outros	1	,6	10,0	100,0
	Total	10	5,5	100,0	
Missing	Não responde	171	94,5		
Total		181	100,0		

244 Número de vezes que pratica por semana 3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	171	94,5	94,5	94,5
	1	5	2,8	2,8	97,2
	2	3	1,7	1,7	98,9
	3	1	,6	,6	99,4
	4	1	,6	,6	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

245 Duração do treino 3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 hora	8	4,4	80,0	80,0
	90 minutos	2	1,1	20,0	100,0
	Total	10	5,5	100,0	
Missing	Não responde	171	94,5		
Total		181	100,0		

246 Modalidade praticada 5

		Frequency	Percent
Missing	Não responde	168	92,8
	System	13	7,2
	Total	181	100,0

247 Número de vezes que pratica por semana 4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	168	92,8	100,0	100,0
Missing	System	13	7,2		
Total		181	100,0		

248 Duração do treino 4

		Frequency	Percent
Missing	Não responde	168	92,8
	System	13	7,2
	Total	181	100,0

249 Modalidade praticada 6

		Frequency	Percent
Missing	Não responde	168	92,8
	System	13	7,2
	Total	181	100,0

250 Número de vezes que pratica por semana 5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	168	92,8	100,0	100,0
Missing	System	13	7,2		
Total		181	100,0		

251 Duração do treino 5

		Frequency	Percent
Missing	Não responde	168	92,8
	System	13	7,2
	Total	181	100,0

ANEXOS

Statistics

		238 Número de vezes que pratica por semana	239 Duração do treino
N	Valid	139	138
	Missing	42	43

Frequency Table

238 Número de vezes que pratica por semana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	6,1	7,9	7,9
	2	27	14,9	19,4	27,3
	3	50	27,6	36,0	63,3
	4	28	15,5	20,1	83,5
	5	17	9,4	12,2	95,7
	6	4	2,2	2,9	98,6
	7	1	,6	,7	99,3
	8	1	,6	,7	100,0
Total		139	76,8	100,0	
Missing	0	42	23,2		
Total		181	100,0		

239 Duração do treino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30 minutos	8	4,4	5,8	5,8
	1 hora	39	21,5	28,3	34,1
	90 minutos	57	31,5	41,3	75,4
	2 horas	24	13,3	17,4	92,8
	2horas e meia	7	3,9	5,1	97,8
	Mais de 3 horas	3	1,7	2,2	100,0
	Total		138	76,2	100,0
Missing	Não responde	43	23,8		
Total		181	100,0		

Statistics

		101 Sexo	102 Idade	103 Altura	104 Peso
N	Valid	33	33	33	33
	Missing	0	0	0	0

Frequency Table

101 Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	23	69,7	69,7	69,7
	Feminino	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Statistics

		210 Experiência anterior no ensino de EF	211 Ensino de EF no 1º ciclo antes da licenciatura	212 Anos de ensino de EF no 1º ciclo	213 Ensino de EF no 2º ciclo antes da licenciatura	214 Anos de ensino de EF no 2º ciclo
N	Valid	33	33	33	33	33
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		215 Ensino de EF no 3º ciclo antes da licenciatura	216 Anos de ensino de EF no 3º ciclo	217 Ensino de EF antes da licenciatura no secundário	218 Anos de ensino de EF no secundário antes da licenciatura	219 Ensino de desporto no clube antes da licenciatura
N	Valid	33	33	33	33	33
	Missing	0	0	0	0	0

ANEXOS

Frequency Table

210 Experiência anterior no ensino de EF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	18,2	18,2	18,2
	Sim	16	48,5	48,5	66,7
	Não	11	33,3	33,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

211 Ensino de EF no 1º ciclo antes da licenciatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	28	84,8	84,8	84,8
	Sim	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

212 Anos de ensino de EF no 1º ciclo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	28	84,8	84,8	84,8
	2	2	6,1	6,1	90,9
	3	2	6,1	6,1	97,0
	4	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

213 Ensino de EF no 2º ciclo antes da licenciatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	32	97,0	97,0	97,0
	Sim	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

214 Anos de ensino de EF no 2º ciclo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	31	93,9	93,9	93,9
	1	1	3,0	3,0	97,0
	4	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

215 Ensino de EF no 3º ciclo antes da licenciatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	31	93,9	93,9	93,9
	Sim	2	6,1	6,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

216 Anos de ensino de EF no 3º ciclo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	31	93,9	93,9	93,9
	1	1	3,0	3,0	97,0
	3	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

217 Ensino de EF antes da licenciatura no secundário

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	32	97,0	97,0	97,0
	Sim	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

218 Anos de ensino de EF no secundário antes da licenciatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	31	93,9	93,9	93,9
	1	2	6,1	6,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

ANEXOS

219 Ensino de desporto no clube antes da licenciatura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	22	66,7	66,7	66,7
	Sim	11	33,3	33,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Frequencies

Statistics

		220 Anos de ensino de desporto no clube	231 Atualmente é treinador	232 Foi praticante regular de AF	235 Modalidade praticada antes da FI	236 Atualmente é praticante desportivo
N	Valid	33	33	33	25	33
	Missing	0	0	0	8	0

Statistics

		237 Modalidade praticada 2	238 Número de vezes que pratica por semana	239 Duração do treino	240 Modalidade praticada 3	241 Número de vezes que pratica por semana 2
N	Valid	18	33	20	11	33
	Missing	15	0	13	22	0

Statistics

		242 Duração do treino 2	243 Modalidade praticada 4	244 Número de vezes que pratica por semana 3	245 Duração do treino 3	246 Modalidade praticada 5
N	Valid	11	0	33	0	0
	Missing	22	33	0	33	33

Statistics

		247 Número de vezes que pratica por semana 4	248 Duração do treino 4	249 Modalidade praticada 6	250 Número de vezes que pratica por semana 5	258 Foi treinador desportivo	251 Duração do treino 5
N	Valid	0	0	0	0	26	0
	Missing	33	33	33	33	7	33

Frequency Table

220 Anos de ensino de desporto no clube

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	21	63,6	63,6	63,6
	1	4	12,1	12,1	75,8
	2	3	9,1	9,1	84,8
	3	2	6,1	6,1	90,9
	5	2	6,1	6,1	97,0
	9	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

231 Atualmente é treinador

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	10	30,3	30,3	30,3
	Não	23	69,7	69,7	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

232 Foi praticante regular de AF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	33	100,0	100,0	100,0

ANEXOS

235 Modalidade praticada antes da FI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Futebol	8	24,2	32,0	32,0
	Ginástica	7	21,2	28,0	60,0
	Atletismo	3	9,1	12,0	72,0
	Desportos de raquete	1	3,0	4,0	76,0
	Desportos de combate	1	3,0	4,0	80,0
	Voleibol	5	15,2	20,0	100,0
	Total	25	75,8	100,0	
Missing	Não responde	8	24,2		
Total		33	100,0		

236 Atualmente é praticante desportivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	3,0	3,0	3,0
	Sim	19	57,6	57,6	60,6
	Não	13	39,4	39,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

237 Modalidade praticada 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Futebol	1	3,0	5,6	5,6
	Atletismo	1	3,0	5,6	11,1
	Natação	1	3,0	5,6	16,7
	Ginásio	9	27,3	50,0	66,7
	Desportos de raquete	1	3,0	5,6	72,2
	Outros	3	9,1	16,7	88,9
	Voleibol	2	6,1	11,1	100,0
Total	18	54,5	100,0		
Missing	Não responde	15	45,5		
Total		33	100,0		

238 Número de vezes que pratica por semana

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	14	42,4	42,4	42,4
	1	7	21,2	21,2	63,6
	2	5	15,2	15,2	78,8
	3	2	6,1	6,1	84,8
	4	3	9,1	9,1	93,9
	5	1	3,0	3,0	97,0
	7	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

239 Duração do treino

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 hora	9	27,3	45,0	45,0
	90 minutos	6	18,2	30,0	75,0
	2 horas	2	6,1	10,0	85,0
	2horas e meia	1	3,0	5,0	90,0
	Mais de 3 horas	2	6,1	10,0	100,0
	Total	20	60,6	100,0	
Missing	Não responde	13	39,4		
Total		33	100,0		

ANEXOS

240 Modalidade praticada 3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Futebol	1	3,0	9,1	9,1
Atletismo	2	6,1	18,2	27,3
Natação	1	3,0	9,1	36,4
Ginásio	4	12,1	36,4	72,7
Desportos de raquete	1	3,0	9,1	81,8
Outros	1	3,0	9,1	90,9
Voleibol	1	3,0	9,1	100,0
Total	11	33,3	100,0	
Missing Não responde	22	66,7		
Total	33	100,0		

241 Número de vezes que pratica por semana 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	22	66,7	66,7	66,7
1	7	21,2	21,2	87,9
2	2	6,1	6,1	93,9
3	2	6,1	6,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

