

Sociedade Portuguesa

BOLETIM

de Educação Física

34

SPEF – 25 anos – Testemunho e mensagem • Actividade física e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes regiões de Portugal • Os professores e os comportamentos de risco de alunos adolescentes • Percepção de saúde, competência e imagem corporal dos alunos que frequentam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal • Estudo da proporcionalidade em atletas de andebol • As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física: um estudo plurimetodológico • A influência socializadora da formação inicial em educação física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares • A motivação dos alunos em educação física: um estudo na perspectiva da orientação de objectivos de realização

Julho / Dezembro 2 0 0 9

Director

Marcos Onofre

Conselho Editorial

Francisco Carreiro da Costa – *Faculdade Motricidade*

Humana, Universidade Técnica de Lisboa

Francisco Sobral Leal – *Instituto Superior Dom Afonso II*

Helena Moreira – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Helena Santa-Clara – Faculdade Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

João Paulo Villas Boas – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

José Alves Diniz – Faculdade Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

José Brás – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Leonardo Rocha – Escola Superior de Educação de Lisboa

Manuel João Coelho Silva – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra

Paulo Pereira – Escola Superior de Educação do Porto

Pedro Mil-Homens – Faculdade Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

Rosa Serradas Duarte – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Rui Neves – Universidade de Aveiro

Zélia Maria Matos – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Conselho de Redacção

Ana Raquel Moreira

Joana Jacinto

Luís Fernandes

Maria João Martins

Edição, propriedade e assinaturas

Sociedade Portuguesa de Educação Física

Apartado 103 – 2796-902 LINDA-A-VELHA – PORTUGAL

Telefone: 21 385 10 52 / 21 386 16 98

Fax: 21 386 16 98

geral@spef.pt

www.spef.pt

Sede

Impasse à Rua C, Lote 7 R/c Loja 10

Bairro da Liberdade – 1070-165 LISBOA

Assinatura anual (2 números)

Sócios – Distribuição Gratuita

Não Sócios – € 30,00

Registo do Título n.º 10474/85

Depósito Legal n.º 433921/91

ISSN 1646-8775

A Sociedade Portuguesa de Educação Física não recorre a avaliadores externos para a selecção dos artigos publicados.

Projecto Gráfico

Albuquerque & Bate – Designers

Paginação/Fotolito

Gráfica 99

Impressão

Rolo & Filhos II, S.A.

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Deseamos estabelecer intercambio con otras publicaciones

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores

O editor reserva-se o direito de propriedade sobre

todo o material publicado, o qual não poderá ser

reproduzido sob qualquer forma, total ou parcialmente

sem a sua expressa autorização.

<i>Editorial</i>	5
<i>SPEF – 25 anos – Testemunho e mensagem</i> António Paula Brito	11
<i>Actividade física e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes regiões de Portugal</i> Marília Moraes, Nuno Corte-Real, Cláudia Dias, António Manuel Fonseca	23
<i>Os professores e os comportamentos de risco de alunos adolescentes</i> Jaqueline Maria Cunha da Cruz, Margarida Gaspar de Matos	37
<i>Percepção de saúde, competência e imagem corporal dos alunos que frequentam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal</i> Adilson Marques, José Diniz, Francisco Carreiro da Costa, José Contramestre, Maurice Piéron	53
<i>Estudo da proporcionalidade em atletas de andebol</i> Luís Massuça, Isabel Fragoso	73
<i>As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física: Um estudo plurimetodológico</i> Paulo Pereira, Francisco Carreiro da Costa, José Alves Diniz	83
<i>A influência socializadora da formação inicial em educação física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares</i> César Sá, Francisco Carreiro da Costa	95
<i>A motivação dos alunos em educação física: um estudo na perspectiva da orientação de objectivos de realização</i> Paulo Pereira, Francisco Carreiro da Costa, José Alves Diniz	109





A criação de estímulos ao desenvolvimento científico e profissional em Educação Física, passa, entre outros, pela dinamização de sistemas de divulgação da informação que vai sendo produzida pela investigação ou boas práticas neste domínio. Foi com este desígnio que a SPEF procurou, nos últimos anos, assegurar a satisfação dos requisitos para que o seu *Boletim* pudesse integrar-se numa base de dados indexada. Como informei em anterior editorial, candidatámo-nos à *Latindex* e, hoje, tenho a honra e o prazer de vos apresentar o primeiro número publicado e aceite neste sistema. Se esta realização nos permite dar maior visibilidade ao *Boletim*, acarreta também algumas dificuldades. Com efeito, as exigências editoriais que agora são impostas, implicam entre outros, que todos os artigos que nos são submetidos sejam sujeitos a revisão por conselheiros editoriais o que acarreta uma maior demora na publicação do *Boletim*. Esta contingência explicará o atraso com que este número foi publicado, situação que procuraremos corrigir em futuras edições.

É igualmente com o propósito da divulgação/formação da informação científica e das boas práticas profissionais que conseguimos reatar a acreditação da SPEF como entidade formadora junto do Conselho Científico da Formação Contínua. Esperamos que o próxi-

mo ano, possa ser farto em oferta de formação para os associados e que todos os eventos, como os que animámos o ano transacto, possam ser creditados pelo CCFC.

As comemorações dos 25 anos da SPEF, em 2009, envolveram a organização de quatro grandes eventos científico-pedagógicos, um dos quais internacional em comunhão com a EUPEA, que permitiram consagrar a experiência acumulada pela Sociedade Portuguesa de Educação Física na dinamização da reflexão dos profissionais de educação física e desporto em torno das problemáticas que mais os têm preocupado, ao longo destes anos. Desta consagração ganhámos a energia para continuar. Este ano, no final de Novembro, conjuntamente com o CNAPEF, levaremos a efeito o ambicionado Congresso Nacional de Educação Física. Mantendo a estrutura de sucesso dos últimos encontros, envolvendo as áreas da Educação, da Saúde e do Desporto, o Congresso dedicar-se-á à análise das condições de exercício e desenvolvimento profissional. No âmbito da Educação, importa reconhecer a realização histórica da estruturação curricular da Educação Física viabilizada por esse excelente elemento identitário que são os Programas Nacionais. São vinte anos de experiência, numa crescente e imparável generalização da qualificação do processo



ensino-aprendizagem da Educação Física. Exceptua-se o caso do 1.º ciclo de escolaridade onde persiste o total desinvestimento nesta área disciplinar. Precisamos de continuar a dar nota disso no nosso Congresso. No âmbito da saúde, persiste a necessidade de reforçar as condições de qualificação do exercício profissional. Não obstante o esforço realizado com a recente promulgação de nova legislação que obriga a que, dentro de dois anos, todos os novos técnicos das academias tenham que ter formação superior de 1.º ciclo de Bolonha, persiste uma fragilidade traduzida na possibilidade de tal todos aqueles técnicos que estão actualmente a trabalhar se poderem registar oficialmente enquanto tal, mantendo-se assim o reconhecimento da sua competência para o diagnóstico e prescrição do exercício, a par dos licenciados em educação física e ciências do desporto. A legislação proposta para regular a formação e carreira dos treinadores é, neste âmbito, ainda menos ambiciosa. A possibilidade do treino poder ser ministrado por pessoas sem qualificação científica e pedagógica adequada mantém-se, sobretudo para o caso dos técnicos responsáveis pelo treino dos mais jovens. Esta lacuna deve assim ser acolhida como prioridade de discussão no Congresso. Com efeito, trata-se da obrigação da SPEF e do CNAPEF na salvaguarda da integridade física e saúde da população portuguesa.