242 Duração do treino 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 30 minutos	1	3,0	9,1	9,1
1 hora	5	15,2	45,5	54,5
90 minutos	4	12,1	36,4	90,9
2horas e meia	1	3,0	9,1	100,0
Total	11	33,3	100,0	
Missing Não responde	22	66,7		
Total	33	100,0		

258 Foi treinador desportivo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	20	60,6	76,9	76,9
Não	6	18,2	23,1	100,0
Total	26	78,8	100,0	
Missing 0	7	21,2		
Total	33	100,0		

Statistics

	301 Considerava-se um aluno de que nível no ensino básico	302 Considerava-se um aluno de que nível no ensino secundário	303 Considerava-se aluno de que nível no básico a EF	304 Considerava-se aluno de que nível no secundário a EF	305 Classifique a EF nas escolas que frequentou
N Valid	27	27	27	27	32
Missing	6	6	6	6	1

Statistics

	306 Competência, personalidade e atitude do professor	307 Relação de companheirismo com professor	308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.	309 Convívio e relação com colegas	310 Condições materiais, instalações e material didático
N Valid	32	32	32	32	32
Missing	1	1	1	1	1

Statistics

	311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas	312 Organização da escola e EF	313 Caraterísticas das aulas	316 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente	317 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente2
N Valid	31	32	32	28	25
Missing	2	1	1	5	8

Statistics

ANEXOS

		318 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente3	319 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente4	320 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente	321 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente2	322 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente3
N	Valid	18	10	20	14	9
	Missing	15	23	13	19	24

Statistics

		323 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente4	324 Finalidades da EF	324a Finalidades da EF 2	325 Caraterísticas do bom professor de EF	325 Caraterísticas do bom professor de EF2
N	Valid	5	32	19	13	6
	Missing	28	1	14	20	27

Statistics

		326 Aluno bem educado fisicamente	326 Aluno bem educado fisicamente2	327 Motivos de ingresso no curso de EF	327 Motivos de ingresso no curso de EF2	334 FMH existe uma grande unidade conceptual entre os formadores
N	Valid	32	16	0	0	0
	Missing	1	17	33	33	33

Statistics

		335 Estrutura curricular do curso é explícita	336 Ênfase às vivências práticas	337 Estrutura curricular do curso	338 Domínio de competências de ensino	339 Curso é muito teórico
N	Valid	0	0	0	0	0
	Missing	33	33	33	33	33

Statistics

		340 Avaliação das conceções de EF e de Professor	341 Acompanhamento aos recém diplomados	342 Plano de estudos	347 Sente-se bem preparado para ser professor	305 Classifique a EF nas escolas que frequentou 2momento
N	Valid	0	0	0	32	0
	Missing	33	33	33	1	33

Statistics

		306 Competência, personalidade e atitude do professor 2momento	307 Relação de companheirismo com professor 2momento	308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física. 2momento	309 Convívio e relação com colegas. 2momento	310 Condições materiais, instalações e material didático. 2momento
N	Valid	0	0	0	0	0
	Missing	33	33	33	33	33

Statistics

		311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas. 2momento	312 Organização da escola e EF. 2momento	313 Caraterísticas das aulas. 2momento	316 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente. 2momento	317 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente2. 2momento
N	Valid	0	0	0	0	0
	Missing	33	33	33	33	33

Statistics

		318 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente3. 2momento	319 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente4. 2momento	320 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente. 2momento	321 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente2. 2momento	322 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente3. 2momento
N	Valid	0	0	0	0	0
	Missing	33	33	33	33	33

ANEXOS

Statistics

		323 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente4. 2momento	324 Finalidades da EF. 2momento	324a Finalidades da EF 2. 2momento	325 Caraterísticas do bom professor de EF. 2momento	325 Caraterísticas do bom professor de EF2. 2momento
N	Valid	0	0	0	0	0
	Missing	33	33	33	33	33

Statistics

		326 Aluno bem educado fisicamente. 2momento	326 Aluno bem educado fisicamente2. 2momento	334 FMH existe uma grande unidade conceptual entre os formadores. 2momento	335 Estrutura curricular do curso é explícita. 2momento	336 Ênfase às vivências práticas. 2momento
N	Valid	0	0	0	0	0
	Missing	33	33	33	33	33

Statistics

		337 Estrutura curricular do curso. 2momento	338 Domínio de competências de ensino. 2momento	339 Curso é muito teórico. 2momento	340 Avaliação das conceções de EF e de Professor. 2momento	341 Acompanhamento aos recém diplomados. 2momento
N	Valid	0	0	0	0	0
	Missing	33	33	33	33	33

Statistics

		342 Plano de estudos. 2momento	347 Sente-se bem preparado para ser professor.2momento	376 Formação em promoção aptidão física	374 Recomendações de AF para alunos	Recomendação s_dummy	375 Finalidades dos PNEF
N	Valid	0	0	22	33	33	33
	Missing	33	33	11	0	0	0

Frequency Table

301 Considerava-se um aluno de que nível no ensino básico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Médio	9	27,3	33,3	33,3
	Bom	11	33,3	40,7	74,1
	Muito Bom	7	21,2	25,9	100,0
	Total	27	81,8	100,0	
Missing	Não responde	6	18,2		
Total		33	100,0		

302 Considerava-se um aluno de que nível no ensino secundário

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Médio	9	27,3	33,3	33,3
	Bom	13	39,4	48,1	81,5
	Muito Bom	5	15,2	18,5	100,0
	Total	27	81,8	100,0	
Missing	Não responde	6	18,2		
Total		33	100,0		

303 Considerava-se aluno de que nível no básico a EF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Médio	2	6,1	7,4	7,4
	Bom	12	36,4	44,4	51,9
	Muito Bom	13	39,4	48,1	100,0
	Total	27	81,8	100,0	
Missing	Não responde	6	18,2		
Total		33	100,0		

ANEXOS

304 Considerava-se aluno de que nível no secundário a EF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Médio	2	6,1	7,4	7,4
	Bom	14	42,4	51,9	59,3
	Muito Bom	11	33,3	40,7	100,0
	Total	27	81,8	100,0	
Missing	Não responde	6	18,2		
Total		33	100,0		

305 Classifique a EF nas escolas que frequentou

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito Má	1	3,0	3,1	3,1
	Má	4	12,1	12,5	15,6
	Nem boa nem má	7	21,2	21,9	37,5
	Boa	15	45,5	46,9	84,4
	Muito Boa	5	15,2	15,6	100,0
Total		32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

306 Competência, personalidade e atitude do professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem pouco, nem muito importante	4	12,1	12,5	12,5
	Muito importante	22	66,7	68,8	81,3
	Totalmente importante	6	18,2	18,8	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

307 Relação de companheirismo com professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	3	9,1	9,4	9,4
	Nem pouco, nem muito importante	11	33,3	34,4	43,8
	Muito importante	15	45,5	46,9	90,6
	Totalmente importante	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

308 Benefícios colhidos, aprendizagens motoras, aptidão física.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem pouco, nem muito importante	3	9,1	9,4	9,4
	Muito importante	20	60,6	62,5	71,9
	Totalmente importante	9	27,3	28,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

309 Convívio e relação com colegas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	4	12,1	12,5	12,5
	Nem pouco, nem muito importante	11	33,3	34,4	46,9
	Muito importante	14	42,4	43,8	90,6
	Totalmente importante	3	9,1	9,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

ANEXOS

310 Condições materiais, instalações e material didático

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	1	3,0	3,1	3,1
	Nem pouco, nem muito importante	8	24,2	25,0	28,1
	Muito importante	15	45,5	46,9	75,0
	Totalmente importante	8	24,2	25,0	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

311 Conteúdos, atividades ensinadas e aprendidas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem pouco, nem muito importante	4	12,1	12,9	12,9
	Muito importante	17	51,5	54,8	67,7
	Totalmente importante	10	30,3	32,3	100,0
	Total	31	93,9	100,0	
Missing	Não responde	2	6,1		
Total		33	100,0		

312 Organização da escola e EF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	1	3,0	3,1	3,1
	Nem pouco, nem muito importante	7	21,2	21,9	25,0
	Muito importante	18	54,5	56,3	81,3
	Totalmente importante	6	18,2	18,8	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

313 Características das aulas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nem pouco, nem muito importante	4	12,1	12,5	12,5
	Muito importante	17	51,5	53,1	65,6
	Totalmente importante	11	33,3	34,4	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

316 Características dos professores que marcaram positivamente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade pedagógica	6	18,2	21,4	21,4
	Atitude profissional	9	27,3	32,1	53,6
	Traços de personalidade	6	18,2	21,4	75,0
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	4	12,1	14,3	89,3
	Efeitos de produto	2	6,1	7,1	96,4
	Outros	1	3,0	3,6	100,0
	Total	28	84,8	100,0	
Missing	Não responde	5	15,2		
Total		33	100,0		

317 Características dos professores que marcaram positivamente2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade científica	3	9,1	12,0	12,0
	Capacidade pedagógica	4	12,1	16,0	28,0
	Atitude profissional	7	21,2	28,0	56,0
	Traços de personalidade	5	15,2	20,0	76,0
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	1	3,0	4,0	80,0
	Efeitos de produto	5	15,2	20,0	100,0
	Total	25	75,8	100,0	
Missing	Não responde	8	24,2		
Total		33	100,0		

ANEXOS

318 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade pedagógica	4	12,1	22,2	22,2
	Atitude profissional	5	15,2	27,8	50,0
	Traços de personalidade	2	6,1	11,1	61,1
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	7	21,2	38,9	100,0
	Total	18	54,5	100,0	
Missing	Não responde	15	45,5		
Total		33	100,0		

319 Caraterísticas dos professores que marcaram positivamente4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade científica	1	3,0	10,0	10,0
	Capacidade pedagógica	3	9,1	30,0	40,0
	Atitude profissional	1	3,0	10,0	50,0
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	5	15,2	50,0	100,0
	Total	10	30,3	100,0	
Missing	Não responde	23	69,7		
Total		33	100,0		

320 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade científica	2	6,1	10,0	10,0
	Capacidade pedagógica	5	15,2	25,0	35,0
	Atitude profissional	4	12,1	20,0	55,0
	Traços de personalidade	4	12,1	20,0	75,0
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	4	12,1	20,0	95,0
	Outros	1	3,0	5,0	100,0
	Total	20	60,6	100,0	
Missing	Não responde	13	39,4		
Total		33	100,0		

321 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade científica	2	6,1	14,3	14,3
	Capacidade pedagógica	1	3,0	7,1	21,4
	Atitude profissional	2	6,1	14,3	35,7
	Traços de personalidade	6	18,2	42,9	78,6
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	3	9,1	21,4	100,0
	Total	14	42,4	100,0	
Missing	Não responde	19	57,6		
Total		33	100,0		

322 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade pedagógica	1	3,0	11,1	11,1
	Atitude profissional	2	6,1	22,2	33,3
	Traços de personalidade	3	9,1	33,3	66,7
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	1	3,0	11,1	77,8
	Outros	2	6,1	22,2	100,0
Total	9	27,3	100,0		
Missing	Não responde	24	72,7		
Total		33	100,0		

323 Caraterísticas dos professores que marcaram negativamente4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade pedagógica	1	3,0	20,0	20,0
	Atitude profissional	3	9,1	60,0	80,0
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	1	3,0	20,0	100,0
	Total	5	15,2	100,0	
Missing	Não responde	28	84,8		
Total		33	100,0		

ANEXOS

347 Sente-se bem preparado para ser professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	31	93,9	96,9	96,9
	Não	1	3,0	3,1	100,0
	Total	32	97,0	100,0	
Missing	Não responde	1	3,0		
Total		33	100,0		

376 Formação em promoção aptidão física

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Conhecimento na formação inicial	7	21,2	31,8	31,8
	Atitude e motivação pessoal	6	18,2	27,3	59,1
	Formação ao longo da vida	5	15,2	22,7	81,8
	Indeterminado	2	6,1	9,1	90,9
	Conhecimento prático, estágio	1	3,0	4,5	95,5
	Experiência profissional anterior	1	3,0	4,5	100,0
	Total	22	66,7	100,0	
Missing	Não responde	11	33,3		
Total		33	100,0		

374 Recomendações de AF para alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sabe as recomendações	3	9,1	9,1	9,1
	Recomenda menos que o necessário	29	87,9	87,9	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Recomendações dummy

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe	30	90,9	90,9	90,9
	Sabe	3	9,1	9,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

375 Finalidades dos PNEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Suficientemente preparado	3	9,1	9,1	9,1
	Bem preparado	25	75,8	75,8	84,8
	Muito bem preparado	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
102 Idade	33	30	58	42,45	7,529
103 Altura	33	155	193	171,94	8,070
104 Peso	33	54	113	74,21	12,457
Valid N (listwise)	33				

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
101 Sexo * 003 Categoria profissional	181	100,0%	0	0,0%	181	100,0%

ANEXOS

101 Sexo * 003 Categoria profissional Crosstabulation

		003 Categoria profissional		Total	
		1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS		
101 Sexo	Masculino	Count % within 003 Categoria profissional	58 61,1%	53 61,6%	111 61,3%
	Feminino	Count % within 003 Categoria profissional	37 38,9%	33 38,4%	70 38,7%
Total		Count % within 003 Categoria profissional	95 100,0%	86 100,0%	181 100,0%

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
102 Idade * 003 Categoria profissional	181	100,0%	0	0,0%	181	100,0%

Report

102 Idade

003 Categoria profissional	Mean	N	Std. Deviation
1º ano MEEFEBS	23,61	95	3,511
2º ano MEEFEBS	24,38	86	2,846
Total	23,98	181	3,227

Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Jogosdesportivos	4	23,00	51,00	41,5000	13,20353
Ginástica	4	17,00	30,00	22,7500	5,37742
Atletismo	4	3,00	10,00	5,2500	3,20156
Raquetes	4	5,00	12,00	7,2500	3,20156
Combate	4	,00	6,00	3,0000	3,46410
Patinagem	4	,00	11,00	4,0000	5,22813
Aquáticos	4	,00	,00	,0000	,00000
Danças	4	3,00	26,00	11,2500	10,24288
Jogostradicionaistotal	4	,00	2,00	1,0000	1,15470
Exploração	4	,00	3,00	1,7500	1,50000
Valid N (listwise)	4				

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Categoria profissional = Professores Experientes

Descriptive Statistics^a

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Jogosdesportivos	4	30,00	55,00	37,5000	11,78983
Ginástica	4	14,00	26,00	18,5000	5,25991
Atletismo	4	2,00	18,00	13,0000	7,39369
Raquetes	4	6,00	12,00	8,7500	2,50000
Combate	4	,00	,00	,0000	,00000
Patinagem	4	,00	6,00	2,7500	3,20156
Aquáticos	4	,00	,00	,0000	,00000
Danças	4	9,00	16,00	11,7500	3,09570
Jogostradicionaistotal	4	,00	1,00	,2500	,50000
Exploração	4	,00	8,00	5,0000	3,46410
Valid N (listwise)	4				

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Statistics^a

	Diferença entre AF, exercício	Exercício moderado e vigoroso	Benefícios da AF	Papel da AF	Capacidades motoras	Fases	Tipo de AF
N	Valid 4	4	4	4	4	4	4
	Missing 0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,75	2,75	4,00	3,00	2,50	5,00	3,50

ANEXOS

Statistics^a

		Frequência cardíaca	Plano de treino	Informação	Ingestão alimentar	Doping	Equilíbrio psicológico	Relação interpessoal
N	Valid	4	4	4	4	4	4	4
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,00	3,75	3,25	2,75	2,25	3,00	3,75

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBs

Frequency Table

Diferença entre AF, exercício^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas Vezes	2	50,0	50,0	50,0
	Muitas vezes	1	25,0	25,0	75,0
	Sempre	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBs

Exercício moderado e vigoroso^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	1	25,0	25,0	25,0
	Algumas Vezes	3	75,0	75,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBs

Benefícios da AF^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas Vezes	1	25,0	25,0	25,0
	Muitas vezes	2	50,0	50,0	75,0
	Sempre	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBs

Papel da AF^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	25,0	25,0	25,0
	Algumas Vezes	1	25,0	25,0	50,0
	Muitas vezes	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBs

Capacidades motoras^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	25,0	25,0	25,0
	Raramente	1	25,0	25,0	50,0
	Algumas Vezes	1	25,0	25,0	75,0
	Muitas vezes	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBs

Fases^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	4	100,0	100,0	100,0

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBs

Tipo de AF^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	1	25,0	25,0	25,0
	Algumas Vezes	1	25,0	25,0	50,0
	Muitas vezes	1	25,0	25,0	75,0
	Sempre	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBs

ANEXOS

Frequência cardíaca^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Raramente	1	25,0	25,0	25,0
Valid Algumas Vezes	2	50,0	50,0	75,0
Valid Muitas vezes	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Plano de treino^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Raramente	1	25,0	25,0	25,0
Valid Muitas vezes	2	50,0	50,0	75,0
Valid Sempre	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Informação^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Raramente	1	25,0	25,0	25,0
Valid Algumas Vezes	2	50,0	50,0	75,0
Valid Sempre	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Ingestão alimentar^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	1	25,0	25,0	25,0
Valid Algumas Vezes	2	50,0	50,0	75,0
Valid Muitas vezes	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Doping^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	2	50,0	50,0	50,0
Valid Algumas Vezes	1	25,0	25,0	75,0
Valid Muitas vezes	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Equilíbrio psicológico^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Raramente	1	25,0	25,0	25,0
Valid Algumas Vezes	2	50,0	50,0	75,0
Valid Muitas vezes	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Relação interpessoal^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Algumas Vezes	1	25,0	25,0	25,0
Valid Muitas vezes	3	75,0	75,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = 2º ano MEEFEBS