Em complemento a esta iniciativa, a SPEF tem vindo a consolidar a sua participação no âmbito do Conselho Científico da Plataforma de Combate à Obesidade, liderando, neste momento, conjuntamente com o CNAPEF,

a dinamização de um grupo para a realização de propostas de promoção da actividade física na população portuguesa, na óptica da redução da prevalência do sedentarismo e obesidade.

Sobre estes assuntos e na sua extensão, o presente Boletim, apresenta um conjunto de testemunho que deve ajudar-nos a sustentar as medidas que permitam qualificar as condições da promoção da actividade física em Portugal.

Começamos por uma reflexão histórica da autoria do Professor António Paula Brito, sócio n.º 1 da SPEF e Presidente da sua Comissão Instaladora. António Paula Brito, a quem foi solicitado este testemunho por ocasião da comemoração dos 25 anos da SPEF, passeia-nos por uma reflexão política, num percurso entre a instalação da formação de professores de Educação Física, as vicissitudes da criação da SPEF, e o momento actual. O Professor Paula Brito aprecia, no texto, de forma bem clarividente, essa tentação de separar a prática da teoria, o mundo académico do mundo profissional, aspecto que esteve na origem de cisões muito prejudiciais na classe profissional, e cujas consequências são ainda hoje combatidas pela SPEF. Ao Professor Paula Brito, desejo deixar expressa, em nome da direcção, a nossa profunda gratidão por ter correspondido ao apelo ao seu testemunho.

No âmbito da promoção da saúde, os estudos epidemiológicos que relacionam a prática de actividade física e a prevalência de práticas sociais contraditórias com este objectivo, como o consumo de substâncias tóxicas revelam-se essenciais. Na secção de Exercício e Saúde, Marília Morais e colaboradores reportam um estudo extensivo com objectivo

de caracterizar a incidência do consumo tabágico e a sua relação com a prática de actividade física em Portugal. Neste estudo, os autores analisam o assunto numa expressiva amostra de adolescentes que lhes permitiu encontrar indicações muito claras sobre a relação entre aquelas duas variáveis em várias regiões do país, tomando como referência o género e a origem geográfica.

Ainda nesta secção, um segundo texto da autoria de Adilson Marques e colaboradores analisa a relação entre a saúde, a percepção de competência e a imagem corporal e a sua relação estilo de vida activo. Também este estudo é realizado tomando por base uma larga amostra de alunos provenientes de vários graus de ensino do ensino militar. Os seus resultados evidenciam a estreita relação entre a prática regular de actividade física e as auto-percepções dos alunos, assim como as suas atitudes face à Educação Física.

O terceiro texto, da autoria de Jaqueline Cruz e de Margarida Matos procurou caracterizar a percepção dos professores quanto à importância da relação professor/aluno e do professor na identificação e intervenção sobre os comportamentos de risco dos alunos.

Na secção de Educação contamos com três importantes contributos. Dois reportam-se ao estudo do modo dos alunos pensarem o processo de ensino-aprendizagem em Educação Física. São ambos da autoria do colega Paulo Pereira e colaboradores. Num primeiro trabalho, os autores analisam as atitudes dos alunos face à disciplina de educação física e a sua relação com algumas variáveis de caracterização, como o género, o nível sócio-económico e o sucesso escolar dos alunos. Neste trabalho

são igualmente dadas a conhecer algumas das principais razões que explicam a atitude dos alunos. No segundo trabalho, os autores analisam a motivação dos alunos na aprendizagem da Educação Física, nomeadamente a sua orientação para a tarefa ou para o ego. Também neste estudo se estima a relação entre esta variável e outras variáveis de caracterização.

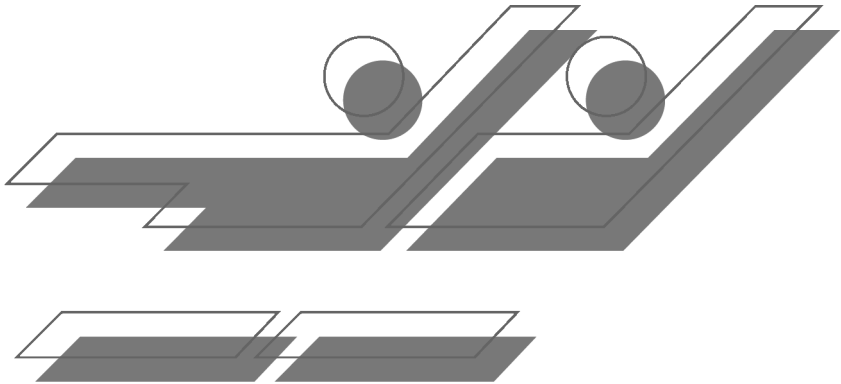
A preparação dos professores ao longo da vida, tem sido analisada pela teoria da socialização ocupacional dos professores no sentido de encontrar os elementos críticos do seu desenvolvimento profissional. Um período que a investigação identifica como mais determinante, mas simultaneamente de menor sucesso é o que corresponde a formação inicial. O terceiro artigo desta secção contribui para a compreensão deste momento de formação. César Sá e Francisco Carreiro da Costa apresentam um estudo comparativo das percepções dos principais interlocutores neste processo, formadores e estudantes finalistas dos cursos de Educação Física acerca da actividade profissional e da Educação Física.

A secção de treino desportivo é, neste número, composta por um contributo importante para o estudo da avaliação morfológica dos atletas. A evidência da relação entre as características biológicas dos atletas e o seu desempenho sustenta a grande oportunidade do artigo de Luís Massuça e Isabel Frago, nomeadamente, pelo seu contributo para apurar os métodos de caracterização da proporcionalidade antropométrica de atletas.

Marcos Onofre

(Presidente da direcção da SPEF)







Testemunhos

SPEF – 25 ANOS – TESTEMUNHO E MENSAGEM

António Paula Brito

Professor Catedrático

Neste breve testemunho vou privilegiar factores sócio-profissionais e a evolução da “consciência de classe”, a troco de um rigor histórico, cheio de factos, nomes e datas. Mais génese do que história...

Os primeiros professores de educação física foram médicos e militares (como os que tive no liceu e colégio, 1943-1950). Estava no 3.º ano do liceu (7.º de estudos) quando conheci directamente dois recém formados pelo INEF (João Infante no Liceu Camões e Lélío Ribeiro no Lisboa Ginásio). E foi uma revelação.

A Escola Superior de Educação Física (sita na Sociedade de Geografia) antecedeu o INEF, que a substituiu em 1940, e produziu já profissionais “exclusivamente” de educação física, como o notável pedagogo João dos Santos.