Categoria profissional = Professores Experientes

Statistics^a

	Diferença entre AF, exercício	Exercício moderado e vigoroso	Benefícios da AF	Papel da AF	Capacidades motoras	Fases	Tipo de AF
N Valid	4	4	4	4	4	4	3
Missing	0	0	0	0	0	0	1
Mean	3,75	4,00	4,50	4,50	4,25	3,75	4,00

Statistics^a

ANEXOS

		Frequência cardíaca	Plano de treino	Informação	Ingestão alimentar	Doping	Equilíbrio psicológico	Relação interpessoal
N	Valid	4	3	4	4	4	4	4
	Missing	0	1	0	0	0	0	0
Mean		4,50	3,00	3,50	3,75	3,25	3,75	3,75

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Frequency Table

Diferença entre AF, exercício^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas Vezes	2	50,0	50,0	50,0
	Muitas vezes	1	25,0	25,0	75,0
	Sempre	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Exercício moderado e vigoroso^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas Vezes	1	25,0	25,0	25,0
	Muitas vezes	2	50,0	50,0	75,0
	Sempre	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Benefícios da AF^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muitas vezes	2	50,0	50,0	50,0
	Sempre	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Papel da AF^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muitas vezes	2	50,0	50,0	50,0
	Sempre	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Capacidades motoras^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas Vezes	1	25,0	25,0	25,0
	Muitas vezes	1	25,0	25,0	50,0
	Sempre	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Fases^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Raramente	1	25,0	25,0	25,0
	Algumas Vezes	1	25,0	25,0	50,0
	Sempre	2	50,0	50,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Tipo de AF^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas Vezes	1	25,0	33,3	33,3
	Muitas vezes	1	25,0	33,3	66,7
	Sempre	1	25,0	33,3	100,0
	Total	3	75,0	100,0	
Missing	System	1	25,0		
Total		4	100,0		

a. Categoria profissional = Professores Experientes

ANEXOS

Frequência cardíaca^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Algumas Vezes	1	25,0	25,0	25,0
Valid Sempre	3	75,0	75,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Plano de treino^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Algumas Vezes	3	75,0	100,0	100,0
Missing System	1	25,0		
Total	4	100,0		

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Informação^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Raramente	1	25,0	25,0	25,0
Valid Algumas Vezes	1	25,0	25,0	50,0
Valid Muitas vezes	1	25,0	25,0	75,0
Valid Sempre	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Ingestão alimentar^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Raramente	1	25,0	25,0	25,0
Valid Muitas vezes	2	50,0	50,0	75,0
Valid Sempre	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Doping^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Raramente	1	25,0	25,0	25,0
Valid Algumas Vezes	1	25,0	25,0	50,0
Valid Muitas vezes	2	50,0	50,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Equilíbrio psicológico^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Algumas Vezes	2	50,0	50,0	50,0
Valid Muitas vezes	1	25,0	25,0	75,0
Valid Sempre	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Relação interpessoal^a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Algumas Vezes	2	50,0	50,0	50,0
Valid Muitas vezes	1	25,0	25,0	75,0
Valid Sempre	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

a. Categoria profissional = Professores Experientes

T-Test

ANEXOS

Group Statistics

	Categoria profissional	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Jogosdesportivos	2º ano MEEFEBS	4	41,5000	13,20353	6,60177
	Professores Experientes	4	37,5000	11,78983	5,89491
Ginástica	2º ano MEEFEBS	4	22,7500	5,37742	2,68871
	Professores Experientes	4	18,5000	5,25991	2,62996
Atletismo	2º ano MEEFEBS	4	5,2500	3,20156	1,60078
	Professores Experientes	4	13,0000	7,39369	3,69685
Raquetes	2º ano MEEFEBS	4	7,2500	3,20156	1,60078
	Professores Experientes	4	8,7500	2,50000	1,25000
Combate	2º ano MEEFEBS	4	3,0000	3,46410	1,73205
	Professores Experientes	4	,0000	,00000	,00000
Patinagem	2º ano MEEFEBS	4	4,0000	5,22813	2,61406
	Professores Experientes	4	2,7500	3,20156	1,60078
Aquaticos	2º ano MEEFEBS	4	,0000	,00000 ^a	,00000
	Professores Experientes	4	,0000	,00000 ^a	,00000
Danças	2º ano MEEFEBS	4	11,2500	10,24288	5,12144
	Professores Experientes	4	11,7500	3,09570	1,54785
Jogostradicionaistotal	2º ano MEEFEBS	4	1,0000	1,15470	,57735
	Professores Experientes	4	,2500	,50000	,25000
Exploração	2º ano MEEFEBS	4	1,7500	1,50000	,75000
	Professores Experientes	4	5,0000	3,46410	1,73205

a. t cannot be computed because the standard deviations of both groups are 0.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Jogosdesportivos	Equal variances assumed	,025	,880	,452	6	,667
	Equal variances not assumed			,452	5,925	,667
Ginástica	Equal variances assumed	,003	,958	1,130	6	,302
	Equal variances not assumed			1,130	5,997	,302
Atletismo	Equal variances assumed	2,289	,181	-1,924	6	,103
	Equal variances not assumed			-1,924	4,087	,125
Raquetes	Equal variances assumed	,319	,593	-,739	6	,488
	Equal variances not assumed			-,739	5,667	,490
Combate	Equal variances assumed	.	.	1,732	6	,134
	Equal variances not assumed			1,732	3,000	,182
Patinagem	Equal variances assumed	1,014	,353	,408	6	,698
	Equal variances not assumed			,408	4,973	,700
Danças	Equal variances assumed	2,982	,135	-,093	6	,929
	Equal variances not assumed			-,093	3,544	,931
Jogostradicionaistotal	Equal variances assumed	25,000	,002	1,192	6	,278
	Equal variances not assumed			1,192	4,087	,298
Exploração	Equal variances assumed	1,630	,249	-1,722	6	,136
	Equal variances not assumed			-1,722	4,087	,159

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
Jogosdesportivos	Equal variances assumed	4,00000	8,85061	-17,65667	25,65667
	Equal variances not assumed	4,00000	8,85061	-17,72360	25,72360
Ginástica	Equal variances assumed	4,25000	3,76109	-4,95307	13,45307
	Equal variances not assumed	4,25000	3,76109	-4,95416	13,45416
Atletismo	Equal variances assumed	-7,75000	4,02854	-17,60749	2,10749
	Equal variances not assumed	-7,75000	4,02854	-18,84197	3,34197
Raquetes	Equal variances assumed	-1,50000	2,03101	-6,46970	3,46970
	Equal variances not assumed	-1,50000	2,03101	-6,54137	3,54137
Combate	Equal variances assumed	3,00000	1,73205	-1,23818	7,23818
	Equal variances not assumed	3,00000	1,73205	-2,51216	8,51216
Patinagem	Equal variances assumed	1,25000	3,06526	-6,25043	8,75043
	Equal variances not assumed	1,25000	3,06526	-6,64258	9,14258
Danças	Equal variances assumed	-,50000	5,35023	-13,59155	12,59155
	Equal variances not assumed	-,50000	5,35023	-16,14062	15,14062
Jogostradicionaistotal	Equal variances assumed	,75000	,62915	-,78948	2,28948
	Equal variances not assumed	,75000	,62915	-,98227	2,48227
Exploração	Equal variances assumed	-3,25000	1,88746	-7,86844	1,36844
	Equal variances not assumed	-3,25000	1,88746	-8,44682	1,94682

ANEXOS

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
324 Finalidades da EF. 2momento * 003 Categoria profissional	94	51,9%	87	48,1%	181	100,0%

324 Finalidades da EF. 2momento * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Efeitos educativos gerais	Count		11	12	23
	% within 324 Finalidades da EF. 2momento		47,8%	52,2%	100,0%
Promover gosto pelas atividades físicas	Count		7	13	20
	% within 324 Finalidades da EF. 2momento		35,0%	65,0%	100,0%
Promover estilo de vida ativo	Count		17	5	22
	% within 324 Finalidades da EF. 2momento		77,3%	22,7%	100,0%
Promoção de aprendizagens	Count		6	15	21
	% within 324 Finalidades da EF. 2momento		28,6%	71,4%	100,0%
Promoção de aptidão física	Count		2	6	8
	% within 324 Finalidades da EF. 2momento		25,0%	75,0%	100,0%
Total	Count		43	51	94
	% within 324 Finalidades da EF. 2momento		45,7%	54,3%	100,0%
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
325 Caraterísticas do bom professor de EF. 2momento * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%

325 Caraterísticas do bom professor de EF. 2momento * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
Capacidade científica	Count		9	3	12
	% within 003 Categoria profissional		20,9%	5,4%	12,1%
Capacidade pedagógica	Count		14	15	29
	% within 003 Categoria profissional		32,6%	26,8%	29,3%
Atitude profissional	Count		8	7	15
	% within 003 Categoria profissional		18,6%	12,5%	15,2%
Traços de personalidade	Count		3	6	9
	% within 003 Categoria profissional		7,0%	10,7%	9,1%
Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	Count		1	11	12
	% within 003 Categoria profissional		2,3%	19,6%	12,1%
Efeitos de produto	Count		8	14	22
	% within 003 Categoria profissional		18,6%	25,0%	22,2%
Total	Count		43	56	99
	% within 003 Categoria profissional		100,0%	100,0%	100,0%

ANEXOS

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
326 Aluno bem educado fisicamente. 2momento * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%

326 Aluno bem educado fisicamente. 2momento * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
326 Aluno bem educado fisicamente. 2momento	Competência motora	Count	15	9	24
		% within 003 Categoria profissional	34,9%	16,7%	24,7%
	Aptidão física	Count	2	3	5
		% within 003 Categoria profissional	4,7%	5,6%	5,2%
	Estilo de vida ativo	Count	9	7	16
		% within 003 Categoria profissional	20,9%	13,0%	16,5%
	Conhecimento desportivo	Count	10	23	33
		% within 003 Categoria profissional	23,3%	42,6%	34,0%
	Competência pessoal e social	Count	1	0	1
		% within 003 Categoria profissional	2,3%	0,0%	1,0%
	Consecução dos objetivos	Count	4	9	13
		% within 003 Categoria profissional	9,3%	16,7%	13,4%
	Caraterísticas da participação dos alunos nas aulas	Count	2	2	4
		% within 003 Categoria profissional	4,7%	3,7%	4,1%
Outros	Count	0	1	1	
	% within 003 Categoria profissional	0,0%	1,9%	1,0%	
Total	Count	43	54	97	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
003 Categoria profissional	181	1,48	,501	1	2
324 Finalidades da EF. 2momento	94	2,69	1,295	1	5

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
324 Finalidades da EF. 2momento * 003 Categoria profissional	94	51,9%	87	48,1%	181	100,0%

324 Finalidades da EF. 2momento * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
324 Finalidades da EF. 2momento	Efeitos educativos gerais	Count	11	12	23
		% within 003 Categoria profissional	25,6%	23,5%	24,5%
	Promover gosto pelas atividades físicas	Count	7	13	20
		% within 003 Categoria profissional	16,3%	25,5%	21,3%
	Promover estilo de vida ativo	Count	17	5	22
		% within 003 Categoria profissional	39,5%	9,8%	23,4%
	Promoção de aprendizagens	Count	6	15	21
		% within 003 Categoria profissional	14,0%	29,4%	22,3%
	Promoção de aptidão física	Count	2	6	8
		% within 003 Categoria profissional	4,7%	11,8%	8,5%
Total	Count	43	51	94	
	% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXOS

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,664 ^a	4	,008
Likelihood Ratio	14,184	4	,007
Linear-by-Linear Association	,840	1	,359
N of Valid Cases	94		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,66.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
325 Caraterísticas do bom professor de EF. 2momento * 003 Categoria profissional	99	54,7%	82	45,3%	181	100,0%

325 Caraterísticas do bom professor de EF. 2momento * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
325 Caraterísticas do bom professor de EF. 2momento	Capacidade científica	Count	9	3	12
		% within 003 Categoria profissional	20,9%	5,4%	12,1%
	Capacidade pedagógica	Count	14	15	29
		% within 003 Categoria profissional	32,6%	26,8%	29,3%
	Atitude profissional	Count	8	7	15
		% within 003 Categoria profissional	18,6%	12,5%	15,2%
	Traços de personalidade	Count	3	6	9
		% within 003 Categoria profissional	7,0%	10,7%	9,1%
	Efeitos de processo (caraterísticas das aulas)	Count	1	11	12
		% within 003 Categoria profissional	2,3%	19,6%	12,1%
	Efeitos de produto	Count	8	14	22
		% within 003 Categoria profissional	18,6%	25,0%	22,2%
	Total	Count	43	56	99
		% within 003 Categoria profissional	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,581 ^a	5	,028
Likelihood Ratio	13,957	5	,016
Linear-by-Linear Association	6,850	1	,009
N of Valid Cases	99		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,91.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
326 Aluno bem educado fisicamente. 2momento * 003 Categoria profissional	97	53,6%	84	46,4%	181	100,0%

ANEXOS

326 Aluno bem educado fisicamente. 2momento * 003 Categoria profissional Crosstabulation

			003 Categoria profissional		Total
			1º ano MEEFEBS	2º ano MEEFEBS	
326 Aluno bem educado fisicamente. 2momento	Competência motora	Count	15	9	24
		% within 003 Categoria profissional	34,9%	16,7%	24,7%
	Aptidão física	Count	2	3	5
		% within 003 Categoria profissional	4,7%	5,6%	5,2%
	Estilo de vida ativo	Count	9	7	16
		% within 003 Categoria profissional	20,9%	13,0%	16,5%
	Conhecimento desportivo	Count	10	23	33
		% within 003 Categoria profissional	23,3%	42,6%	34,0%
	Competência pessoal e social	Count	1	0	1
		% within 003 Categoria profissional	2,3%	0,0%	1,0%
	Consecução dos objetivos	Count	4	9	13
		% within 003 Categoria profissional	9,3%	16,7%	13,4%
	Caraterísticas da participação dos alunos nas aulas	Count	2	2	4
		% within 003 Categoria profissional	4,7%	3,7%	4,1%
	Outros	Count	0	1	1
		% within 003 Categoria profissional	0,0%	1,9%	1,0%
	Total	Count	43	54	97
% within 003 Categoria profissional		100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,874 ^a	7	,196
Likelihood Ratio	10,727	7	,151
Linear-by-Linear Association	4,267	1	,039
N of Valid Cases	97		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Deitado_2_média	8	,00	2,81	1,1675	,88076
Sentado_2_média	8	9,67	20,43	13,6213	4,07119
Pé_2_média	8	21,88	40,72	31,4546	6,97861
Andar_2_média	8	21,34	30,08	25,1071	2,86938
AFV_2_média	8	22,18	38,65	28,6487	6,55091
M_2_média	8	11,69	31,16	20,3788	6,37013
P_2_média	8	,21	2,79	1,5233	,89554
K_2_média	8	2,67	17,31	10,0354	5,20191
F_2_média	8	1,30	28,96	10,9158	8,70801
S_2_média	8	23,33	56,50	40,1838	11,52725
G_2_média	8	,78	39,07	15,4617	11,33743
O_2_média	8	,00	,64	,2483	,28242
Prof_P_2_média	8	1,20	17,13	6,5142	5,07729
D_2_média	8	,00	4,49	1,1338	1,90473
I_2_média	8	33,76	58,61	48,8504	7,65871
Prof_M_2_média	8	13,33	28,37	18,6667	4,78956
Prof_O_2_média	8	13,68	35,22	23,8575	8,42348
T_2_média	8	,00	4,15	1,0133	1,32956
Valid N (listwise)	8				

ANEXOS

T-Test

Group Statistics

	Categoria profissional	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Deitado_2_media	2º ano MEEFEBS	4	,8667	,33341	,16671
	Professores Experientes	4	1,4683	1,20729	,60365
Sentado_2_media	2º ano MEEFEBS	4	15,4083	4,82724	2,41362
	Professores Experientes	4	11,8342	2,61825	1,30912
Pé_2_media	2º ano MEEFEBS	4	32,5000	6,79755	3,39878
	Professores Experientes	4	30,4092	8,03209	4,01605
Andar_2_media	2º ano MEEFEBS	4	25,0275	3,68650	1,84325
	Professores Experientes	4	25,1867	2,36727	1,18363
AFV_2_media	2º ano MEEFEBS	4	26,1908	4,89140	2,44570
	Professores Experientes	4	31,1067	7,75227	3,87613
M_2_média	2º ano MEEFEBS	4	24,1175	6,06594	3,03297
	Professores Experientes	4	16,6400	4,54010	2,27005
P_2_média	2º ano MEEFEBS	4	1,5708	,76182	,38091
	Professores Experientes	4	1,4758	1,13355	,56678
K_2_média	2º ano MEEFEBS	4	9,0200	6,10811	3,05405
	Professores Experientes	4	11,0508	4,80429	2,40214
F_2_média	2º ano MEEFEBS	4	9,3358	5,69633	2,84816
	Professores Experientes	4	12,4958	11,74011	5,87006
S_2_média	2º ano MEEFEBS	4	34,8017	13,21562	6,60781
	Professores Experientes	4	45,5658	7,62561	3,81281
G_2_média	2º ano MEEFEBS	4	18,4417	15,72933	7,86467
	Professores Experientes	4	12,4817	5,36910	2,68455
O_2_média	2º ano MEEFEBS	4	,2133	,26932	,13466
	Professores Experientes	4	,2833	,33212	,16606
Prof_P_2_média	2º ano MEEFEBS	4	6,2508	3,02189	1,51094
	Professores Experientes	4	6,7775	7,12980	3,56490
D_2_média	2º ano MEEFEBS	4	1,2533	2,15913	1,07956
	Professores Experientes	4	1,0142	1,94046	,97023
I_2_média	2º ano MEEFEBS	4	50,2725	4,97959	2,48979
	Professores Experientes	4	47,4283	10,32834	5,16417
Prof_M_2_média	2º ano MEEFEBS	4	22,1042	4,39742	2,19871
	Professores Experientes	4	15,2292	1,63668	,81834
Prof_O_2_média	2º ano MEEFEBS	4	18,4325	7,11150	3,55575
	Professores Experientes	4	29,2825	6,04208	3,02104
T_2_média	2º ano MEEFEBS	4	1,7358	1,63556	,81778
	Professores Experientes	4	,2908	,24005	,12003