O método oficial era a “ginástica de Ling” ou “sueca”, que se apresentava como o único método científico da época, competentemente defendido por Leal d’Oliveira (tenente coronel do exército com o curso de educação física da Real Academia de Estocolmo e, mais tarde, o primeiro doutorado em Educação Física pela Universidade de Gand, Bélgica). Leal d’Oliveira que transitou da E.S.E-F. para o INEF, mas como subdirector, pois a lei estabelecia que o director seria um professor da Faculdade Medicina que, na prática, era apenas titular.

Se o referido método foi, mais tarde, objecto de críticas pelo seu rigor anátomo-fisiológico e aplicação “mecanicista”, o facto é que constituía também uma fonte de confiança, unidade metodológica e afirmação para os primeiros diplomados pelo INEF, conhecidos por “professores de ginástica”. No entanto, o INEF atraiu desportistas, muitos de elevado nível, que ansiavam por seguir a sua vocação. E que, na prática profissional colmataram, na área do desporto, a relativa predominância da ginástica na sua formação.

O interessante é que os primeiros “inéficos” enfrentaram a sociedade como uma profissão nova, com todas as naturais dificuldades de afirmação, mas com uma preparação muito segura e específica que lhes conferia unidade na acção. E, muito rapidamente, lhe estruturaram identidade e “espírito de classe”, para o que contribuiu também o facto de, até 1976, serem provenientes da única escola superior de educação física do país.



Uma década depois da saída dos primeiros diplomados, ao entrar para o INEF, senti não só que estava num curso “sólido” e coerente, como recebi conhecimentos úteis e aplicáveis. E tinha capacidade crítica para o fazer pois vinha de clubes de primeira linha na ginástica e no desporto. Mas sobretudo senti que existia uma forte ligação aos primeiros profissionais, que eles eram respeitados e reconhecidos e ocupavam já posições-chave nas escolas e nos clubes.

Porém, eram muito poucos e tinham um estatuto sócio-económico inferior aos outros profissionais (professores). Mas o seu “espírito de classe”, a sua “identidade”, eram inegáveis, e bem patentes, não apenas nas reuniões quase diárias no Café Paladium (baixa de Lisboa) onde se trocavam solidiedades, conhecimentos, projectos, como no facto de qualquer jovem, estudante ou recém-formado em EF, ser protegido e apoiado, de forma crítica mas positiva, pelos ainda jovens veteranos.

E, os primeiros empregos vinham muitas vezes das suas mãos. Acrescia que quase todas as capitais de distrito tinham um professor do INEF, que constituía uma espécie de “corpo diplomático” da jovem profissão. Nada mais que o procurar para sermos recebidos e apoiados.

Na minha adolescência tinha tido o privilégio de conhecer excelentes professores, no Liceu de Camões, no Lisboa Ginásio e no S.L. Benfica, todos da primeira geração, e que foram meus mentores e amigos para toda a vida. E, também, porque era um “mundo” pequeno e coeso, conheci praticamente todos os diplomados até à data da minha entrada na profissão (1954). Se a sociedade parecia ainda não os colocar ao nível de outros profissionais, identificava-os e considerava-os fiáveis e competentes, compensando assim um certo sentimento de inferioridade, mas que não era depressivo e, pelo contrário, os unia e predispunha à conquista e à afirmação.

Desde cedo os “inéficós” começaram a sair do país para estudar e valorizar-se. Faziam-no sobretudo nas “férias grandes” que chegavam a atingir mais de três meses, bem grandes e na maioria dos casos não pagas. Viajavam em grupo e como aluno do 1.º ano viajei com colegas que haviam sido meus professores.

Favorecia esta atitude o facto da conceituada F.I.E.P. (Federação Internacional de Educação Física, anteriormente FIGL, Federação Internacional de Ginástica de Ling) ter sido dirigida por Leal d’Oliveira por mais de uma década, com grande competência e prestígio internacional. Os portugueses beneficiavam à partida de uma imagem e acolhimento positivos, nos numerosos cursos e congressos patrocinados por aquela organização. A FIEP chegou mesmo a estar sedeadada em Portugal, onde a sua excelente revista (FIEP Buletin) foi editada.

A “questão social” preocupava-nos a todos. Existia um sindicato de Professores, obviamente controlado pelo estado (o que não significava aceitação do regime por parte do seus membros) onde a secção de Educação Física, liderada entre outros, por Américo da Fonseca, assumiu praticamente a liderança durante um período significativo.

O objectivo profissional da “classe” (grupo sócio-profissional) seria a implantação no “terreno”, a aceitação e a igualdade de direitos nas escolas. E o que funcionou, sobretudo, foi a competência e a dedicação.

No desporto, nomeadamente no atletismo, no voleibol, no basquetebol e no andebol de sete, os “inéfcos” atingiram grande destaque, ocupando os lugares de técnicos nos principais clubes, nas selecções e na formação de jovens. No futebol tudo foi sempre mais difícil, aliás, não se estudava futebol no INEF, mas a área da “preparação física”, inclusive a nível da selecção nacional, foi frequentemente da sua competência, e em casos pontuais, também o “secretariado técnico”.

Nos colégios particulares, nos ginásios também particulares, com destaque para a “ginástica correctiva” – bem estudada no INEF durante um período infelizmente curto – o “mercado” era dominado progressivamente pelos diplomados pelo INEF.

Era na área administrativa, de decisão política, que tardava a sua presença, o que era natural pois os centros de decisão estavam noutras mãos. Num estudo que realizei em 1966/69 (com Avelino Leite de Araújo e José Jesus Henriques – “Estudo do Campo de Acção do Professor de Educação Física”, no âmbito do GIA, Gabinete de Investigação Aplicada do INEF, e editado no Boletim do INEF) apenas 5% do tempo de trabalho total dos inquiridos era prestado em serviços administrativos e 3,2% em actividades de inspecção do ensino.

No INEF, as principais cadeiras teóricas: anatomia, fisiologia, psicologia, pedagogia e teoria da ginástica e teoria de jogos e desportos, eram leccionadas por médicos, militares e licenciados em direito e filosofia (uma excepção era a ginástica correctiva). Os “inéfcos” ocupavam as cadeiras práticas de ginástica, jogos e desportos na qualidade de assistentes e sem vínculo efectivo. E só em 1970 foram, por concurso, titulares de cadeiras teóricas.

O primeiro professor de educação física a dirigir o INEF (Noronha Feio) tardou 22 anos sobre a sua fundação (embora José Esteves tenha sido subdirector anteriormente, mas prontamente demitido por razões políticas). Tardaram mais 11 anos sobre a posse do primeiro director-geral dos desportos (também Noronha Feio, 1973).

Entretanto, muitos outros colegas tiveram situação de destaque na sociedade portuguesa, não só pelos excelentes resultados desportivos, como pela acção exercida nos meios de comunicação, prioritariamente em jornais e não apenas desportivos. Se os treinadores “inéfcos” conseguiram grandes resultados a nível nacional e internacional (campeonatos mundiais e jogos olímpicos), os mesmos e muitos outros exercem verdadeira pedagogia política e social em múltiplas intervenções, particularmente no seu verdadeiro campo de trabalho, a escola.

Com a democratização do país foi muito elevada a presença de professores de educação física à frente dos conselhos directores das escolas.

Quem hoje faz uma licenciatura em educação física e desporto não se confronta com problemas de identificação profissional ou de reconhecimento social, mas desconhece decerto o longo caminho percorrido e vê com naturalidade colegas no topo administrativo e social (talvez ignorando que houve um primeiro ministro com o curso militar do INEF, Pinheiro de Azevedo) e, claro, com notoriedade mundial como técnicos no então inacessível futebol, no atletismo e outras modalidades de destaque.

Mas um problema subsistiu até 1974: a dificuldade em criar uma entidade representativa da classe sócio-profissional. Todos tínhamos consciência da necessidade de ter uma associação que, para além de exprimir a identidade profissional, a representasse do ponto de vista cultural e científico. Mas que também tivesse acesso às entidades ou instâncias onde eram tomadas decisões, não só na área programática, como também a nível político.

O problema era evitar qualquer confusão com um sindicato ou uma ordem. Seria mais uma capacidade e reconhecimento de legitimidade e competência para dialogar, aconselhar, dar pareceres, em suma, representar o pensamento pedagógico e científico de uma classe profissional. Muito “em segredo”, ambicionávamos ter acesso à Assembleia da República, ao Governo e mesmo ao Presidente da República, com regularidade e reconhecimento (significativamente foi o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, CRUP, o primeiro a fazê-lo, ao nomear para o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, CNAVES, o presidente da SPEF).

A provável confusão com sindicatos, ou qualquer entidade com poder reivindicativo, foi explorada em sucessivos desencorajamentos por parte de um regime onde o associativismo era praticamente proibido e tudo o que representava unidade de uma classe, ou pensamento, era próximo da oposição, logo do comunismo. Com algum conhecimento directo, por ter sido presidente de duas associações de estudantes (INEF e ISPA) e ter participado em muitas associações não apenas desportivas (as únicas toleradas, por serem controláveis) mas também culturais e políticas, encontrei-me com colegas mais velhos que haviam seguido igual percurso, e estavam, há largos anos, lutando por uma instituição que nos representasse no “significado global” da nossa profissão. Aqui terei que citar alguns nomes. Falharei muitos, decerto, que me perdoem, mas quero recordar Américo da Fonseca, sempre presente desde a remota “6.ª secção” do Sindicato, José de Sousa Esteves, claro, mentor de várias gerações e, sem dúvida, um grande inspirador da minha, pelas ideias, a atitude e a coragem. Igualmente Noronha Feio, meu “irmão” e Melo de Carvalho, que recordo como os que manifestaram persistentemente o desejo de formar uma sociedade.

Muitos outros aderiram à ideia que, sistematicamente, deparava com dificuldades legais e alguma desconfiança entre colegas de orientações políticas diferentes, e, a quase-certeza de que, a existir, seria fortemente controlada e limitada na sua liberdade de acção.

Após o 25 de Abril, os profissionais de EFD participaram activamente no processo em curso e pareciam mais preparados para o fazer do que outros grupos sócio-profissionais, talvez porque o seu contacto mais íntimo com a juventude, e o hábito de liderar em acção, lhes permitiam agir rápida e coerentemente e ocupar posições decisivas.

As associações profissionais que rapidamente se formaram deram prioridade à valorização da profissão, colmatando injustiças e diferenças (são bons exemplos os professores do ensino primário e os educadores de infância).

A igualdade de estatuto na escola, já parcialmente em vigor desde o final dos anos 60, concretizou-se praticamente a todos os níveis, com especial destaque para a integração na Universidade (tive o prazer de presidir à Comissão encarregada de o fazer), os processos de equivalência a bacharelato e licenciatura, assim como o acesso à continuidade dos estudos e o PEL, plano especial de licenciatura e a supressão dos “cursos médios” (instrutores) que criavam profissionais de estatuto inferior.

No grande movimento reivindicativo que se formou não parecia prioritária a criação da Sociedade, mas sim o reforço das organizações sindicais, que, aliás, a consideravam de menor interesse, uma eventual concorrente com algumas das competências dos sindicatos, ou um simples capricho de “elites”.

Acresce que a luta entre tendências partidárias temia sempre que qualquer instituição caísse em mãos rivais. Parecia mais importante tomar o poder nas estruturas existentes do que criar novas áreas cuja vocação não parecia beneficiar o “processo em curso”.

A compreensão de que a sociedade deveria ter um pendor predominantemente científico não foi conseguida, talvez pela falta de exemplos e experiência na área, e quase total ausência de investigação, resultante da anterior não integração na Universidade.

Foram assim precisos alguns anos para que o assunto voltasse às preocupações de um número significativo de profissionais, nomeadamente os que agora se encontravam nas duas escolas universitárias, e tinham, naturalmente, enveredado por uma carreira com forte exigência científica.

Igualmente aqueles que se encontravam em situações administrativas, centros de decisão, aceitavam a ideia como oportuna. Porém, permanecia alguma dificuldade de compreensão quanto ao “espaço”, “território”, vocação e funções da sociedade.

E sucessivas recomendações de não se sobreporem, duplicarem ou interferirem com a função sindical.

Creio que jogou, uma vez mais, um certo desconhecimento de sociedades similares, o receio de perder controlo político ou de se gerarem grupos “elitistas” e “burgueses” à elite ou burguesia académico-científica – e ainda o receio de que constituísse refúgio para o regresso de algumas personalidades de valor consideradas “reaccionárias”.

Felizmente foi possível superar estas atitudes reticentes e criar a Sociedade, finalmente, tranquilamente, num cartório em Algés...

A Comissão Instaladora que iria tentar implantar a sociedade, promover o seu reconhecimento e conduzi-la até à primeira eleição democrática dos seus corpos gerentes, foi constituída através de uma negociação serena e lúcida, procurando evitar-se o predomínio de “académicos”, ou de administrativos, ou de líderes políticos, embora todos pudessem estar presentes.

Como há muito tempo estava ligado à ideia e presente em tentativas anteriores, e creio que sobretudo por ter teimosamente defendido a ideia, fui indicado, ou cooptado, para presidente. Devo no entanto referir que Noronha Feio deveria ser o indigitado.

Foram, aliás, ele e Melo Barreiros, a meu ver, os operacionais do acto criativo. São de referir, obviamente, todos os fundadores e, sem dúvida alguma, todos os que, até à data, tinham sido “os construtores da identidade e cultura da profissão”. Não só os mais destacados e produtivos, como todos aqueles que, quase anonimamente, no suor e silêncio do seu trabalho, a cimentaram e dignificaram.

A primeira etapa foi essencialmente dedicada à divulgação da sociedade e à sua implantação nas diferentes regiões do país.