ANEXOS

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Deitado_2_media	Equal variances assumed	5,568	,056	-,961	6
	Equal variances not assumed			-,961	3,455
Sentado_2_media	Equal variances assumed	3,838	,098	1,302	6
	Equal variances not assumed			1,302	4,625
Pé_2_media	Equal variances assumed	,193	,676	,397	6
	Equal variances not assumed			,397	5,840
Andar_2_media	Equal variances assumed	,394	,553	-,073	6
	Equal variances not assumed			-,073	5,115
AFV_2_media	Equal variances assumed	4,658	,074	-1,073	6
	Equal variances not assumed			-1,073	5,062
M_2_média	Equal variances assumed	1,484	,269	1,974	6
	Equal variances not assumed			1,974	5,558
P_2_média	Equal variances assumed	1,248	,307	,139	6
	Equal variances not assumed			,139	5,251
K_2_média	Equal variances assumed	1,162	,322	-,523	6
	Equal variances not assumed			-,523	5,684
F_2_média	Equal variances assumed	1,219	,312	-,484	6
	Equal variances not assumed			-,484	4,338
S_2_média	Equal variances assumed	1,153	,324	-1,411	6
	Equal variances not assumed			-1,411	4,798
G_2_média	Equal variances assumed	1,312	,296	,717	6
	Equal variances not assumed			,717	3,690
O_2_média	Equal variances assumed	1,296	,298	-,327	6
	Equal variances not assumed			-,327	5,754
Prof_P_2_média	Equal variances assumed	1,983	,209	-,136	6
	Equal variances not assumed			-,136	4,044
D_2_média	Equal variances assumed	,050	,831	,165	6
	Equal variances not assumed			,165	5,933
I_2_média	Equal variances assumed	,808	,403	,496	6
	Equal variances not assumed			,496	4,323
Prof_M_2_média	Equal variances assumed	2,115	,196	2,930	6
	Equal variances not assumed			2,930	3,816
Prof_O_2_média	Equal variances assumed	,000	,986	-2,325	6
	Equal variances not assumed			-2,325	5,847
T_2_média	Equal variances assumed	5,562	,056	1,748	6
	Equal variances not assumed			1,748	3,129

ANEXOS

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Deitado_2_média	Equal variances assumed	,374	-,60167	,62624	-2,13403	,93070
	Equal variances not assumed	,399	-,60167	,62624	-2,45411	1,25077
Sentado_2_média	Equal variances assumed	,241	3,57417	2,74579	-3,14455	10,29288
	Equal variances not assumed	,254	3,57417	2,74579	-3,66002	10,80835
Pé_2_média	Equal variances assumed	,705	2,09083	5,26121	-10,78288	14,96455
	Equal variances not assumed	,705	2,09083	5,26121	-10,86868	15,05035
Andar_2_média	Equal variances assumed	,944	-,15917	2,19056	-5,51928	5,20095
	Equal variances not assumed	,945	-,15917	2,19056	-5,75246	5,43413
AFV_2_média	Equal variances assumed	,325	-4,91583	4,58322	-16,13056	6,29889
	Equal variances not assumed	,332	-4,91583	4,58322	-16,65417	6,82250
M_2_média	Equal variances assumed	,096	7,47750	3,78841	-1,79240	16,74740
	Equal variances not assumed	,100	7,47750	3,78841	-1,97392	16,92892
P_2_média	Equal variances assumed	,894	,09500	,68288	-1,57595	1,76595
	Equal variances not assumed	,895	,09500	,68288	-1,63548	1,82548
K_2_média	Equal variances assumed	,620	-2,03083	3,88556	-11,53844	7,47678
	Equal variances not assumed	,621	-2,03083	3,88556	-11,66785	7,60618
F_2_média	Equal variances assumed	,645	-3,16000	6,52454	-19,12497	12,80497
	Equal variances not assumed	,652	-3,16000	6,52454	-20,73122	14,41122
S_2_média	Equal variances assumed	,208	-10,76417	7,62893	-29,43149	7,90316
	Equal variances not assumed	,220	-10,76417	7,62893	-30,62549	9,09715
G_2_média	Equal variances assumed	,500	5,96000	8,31022	-14,37438	26,29438
	Equal variances not assumed	,516	5,96000	8,31022	-17,89858	29,81858
O_2_média	Equal variances assumed	,754	-,07000	,21380	-,59314	,45314
	Equal variances not assumed	,755	-,07000	,21380	-,59860	,45860
Prof_P_2_média	Equal variances assumed	,896	-,52667	3,87188	-10,00081	8,94748
	Equal variances not assumed	,898	-,52667	3,87188	-11,23061	10,17727
D_2_média	Equal variances assumed	,875	,23917	1,45148	-3,31249	3,79082
	Equal variances not assumed	,875	,23917	1,45148	-3,32225	3,80059
I_2_média	Equal variances assumed	,637	2,84417	5,73304	-11,18407	16,87240
	Equal variances not assumed	,644	2,84417	5,73304	-12,61480	18,30314
Prof_M_2_média	Equal variances assumed	,026	6,87500	2,34606	1,13439	12,61561
	Equal variances not assumed	,045	6,87500	2,34606	,23517	13,51483
Prof_O_2_média	Equal variances assumed	,059	-10,85000	4,66584	-22,26689	,56689
	Equal variances not assumed	,060	-10,85000	4,66584	-22,33950	,63950
T_2_média	Equal variances assumed	,131	1,44500	,82654	-,57748	3,46748
	Equal variances not assumed	,175	1,44500	,82654	-1,12504	4,01504

T-Test

Group Statistics

Categoria profissional		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AFMV_1_média	2º ano MEEFEBS	4	57,6125	12,80709	6,40355
	Professores Experientes	4	57,9525	10,39082	5,19541

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
AFMV_1_média	Equal variances assumed	,022	,887	-,041	6	,968	-,34000	8,24607	-20,51741	19,83741
	Equal variances not assumed			-,041	5,756	,969	-,34000	8,24607	-20,72696	20,04696

T-Test

Group Statistics

Categoria profissional		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AFMV_2_média	2º ano MEEFEBS	4	51,2175	6,01606	3,00803
	Professores Experientes	4	56,2925	9,13943	4,56971

ANEXOS

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
AFMV_2_média	Equal variances assumed	1,803	,228	-9,28	6	,389	-5,07500	5,47088	-18,46176	8,31176
	Equal variances not assumed			-9,28	5,189	,395	-5,07500	5,47088	-18,98579	8,83579

Case Processing Summary^a

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
AFMV_1_média * Categoria profissional	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
AFMV_2_média * Categoria profissional	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

a. Limited to first 100 cases.

Case Summaries^a

		AFMV_1_média	AFMV_2_média
2° ano MEEFEBS	1	57,58	50,30
	2	73,75	53,14
	3	56,70	43,52
	4	42,42	57,91
	Total N	4	4
Categoria profissional	1	72,51	52,49
	2	48,21	45,25
	3	57,20	65,13
	4	53,89	62,30
	Total N	4	4
Total	N	8	8

a. Limited to first 100 cases.

T-Test

Categoria profissional = 2° ano MEEFEBS

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	AFMV_1_média	57,6125	4	12,80709	6,40355
	AFMV_2_média	51,2175	4	6,01606	3,00803

a. Categoria profissional = 2° ano MEEFEBS

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	AFMV_1_média & AFMV_2_média	4	-,275	,725

a. Categoria profissional = 2° ano MEEFEBS

Paired Samples Test^a

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
					Pair 1	AFMV_1_média - AFMV_2_média			

a. Categoria profissional = 2° ano MEEFEBS

Categoria profissional = Professores Experientes

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	AFMV_1_média	57,9525	4	10,39082	5,19541
	AFMV_2_média	56,2925	4	9,13943	4,56971

a. Categoria profissional = Professores Experientes

ANEXOS

Paired Samples Correlations^a

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 AFMV_1_média & AFMV_2_média	4	,074	,926

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Paired Samples Test^a

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
				Pair 1 AFMV_1_média - AFMV_2_média	1,66000			

a. Categoria profissional = Professores Experientes

Resultados das aulas

Estagiário A			
Matéria	Futebol e Andebol	Voleibol	Futebol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0%	0%
2 – Sentado	8,51%	0%	0%
3 – De pé	17,02%	23,03%	30,18%
4 – Andar	37,87%	39,89%	41,89%
5 - AFMV	36,6%	37,08%	27,93%
Contexto			
M – Organização	3,4%	5,06%	13,06%
P – Informação sobre Fitness	0%	0%	1,8%
K – Conhecimento sobre matéria	14,89%	18,54%	4,5%
F – AM - Fitness	10,64%	17,98%	14,41%
S – Atividade Motora	16,17%	26,97%	22,97%
G – Jogos	54,04%	28,65%	43,24%
O – Outras atividades	0,85%	2,81%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	2,98%	1,69%	3,15%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0%
I – Instrução	21,7%	56,18%	65,77%
M – Organização	42,13%	11,80%	17,11%
O – Observa	30,64%	28,65%	13,06%
T – Atividades fora da tarefa	2,55%	1,69%	0,9%
Tempo útil	87,78%	66,67%	82,22%
Estagiário B			
Matéria	Ginástica Solo	Condição física	Basquetebol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0,96%	4,57%	0%
2 – Sentado	4,33%	6,39%	7,84%
3 – De pé	37,98%	25,57%	39,61%
4 – Andar	25,96%	17,35%	22,35%
5 - AFMV	30,76%	46,12%	30,20%
Contexto			
M – Organização	13,46%	32,88%	13,33%
P – Informação sobre Fitness	1,44%	10,05%	3,14%
K – Conhecimento sobre matéria	21,63%	2,74%	23,53%
F – AM - Fitness	12,02%	47,49%	11,37%
S – Atividade Motora	51,44%	2,28%	38,04%
G – Jogos	0%	0%	9,02%
O – Outras atividades	0%	4,57%	1,57%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	10,58%	23,29%	8,63%
D – Demonstra atividade fitness	0%	5,02%	0%
I – Instrução	62,02%	24,66%	62,35%
M – Organização	13,94%	32,88%	13,73%
O – Observa	12,98%	12,33%	12,94%
T – Atividades fora da tarefa	0,48%	1,83%	2,35%
Tempo útil	77,78%	83,33%	94,44%

ANEXOS

Professor QE1			
Matéria	Andebol	Badminton	Dança e badminton
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0%	0,00%
2 – Sentado	0%	11,82%	18,31%
3 – De pé	24,12%	10,45%	18,31%
4 – Andar	26,63%	24,55%	27,23%
5 – AFMV	49,25%	53,18%	36,67%
Contexto			
M – Organização	8,04%	17,27%	11,27%
P – Informação sobre Fitness	0,5%	1,36%	0,00%
K – Conhecimento sobre matéria	21,61%	10,91%	15,71%
F – AM – Fitness	11,06%	18,18%	0,00%
S – Atividade Motora	30,15%	41,82%	48,10%
G – Jogos	28,14%	7,73%	26,19%
O – Outras atividades	0,5%	2,73%	0,00%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	2,51%	6,36%	0,00%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0,00%
I – Instrução	67,84%	29,09%	41,31%
M – Organização	6,53%	20%	11,27%
O – Observa	23,12%	43,18%	47,42%
T – Atividades fora da tarefa	0%	1,36%	0,00%
Tempo útil	74,44%	82,22%	78,89%

Professor QE2			
Matéria	Dança	Dança/Gin Solo	Voleibol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0%	0%
2 – Sentado	10,4%	26,18%	15,10%
3 – De pé	31,68%	29,84%	42,19%
4 – Andar	42,08%	24,08%	21,88%
5 – AFMV	15,84%	19,90%	20,83%
Contexto			
M – Organização	5,45%	16,75%	18,23%
P – Informação sobre Fitness	0%	9,42%	2,60%
K – Conhecimento sobre matéria	29,21%	15,71%	17,71%
F – AM – Fitness	6,93%	6,81%	6,77%
S – Atividade Motora	46,04%	41,36%	32,29%
G – Jogos	10,40%	9,95%	22,40%
O – Outras atividades	1,98%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	0,99%	7,85%	3,18%
D – Demonstra atividade fitness	3,96%	2,09%	1,04%
I – Instrução	73,27%	68,06%	73,44%
M – Organização	8,91%	15,71%	17,19%
O – Observa	12,38%	6,28%	5,21%
T – Atividades fora da tarefa	0,50%	0%	0%
Tempo útil	75,56%	71,11%	71,11%

ANEXOS

Estagiária C			
Matéria	Dança, ginástica e patinagem	Ginástica e orientação	Ginástica e patinagem
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0%	0%
2 – Sentado	14,57%	43,32%	15,83%
3 – De pé	32,39%	22,12%	42,5%
4 – Andar	29,55%	19,82%	20,08%
5 - AFMV	23,48%	14,75%	19,58%
Contexto			
M – Organização	30,36%	26,27%	26,67%
P – Informação sobre Fitness	0,4%	7,83%	0%
K – Conhecimento sobre matéria	7,29%	11,52%	10%
F – AM - Fitness	1,21%	4,15%	3,75%
S – Atividade Motora	51,01%	50,23%	55,83%
G – Jogos	8,91%	0%	3,75%
O – Outras atividades	0,81%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	0,4%	7,83%	0,83%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0%
I – Instrução	49,8%	47,47%	56,67%
M – Organização	29,55%	23,96%	20%
O – Observa	16,19%	16,59%	18,33%
T – Atividades fora da tarefa	4,02%	4,15%	4,17%
Tempo útil	92,22%	81,11	88,89%

Estagiária D			
Matéria	Basquetebol, Andebol e Badminton	Andebol, basquetebol e badminton	Basquetebol e Andebol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0,39%	0%
2 – Sentado	12,65%	22,75%	12,6%
3 – De pé	33,99%	23,52%	23,98%
4 – Andar	20,95%	22,75%	23,98%
5 - AFMV	32,41%	30,59%	39,43%
Contexto			
M – Organização	24,51%	22,35%	21,95%
P – Informação sobre Fitness	0%	0,39%	2,43%
K – Conhecimento sobre matéria	16,21%	21,96%	11,79%
F – AM - Fitness	7,91%	7,45%	0%
S – Atividade Motora	51,38%	47,84%	63,82%
G – Jogos	0%	0%	0%
O – Outras atividades	0%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	4,74%	5,88%	1,62%
D – Demonstra atividade fitness	2,77%	1,96%	0,81%
I – Instrução	61,26%	60,39%	54,88%
M – Organização	19,37%	17,25%	21,95%
O – Observa	8,7%	13,73%	17,07%
T – Atividades fora da tarefa	3,16%	0,78%	3,66%
Tempo útil	94,44%	94,44%	91,11%

ANEXOS

Professor QE3			
Matéria	Atletismo e badminton	Condição Física, basquetebol e badminton	Condição Física e Badminton
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	2.3%	0%
2 – Sentado	12.64%	27.59%	29,74%
3 – De pé	27.14%	12.26%	16,73%
4 – Andar	18.96%	16.86%	13,75%
5 - AFMV	41.26%	41%	39,78%
Contexto			
M – Organização	12.64%	19.54%	13,75%
P – Informação sobre Fitness	4.83%	17.62%	17,47%
K – Conhecimento sobre matéria	11.15%	6.9%	9,66%
F – AM - Fitness	17.1%	24.14%	25,28%
S – Atividade Motora	50.56%	29.88%	33,83%
G – Jogos	0%	0%	0%
O – Outras atividades	3.72%	1.92%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	10.04%	25.29%	17,84%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0%
I – Instrução	47.58%	26.05%	36,06%
M – Organização	11.9%	16.86%	14,5%
O – Observa	30.48%	27.97%	31,23%
T – Atividades fora da tarefa	0%	3.84%	0,37%
Tempo útil	100%	96.67%	100%

Professor QE4			
Matéria	Patinagem e dança	Patinagem, futebol e dança	Patinagem, futebol e dança
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0%	0,82%
2 – Sentado	23,05%	32.94%	22,31%
3 – De pé	24,28%	18.82%	15,7%
4 – Andar	42,39%	13.73%	14,46%
5 - AFMV	10,29%	34.51%	46,28%
Contexto			
M – Organização	18,93%	22.35%	25,62%
P – Informação sobre Fitness	0%	11.76%	5,78%
K – Conhecimento sobre matéria	27,57%	23.14%	16,53%
F – AM - Fitness	0%	0%	16,94%
S – Atividade Motora	40,74%	24.71%	21,49%
G – Jogos	11,52%	18.04%	13,64%
O – Outras atividades	1,23%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	0%	11.37%	10,33%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0.39%	2,06%
I – Instrução	64,2%	50.98%	46,69%
M – Organização	16,05%	20.78%	22,31%
O – Observa	16,87%	15.69%	18,59%
T – Atividades fora da tarefa	2,88%	0.78%	0%
Tempo útil	90%	94.44%	92,22%