Pretendia-se:

- 1.º Explicar objectivos e estrutura;
- 2.º Conquistar novos membros;
- 3.º Criar delegações regionais

A primeira reunião foi no Porto, num hotel, coincidindo com a sua inauguração; reuniu em debates e conferências, professores nacionais e estrangeiros de prestígio e teve um elevado número de presenças.

Desde logo se verificou alguma dificuldade em passar a imagem de “associação voltada para a ciência e a cultura”, pois era “instintiva” a conotação de qualquer associação de profissionais à noção de defesa e conquista de direitos (aliás compreensível para quem há muito não os tinha). E persistia uma desconfiança velada quanto a desejos de protagonismo e poder, que só o tempo viria a desfazer.

Seguiu-se Évora e outras regiões. A compreensão dos objectivos e a adesão de novos sócios foi boa. Quanto à criação de delegações, o projecto revelou-se prematuro e estabeleceu-se que um “delegado” ou um “elemento de ligação” iria promovê-las. Tal não se veio a verificar, mas o objectivo de divulgação foi suficientemente conseguido.

A SPEF cresceu, tornou-se conhecida e, devo confessar, estes dois factores são os que predominam na minha memória da primeira direcção. Era preciso “plantar a árvore e que ela pegasse”, como se fazia na minha terra natal, o pinhal do Rei, ou de Leiria.

Poderemos dizer que é pouco, mesmo muito pouco, mas alguma experiência anterior dizia-nos que uma elevada percentagem de instituições similares não tinham sobrevivido, ou tinham uma vida apenas nominal, apagada, adormecida, ou, serviam de “tabuleta” ou “cartão de visita” para pessoas ou grupos. Em suma, não estavam vivas.

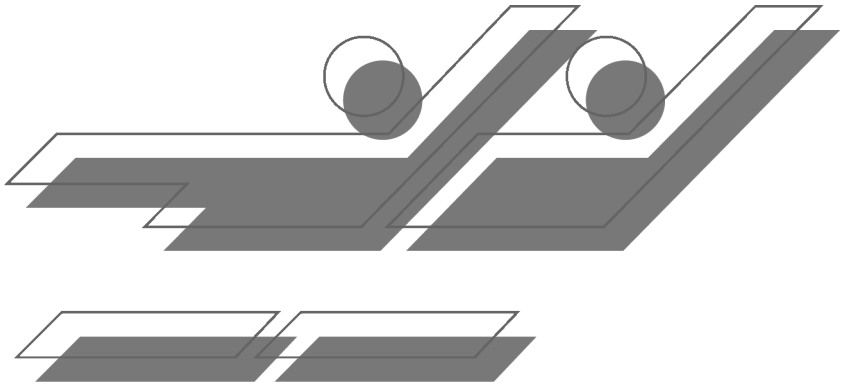
Falámos muitas vezes sobre isso: era preciso que a criança sobrevivesse, crescesse e tivesse longa vida. E saudável, sobretudo.

Não quer isto dizer que não se tenham concretizado outros objectivos. A definição do cariz científico foi parcialmente feita, as direcções posteriores desenvolveram-na e cimentaram-na (mas

aproveito para dizer que faz falta um prémio significativo para trabalhos de investigação). A sede independente era outro objectivo, já concretizado.

Também foi “ensaiada” a representatividade, isto é, a tentativa de a SPEF ser interlocutora junto dos centros de decisão governamentais, políticos e culturais. Houve entrevistas e negociações mas com base nos conhecimentos pessoais. Ficámos com a ideia de que seriam precisos mais anos a crescer, muito trabalho e uma maior dimensão e consistência para sermos aceites. Mas nunca nos sentimos rejeitados.

E o mais importante, para mim, é que a SPEF evoluiu, criou solidez, está bem viva e prestigiada e cumpre as funções para que foi criada. E que isso se deve a todos os seus membros e corpos directivos que, de uma forma competente, mas também apaixonada, deram continuidade ao sonho dos seus fundadores.



ACTIVIDADE FÍSICA E CONSUMO DE TABACO EM ADOLESCENTES
DE DIFERENTES REGIÕES DE PORTUGAL

Marília Moraes, Nuno Corte-Real, Cláudia Dias,
António Manuel Fonseca

??

OS PROFESSORES E OS COMPORTAMENTOS DE RISCO DE ALUNOS
ADOLESCENTES

Jaqueline Maria Cunha da Cruz, Margarida Gaspar de Matos

??

PERCEÇÃO DE SAÚDE, COMPETÊNCIA E IMAGEM CORPORAL
DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM OS ESTABELECIMENTOS
MILITARES DE ENSINO EM PORTUGAL

Adilson Marques, José Diniz, Francisco Carreiro da Costa,
José Contramestre, Maurice Piéron

??



Exercício e Saúde

ACTIVIDADE FÍSICA E CONSUMO DE TABACO EM ADOLESCENTES DE DIFERENTES REGIÕES DE PORTUGAL

Marília Moraes
Nuno Corte-Real
Cláudia Dias
António Manuel Fonseca

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
moliveiramoraes@hotmail.com

RESUMO

A actividade física é reconhecida pelo seu importante papel promotor de um estilo de vida activo e saudável, reduzindo vários factores de risco para o desenvolvimento de doenças crónico-degenerativas. Por outro lado, o consumo de tabaco é tido como um dos factores de risco modificáveis mais prejudiciais para a saúde.

O objectivo do presente estudo foi caracterizar os comportamentos de saúde (actividade física e consumo de tabaco) dos adolescentes em função do sexo, idade e área geográfica.

Foram analisados 1080 adolescentes (447 rapazes e 633 raparigas), entre os 12 e os 20 anos, que frequentavam escolas de diferentes regiões de Portugal: Litoral e Interior Norte de Portugal Continental e Ilha da Madeira.

As idades dos adolescentes foram agrupadas em três escalões etários: 12/15, 16/17 e maiores de 17 anos.

A actividade física foi dividida em duas categorias: exercício físico e prática desportiva.

Para avaliar a actividade física e o consumo de tabaco foi utilizado o "Inventário de comportamentos relacionados com a Saúde dos adolescentes" (Corte-Real e tal., 2004a).

Os principais resultados obtidos foram: (a) De um modo geral, os adolescentes tinham baixos níveis de actividade física (exercício físico e prática desportiva). Os mais activos eram os rapazes, os mais novos e os do Litoral; (b) A maioria dos adolescentes não fumava. Por sexos, não foram encontradas diferenças significativas. Os maiores consumidores de tabaco eram os mais velhos e os do Interior.

Em suma, as diferenças por sexo, idade e área geográfica devem ser tidas em conta ao nível dos programas de intervenção.

Palavras-chave: Actividade física, tabaco, adolescência.



INTRODUÇÃO

A importância do estudo dos comportamentos de saúde, revela-se indiscutível. É essencial para o desenvolvimento de programas de intervenção orientados para a promoção da saúde entre os jovens (Matos e Gaspar, 2005).

A adolescência é considerada um período crítico para a modelação das condutas que prejudicam ou beneficiam a saúde ao longo da vida (Rosa Alcázar, *et al.*, 2003). É nesta etapa que geralmente se entra em contacto com uma série de substâncias não saudáveis como, por exemplo, o tabaco (Tomás e Atienza, 2002).

Dados da Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2002), a um nível global, revelam que a inactividade física seja responsável por 1,9 milhão de mortes e 19 milhões de doentes e que o tabaco provoque 4,9 milhões de mortes anualmente e 59,1 milhões de doentes.

O foco do presente estudo recai:

- Por um lado, sobre a actividade física, porque apesar dos reconhecidos benefícios para a saúde e melhoria da qualidade de vida (U. S. Department of Health and Human Services, 1996; World Health Organization, 2002a), pesquisas realizadas na população portuguesa têm demonstrado que as actividades praticadas pelos jovens têm sido classificadas como lazeres não activos (ver televisão, jogar jogos de computador, conversar com os amigos, jogar às cartas e ajudar nos trabalhos domésticos), o que só aumenta o nível de sedentarismo (Esculcas e Mota, 2005; Santos *et al.*, 2005). Este, por sua vez, constitui um factor de risco para um vasto leque de doenças como a obesidade, as doenças cardiovasculares e a diabetes, que diminuem a qualidade de vida, põem em risco as vidas dos indivíduos e sobrecarregam os orçamentos da saúde e a economia (Comissão das Comunidades Europeias, 2007).
- Por outro lado, sobre o consumo de tabaco, porque representa a maior causa de mortes evitáveis em todo o mundo (Global Youth Tobacco Survey Collaborating Group, 2003). São várias as doenças consequentes do uso do tabaco, tendo mesmo sido este identificado como um potencial causador do cancro do pulmão, bexiga, rins, cavidade oral, faringe, laringe, esófago, lábios e pâncreas em humanos. Ao consumo de tabaco, podem ainda ser atribuídos entre 80% e 90% de todos os cancros de pulmão (Comissão das Comunidades Europeias, 2002; National Toxicology Program, 2005), sendo infelizmente, um hábito iniciado em idades tão precoces (Fraga *et al.*, 2006; Matos *et al.*, 2003; Tomás e Atienza, 2002).

No âmbito dos comportamentos de saúde na adolescência, vários estudos partem para uma análise em função do sexo e da idade, pois as assimetrias costumam ser significativas. Relativamente à actividade física, muitas investigações têm verificado que os rapazes são mais activos do

que as raparigas e que os adolescentes mais novos mais activos do que os mais velhos (Brettschneider e Naul, 2004, Corte Real, 2004; Currie et al., 2004; Matos et al., 2003a; Mota e Sallis, 2002). Quanto ao consumo de tabaco, há actualmente uma tendência para aumentar entre as raparigas e estabilizar entre os rapazes, sendo os adolescentes mais velhos os maiores consumidores (Currie et al., 2004; Fraga et al., 2006; Inquérito Nacional de Saúde, 2007; Rios et al., 2005; Tomás e Atienza, 2002).

O contexto ambiental parece também influenciar os níveis de actividade física e de consumo de tabaco dos adolescentes. Por exemplo, Mariovet (1993) e Matos et al. (1998) verificaram que adolescentes que vivem no Litoral demonstram um maior envolvimento em actividades físicas do que os que vivem no Interior. Também Matos et al. (1999) constataram que adolescentes que vivem no Interior consomem tabaco mais frequentemente. Acerca destas questões, Yang et al. (2000) referem que é possível que as pessoas mais urbanas tenham mais escolhas e mais informações em relação à actividade física, além de uma maior oportunidade de utilizar e aceder aos espaços e equipamentos desportivos. Por outro lado, a baixa densidade física e relacional, apontada por Ferrão (2000) como um dos problemas principais de grande parte das áreas rurais, seguindo as dificuldades de acesso a infra-estruturas, equipamentos, serviços e competências cujo grau de especialização é incompatível com uma localização rural, podem interferir na perspectiva de vida e de futuro dos adolescentes facilitando o envolvimento com condutas que pouco contribuem para um estilo de vida saudável.

Nesta medida, o presente trabalho teve por objectivo caracterizar os níveis de actividade física e de consumo de tabaco dos adolescentes tendo em consideração o sexo, a idade e a área geográfica.

METODOLOGIA

Amostra

Este estudo contou com a colaboração de 1080 jovens, 41% do sexo masculino (n= 447) e 59% do sexo feminino (n= 633), entre os 12 e os 20 anos de idade. Estes jovens frequentavam escolas do 3.º ciclo e do ensino secundário estando representados todos os anos de escolaridade destes ciclos do ensino português. As escolas onde foram recolhidos os dados pertenciam aos distritos do Porto e de Viseu em Portugal Continental, e à Ilha da Madeira.

Instrumento

Para avaliar os comportamentos de saúde dos jovens, foi utilizado o “Inventário de comportamentos relacionados com a Saúde dos adolescentes” desenvolvido por Corte-Real et al. (2004a). Dentro dos comportamentos incluídos neste questionário, apenas foram analisados os referentes à actividade física e ao consumo de tabaco.

Relativamente à actividade física foram consideradas as categorias: exercício físico – EF (andar de bicicleta, correr, saltar à corda) e prática desportiva – PD (andebol, atletismo, natação, basquetebol, voleibol, futebol, ginástica...).

No referido questionário, os adolescentes responderam às seguintes perguntas: “Fora da Escola, com que frequência e duração fazes actividades como andar de bicicleta, correr, saltar à corda,...?”, “Com que frequência e duração praticas desporto fora da Escola?”, “Com que frequência fumas actualmente?” Com base nas respostas dos adolescentes, foram criados três grupos diferentes (ver Quadro 1):

- Grupo I, constituído pelos jovens com comportamentos de risco elevado;
- Grupo II, constituído pelos jovens com comportamentos de risco mais moderado;
- Grupo III, constituído pelos jovens com comportamentos protectores da saúde.

Quadro 1. Actividade física, tabaco e os diferentes níveis considerados neste estudo.

	Grupos	Níveis
EF e PD	I	Prática inexistente
	II	Prática reduzida (prática no máximo, 2/3 x semana < 20 min. / sessão)
	III	Prática regular (prática pelo menos, 2/3 x / semana > 20 min. / sessão)
Tabaco	I	Consumo regular (diário)
	II	Consumo irregular (no máximo, semanal)
	III	Consumo inexistente

Variáveis

As variáveis utilizadas no presente estudo foram: o *Sexo*; a *Idade*, agrupada em três escalões etários (12/15, 16/17 e >17 anos); a *Área geográfica*, constituída em função das regiões onde estavam inseridas as escolas (Litoral e Interior – Norte de Portugal Continental; Ilha – Ilha da Madeira); a *Actividade física*, considerando as categorias EF e PD; e o *tabaco*.

Procedimentos estatísticos

O questionário teve leitura óptica no Laboratório de Psicologia da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto através de um programa informático “Teleform”.

O tratamento estatístico foi efectuado no programa de análises estatísticas denominado SPSS (Statistical Package for Social Science – Windows) versão 14.0.