ANEXOS

2ª Observação			
Professor QE3			
Matéria	Condição Física, basquetebol e voleibol	Condição física e dança	Futebol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	2.96%	2.61%	2.85%
2 – Sentado	12.59%	13.04%	4.88%
3 – De pé	16.3%	21.3%	28.05%
4 – Andar	17.77%	29.57%	32.11%
5 - AFMV	50.37%	33.48%	32.11%
Contexto			
M – Organização	10%	18.26%	19.11%
P – Informação sobre Fitness	3.33%	1.74%	0.81%
K – Conhecimento sobre matéria	5.93%	5.65%	6.91%
F – AM - Fitness	34.81%	38.26%	13.82%
S – Atividade Motora	45.93%	36.09%	40.14%
G – Jogos	0%	0%	19.11%
O – Outras atividades	0%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	19.26%	25.22%	6.91%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0%
I – Instrução	29.63%	26.52%	45.12%
M – Organização	11.11%	12.61%	16.26%
O – Observa	40%	34.78%	30.89%
T – Atividades fora da tarefa	0%	0.87%	0.81%
Tempo útil	100%	85.56%	91.11%

Professor QE2			
Matéria	Atletismo	Ginástica acrobática	Atletismo e futebol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	5.97%	0%
2 – Sentado	4.95%	18.41%	12.8%
3 – De pé	51.49%	30.85%	39.81%
4 – Andar	28.22%	12.94%	24.17%
5 – AFMV	15.35%	31.84%	23.22%
Contexto			
M – Organização	23.76%	4.48%	39.81%
P – Informação sobre Fitness	7.43%	0%	0.95%
K – Conhecimento sobre matéria	20.79%	0%	15.16%
F – AM – Fitness	17.82%	10.95%	7.58%
S – Atividade Motora	28.71%	84.58%	6.64%
G – Jogos	0%	0%	29.86%
O – Outras atividades	1.49%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	11.88%	2.49%	2.37%
D – Demonstra atividade fitness	0.99%	7.46%	3.32%
I – Instrução	46.04%	70.15%	34.6%
M – Organização	17.33%	3.48%	30.81%
O – Observa	23.76%	16.42%	28.91%
T – Atividades fora da tarefa	0%	0%	0%
Tempo útil	75.55%	74.44%	78.89%

ANEXOS

Professor QE1			
Matéria	Tiro com arco	Corfebol	Voleibol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0%	0%
2 – Sentado	42.86%	0.93%	2.55%
3 – De pé	35.94%	32.24%	28.03%
4 – Andar	16.13%	35.05%	29.94%
5 – AFMV	5.07%	31.78%	39.5%
Contexto			
M – Organização	11.52%	24.3%	13.38%
P – Informação sobre Fitness	0%	0%	0.64%
K – Conhecimento sobre matéria	26.27%	20.56%	5.1%
F – AM – Fitness	0%	5.14%	0.64%
S – Atividade Motora	62.21%	32.24%	40.76%
G – Jogos	0%	17.76%	37.58%
O – Outras atividades	0%	0%	1.91%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	0%	2.34%	1.27%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0%
I – Instrução	64.88%	52.34%	58.6%
M – Organização	10.6%	20.09%	13.38%
O – Observa	24.42%	25.22%	26.11%
T – Atividades fora da tarefa	0%	0%	0.64%
Tempo útil	81.11%	80%	58.89%

Estagiária D			
Matéria	Gin aparelhos e solo, dança badminton	Dança, voleibol e gin solo	Lançamento peso, gin solo e aparelhos, futebol e patinagem
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0.39%	1.75%
2 – Sentado	10.96%	25.19%	18.78%
3 – De pé	22.81%	26.74%	19.65%
4 – Andar	26.32%	20.16%	28.38%
5 – AFMV	39.91%	27.52%	31.44%
Contexto			
M – Organização	29.39%	25.97%	26.2%
P – Informação sobre Fitness	0.44%	2.32%	0.87%
K – Conhecimento sobre matéria	5.7%	6.59%	3.06%
F – AM - Fitness	13.16%	16.67%	6.55%
S – Atividade Motora	46.93%	12.02%	21.09%
G – Jogos	3.95%	36.43%	11.79%
O – Outras atividades	0.44%	0%	0.44%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	5.26%	12.02%	5.24%
D – Demonstra atividade fitness	7.02%	4.26%	2.18%
I – Instrução	46.9%	44.96%	53.71%
M – Organização	20.8%	22.48%	22.27%
O – Observa	14.91%	10.85%	15.28%
T – Atividades fora da tarefa	5.7%	5.43%	1.31%
Tempo útil	84.44%	95.56%	85.55%

ANEXOS

Estagiária C			
Matéria	Dança, gin e lançamento peso	Dança, gin e lançamento peso	Dança e voleibol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0%	1.56%
2 – Sentado	18.81%	27.24%	15.23%
3 – De pé	33.94%	41.79%	30.86%
4 – Andar	23.39%	16.79%	23.83%
5 - AFMV	23.85%	14.18%	28.52%
Contexto			
M – Organização	24.31%	32.84%	36.33%
P – Informação sobre Fitness	0%	0%	3.52%
K – Conhecimento sobre matéria	15.6%	14.55%	8.2%
F – AM - Fitness	0%	0%	3.91%
S – Atividade Motora	60.09%	52.61%	45.7%
G – Jogos	0%	0%	2.34%
O – Outras atividades	0%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	0%	0%	5.47%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0.78%
I – Instrução	65.14%	52.61%	45.7%
M – Organização	22.94%	32.1%	30.08%
O – Observa	11.01%	13.43%	17.19%
T – Atividades fora da tarefa	0.92%	1.87%	0.78%
Tempo útil	81.11%	100%	95.56%

Estagiário B			
Matéria	Corfebol e Rêguebi	Atletismo e basquetebol	Ginástica
Atividade do aluno			
1 – Deitado	0%	0%	2.81%
2 – Sentado	0.84%	7.56%	21.23%
3 – De pé	40.34%	34.87%	41.37%
4 – Andar	34.87%	23.11%	13.25%
5 - AFMV	23.95%	34.45%	21.29%
Contexto			
M – Organização	17.23%	26.05%	12.85%
P – Informação sobre Fitness	0%	2.52%	5.62%
K – Conhecimento sobre matéria	22.27%	13.03%	11.24%
F – AM - Fitness	7.56%	6.72%	14.46%
S – Atividade Motora	23.11%	30.25%	55.82%
G – Jogos	29.83%	19.75%	0%
O – Outras atividades	0%	1.68%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	5.04%	6.72%	14.06%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0.8%
I – Instrução	69.75%	47.48%	44.98%
M – Organização	16.81%	26.05%	12.85%
O – Observa	7.56%	18.49%	26.1%
T – Atividades fora da tarefa	0.84%	1.26%	1.2%
Tempo útil	88.89%	88.89%	92.22%

ANEXOS

Professor QE4 Matéria	Gin solo e salto em altura	Badminton, salto em altura, tênis de mesa e andebol	Orientação e basquetebol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	3.23%	0%	0%
2 – Sentado	12.5%	8.11%	8.39%
3 – De pé	45.97%	16.22%	18.71%
4 – Andar	19.76%	28.19%	28.39%
5 - AFMV	18.55%	47.49%	44.52%
Contexto			
M – Organização	16.13%	16.99%	1.94%
P – Informação sobre Fitness	2.42%	0.39%	0%
K – Conhecimento sobre matéria	8.06%	2.7%	15.48%
F – AM - Fitness	10.89%	10.04%	0%
S – Atividade Motora	62.5%	40.54%	66.45%
G – Jogos	0%	29.34%	16.13%
O – Outras atividades	0%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	7.66%	1.93%	0%
D – Demonstra atividade fitness	0.4%	0%	0%
I – Instrução	41.13%	49.81%	50.32%
M – Organização	20.56%	23.94%	2.58%
O – Observa	29.84%	23.94%	47.1%
T – Atividades fora da tarefa	0.4%	0.77%	0%
Tempo útil	92.22%	96.67%	57.78%

Estagiário A Matéria	Esquema de ginástica	Futebol e voleibol	Testes condição física e voleibol
Atividade do aluno			
1 – Deitado	3.89%	0%	0%
2 – Sentado	19.44%	0%	19.62%
3 – De pé	30%	25.52%	42.11%
4 – Andar	27.22%	45.31%	17.7%
5 - AFMV	19.44%	29.17%	20.57%
Contexto			
M – Organização	17.22%	21.88%	19.14%
P – Informação sobre Fitness	0.56%	1.56%	1.44%
K – Conhecimento sobre matéria	5%	1.56%	1.44%
F – AM - Fitness	7.22%	10.42%	25.36%
S – Atividade Motora	70%	0%	0%
G – Jogos	0%	64.58%	52.63%
O – Outras atividades	0%	0%	0%
Comportamento do professor			
P – Promove atividade fitness	2.78%	8.85%	9.57%
D – Demonstra atividade fitness	0%	0%	0%
I – Instrução	48.89%	45.83%	37.32%
M – Organização	18.33%	21.88%	18.66%
O – Observa	30%	22.4%	33.97%
T – Atividades fora da tarefa	0%	1.04%	0.48%
Tempo útil	66.67%	71.11%	77.78%