Na análise dos dados foi utilizada uma estatística descritiva com apresentação das frequências e percentagens, recorrendo-se ainda ao teste do Qui-quadrado (χ^2), sendo os níveis de significância considerados os de $P < 0,05$.

RESULTADOS

Actividade física

Quanto ao EF, verificou-se que: a maioria dos adolescentes tinha uma prática reduzida de EF; os rapazes praticavam EF de forma regular mais frequentemente do que as raparigas; os adolescentes mais novos praticavam EF de forma regular mais frequentemente do que os mais velhos; os adolescentes do Litoral eram os que praticavam EF de forma regular com maior frequência e os da Ilha com menor frequência (ver Quadro 2).

Quadro 2. EF na amostra global e em função do sexo, idade e área geográfica.

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	
Amostra global	(n= 147) 14%	(n= 649) 62%	(n= 251) 24%	χ^2
Masculino	(n= 49) 11%	(n= 233) 55%	(n= 145) 34%	$\chi^2= 39,768$ P< 0,000
Feminino	(n= 98) 16%	(n= 416) 67%	(n= 106) 17%	
12/15 anos	(n= 45) 10%	(n= 277) 60%	(n= 138) 30%	$\chi^2 = 24,216$ P< 0,000
16/17 anos	(n= 59) 17%	(n= 225) 63%	(n= 72) 20%	
> 17 anos	(n= 43) 18%	(n= 147) 64%	(n= 41) 18%	
Litoral	(n= 31) 9%	(n= 222) 63%	(n= 96) 28%	$\chi^2= 42,897$ P< 0,000
Interior	(n= 21) 8%	(n= 184) 67%	(n= 69) 25%	
Ilha	(n= 95) 23%	(n= 243) 57%	(n= 86) 20%	

Quanto à PD, verificou-se que: a maioria dos adolescentes tinha uma prática reduzida de desporto; os rapazes praticavam desporto de forma regular mais frequentemente do que as raparigas; os adolescentes mais novos praticavam desporto de forma regular mais frequentemente do que os mais velhos; os adolescentes do Litoral e da Ilha eram os que praticavam desporto de forma regular com maior frequência e os do Interior com menor frequência (ver Quadro 3).

Tabaco

No que se refere ao consumo de tabaco: a maioria dos adolescentes inquiridos referiu não fumar; por sexos, os rapazes tinham um consumo regular de tabaco muito próximo do das raparigas; os adolescentes maiores de 17 anos eram os que mais consumiam tabaco regularmente; os adolescentes do Interior eram os que tinham um maior consumo regular de tabaco (ver Quadro 4).

Quadro 3. PD na amostra global e em função do sexo, idade e área geográfica.

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	
Amostra global	(n= 148) 17%	(n= 498) 55%	(n= 253) 28%	χ^2
Masculino	(n= 21) 6%	(n= 197) 52%	(n= 160) 42%	$\chi^2 = 95,039$ P < 0,000
Feminino	(n= 127) 24%	(n= 301) 58%	(n= 93) 18%	
12/15 anos	(n= 56) 14%	(n= 219) 54%	(n= 131) 32%	$\chi^2 = 8,179$ P < 0,085
16/17 anos	(n= 54) 18%	(n= 165) 56%	(n= 75) 26%	
> 17 anos	(n= 38) 19%	(n= 114) 57%	(n= 47) 24%	
Litoral	(n= 42) 13%	(n= 168) 54%	(n= 104) 33%	$\chi^2 = 63,816$ P < 0,000
Interior	(n= 17) 7%	(n= 171) 75%	(n= 41) 18%	
Ilha	(n= 89) 25%	(n= 159) 45%	(n= 108) 30%	

Quadro 4. Consumo de tabaco na amostra global e em função do sexo, idade e área geográfica.

	Grupo I	Grupo II	Grupo III	
Amostra global	(n= 84) 8%	(n= 85) 8%	(n= 877) 84%	χ^2
Masculino	(n= 33) 7%	(n= 38) 9%	(n= 361) 84%	$\chi^2 = 0,554$ P = 0,758
Feminino	(n= 51) 8%	(n= 47) 8%	(n= 516) 84%	
12/15 anos	(n= 24) 5%	(n= 24) 5%	(n= 405) 90%	$\chi^2 = 27,528$ P < 0,000
16/17 anos	(n= 27) 7%	(n= 35) 10%	(n= 298) 83%	
> 17 anos	(n= 33) 14%	(n= 26) 11%	(n= 174) 75%	
Litoral	(n= 19) 6%	(n= 18) 5%	(n= 310) 89%	$\chi^2 = 18,231$ P = 0,001
Interior	(n= 35) 12%	(n= 29) 10%	(n= 219) 75%	
Ilha	(n= 30) 7%	(n= 38) 9%	(n= 348) 84%	

DISCUSSÃO

Actividade física

Os resultados obtidos neste estudo convergiram com outras investigações, realizadas tanto em Portugal como internacionalmente, as quais frequentemente indicam níveis insuficientes de actividade física para manter ou melhorar a saúde. Estes resultados são preocupantes na medida em

que a prática de actividade física, especialmente nos jovens: previne o excesso de peso e a obesidade, ajuda na construção de ossos fortes, articulações saudáveis, e um coração eficiente, promove a boa saúde mental (Cavill, 2001).

Relativamente ao sexo, os resultados encontrados corroboram os de outros autores, os quais verificaram, em estudos realizados com crianças e adolescentes, que os rapazes são mais activos fisicamente do que as raparigas (Brettschneider e Naul, 2004; Corte-Real, 2004; Currie et al., 2004; Matos et al., 2001). Esta menor participação do sexo feminino na actividade física pode encontrar explicação nas relações de género marcadas pela dominação hegemónica da cultura masculina que é também reproduzida no desporto através do culto à força física e à competição como símbolos de virilidade. Há evidências de que a ordem natural das coisas passou pela visão de que os homens são naturalmente mais agressivos, mais competitivos e portanto melhores para o desporto do que as mulheres. Rapazes são encorajados a participar em jogos de aventura ao ar livre, combate, futebol. Raparigas, supervisionadas mais de perto, têm menos liberdade física, são dadas a brincadeiras mais domésticas como brincar de boneca, saltar à corda (Hargreaves, 1994).

Esculcas e Mota (2005), em concordância com outros autores, concluíram que os rapazes parecem participar mais em actividades de risco, como as exteriores e desportos (jogos ou movimentos de juventude, assistir a acontecimentos desportivos, desporto dirigido/orientado ou de competição, desporto não orientado), enquanto as raparigas mais em actividades de cunho cultural, artístico, social, educacional, desenvolvimento/crescimento pessoal (estar só, ler, realizar trabalhos domésticos, fazer trabalhos para a escola, conversar com amigos, fazer compras ou ver montras, tocar música ou cantar).

Os resultados obtidos no presente estudo fazem denotar que o domínio do sexo masculino na actividade física continua a prevalecer, principalmente quando esta é regida por regras, estruturada, intensa e de natureza competitiva. Tal domínio é realçado ao verificar que a assimetria na participação regular na actividade física entre rapazes e raparigas era ainda maior na PD (42% e 18%, respectivamente) comparativamente ao EF (34% e 17%, respectivamente).

Quanto à idade, os resultados obtidos vão também ao encontro da maioria das investigações realizadas neste âmbito, as quais apontam no sentido de uma diminuição da actividade física com o avançar da idade (Brettschneider e Naul, 2004; Corte-Real, 2004; Currie et al., 2004; Matos et al., 2001). Para Mariovet (2005), tal tendência sugere uma transmissão pouco eficaz de valores de cultura físico-desportiva por parte das instituições socializadoras nos países do Sul da Europa – com destaque para Portugal onde a prevalência de PD é das mais baixas –, onde a participação desportiva é sensivelmente inferior à registada nos países do Norte da Europa ao longo da vida. Já Esculcas e Mota (2005) destacam a modificação nas preferências de lazer dos jovens com o aumento da idade. Os mais velhos passam a se interessar mais por ir à discoteca e namorar.

Relativamente à área geográfica, a tendência apontada por Matos et al., 1999 e Mariovet (1993) de os adolescentes do Litoral praticarem mais frequentemente uma actividade física foi também

confirmada neste estudo. Sendo assim, é provável que o ambiente rico em população (Roca, s/d), favorável para a prática de actividades físicas (Mota e Sallis, 2002) com uma vasta oferta de parques, piscinas públicas, ginásios, estimule a adopção de um estilo de vida mais activo.

Tabaco

Relativamente ao consumo de tabaco, os resultados obtidos foram surpreendentes. Pois, diferentemente do que se esperava, este não foi um comportamento muito generalizado entre os adolescentes.

A análise comparativa entre o presente estudo e o realizado por Corte-Real, *et al.* (2004), permitiu verificar uma convergência de resultados onde as diferenças no consumo de tabaco por rapazes e raparigas não eram significativas. Alguns estudos encontraram um maior consumo de tabaco nos rapazes (Matos *et al.*, 1999; Matos *et al.*, 2001), mas a prevalência de fumadores tem vindo a aumentar no sexo feminino (Inquérito Nacional de Saúde, 2007). Esta tendência tem sido verificada em várias pesquisas (Matos *et al.*, 2003; Rios *et al.*, 2005), inclusive no estudo HBSC – Healthy Behaviour School Aged Children – relativamente a Portugal (Currie *et al.*, 2004).

O presente estudo vai ao encontro de vários outros, os quais indicam que o consumo de tabaco aumenta consideravelmente com o avançar da idade (Ariza e Nebot, 2002; Brettschneider e Naul, 2004; Corte-Real, *et al.*, 2004; Currie *et al.*, 2004; Matos *et al.*, 1999). Na União Europeia 60% dos fumadores adquirirem o hábito de fumar antes dos 13 anos e 90% antes dos 18 anos (Comissão das Comunidades Europeias, 2002). De acordo com dados do Inquérito Nacional de Saúde (2007) referentes a 2005/2006, nas faixas etárias mais jovens a proporção de fumadores entre os 15 e os 24 anos era bastante superior a dos fumadores entre os 10 e os 14 anos. A proporção mais elevada de fumadores actuais concentrava-se entre os 35 e os 44 anos no Continente e nos Açores e entre os 25 e os 34 anos na Madeira. Estes resultados sugerem que em Portugal, os fumadores começam a fumar mais tarde.

Na mesma linha, Ariza e Nebot (2002), num estudo longitudinal, verificaram que o consumo regular de tabaco em adolescentes menores de 14 anos é muito baixo, sendo justamente a partir dessa idade que se inicia um aumento progressivo em tal consumo. Estes autores também encontraram que a proporção de adolescentes não-fumadores que começam a fumar diminui depois dos 15 anos, sugerindo que o momento mais sensível para actuar é, portanto, antes dessa idade, já que depois é menos provável começar a fumar.

Acerca da área geográfica, à semelhança dos trabalhos de Matos *et al.*, (1998) e de Matos *et al.*, (1999), os resultados do presente estudo mostraram que os adolescentes do Interior eram os maiores consumidores regulares de tabaco. Este resultado sugere que a baixa densidade física e relacional (Ferrão, 2000) ou mesmo a desertificação do ambiente, gerando limitações na criação e manutenção de actividades positivas à saúde e atractivas aos jovens, podem favorecer o desenvolvimento de comportamentos de risco, como o tabagismo.

Embora, no presente estudo, a quantidade de adolescentes que fumavam regularmente se tenha relevado pequena (8%), não deixa de ser problemática dada a dependência que este vício implica juntamente com as consequências para a saúde e a dificuldade em abandoná-lo depois de ter sido adquirido.

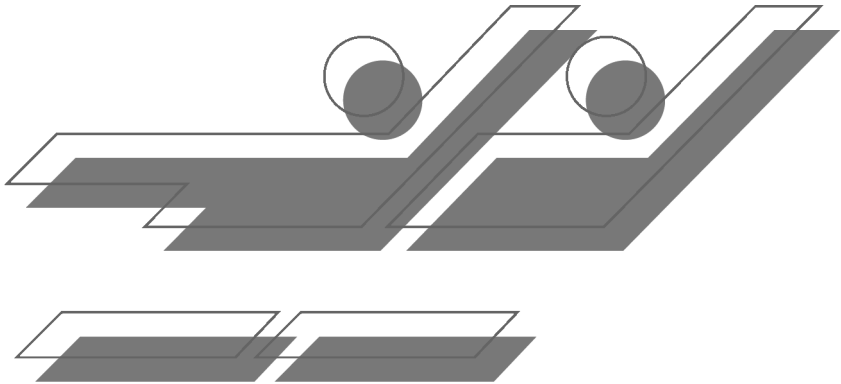
CONCLUSÕES

Programas de intervenção na prática de actividade física e no consumo de tabaco dos adolescentes devem ter em atenção as diferenças de sexo, idade e área geográfica. Neste sentido, promover à juventude actividades físicas suficientemente estimulantes para rapazes e raparigas, para as diferentes idades e áreas geográficas parece ser bastante oportuno. Também a criação de ambientes favoráveis e atractivos para a adopção de condutas positivas à saúde, especialmente nas áreas mais afastadas dos grandes centros, pode ajudar a aumentar os níveis de actividade física estruturada e diminuir o envolvimento com condutas de risco para a saúde, como o tabagismo.

BIBLIOGRAFIA

- Ariza C, Nebot M** (2002). Predictores de la iniciación al consumo de tabaco en escolares de enseñanza secundaria de Barcelona y Lleida. *Revista Española de Salud Pública*, 76 (3): 227-238.
- Brettschneider W-D, Naul R** (Eds.) (2004). *Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in context of education and as a mean of restoring the balance*. Paderborn, Alemanha: CE.
- Cavill N** (2001). *Children and young people – The importance of physical activity*. Brussels: European Heart Network.
- Comissão das Comunidades Europeias** (2002). *Proposta de Recomendação do conselho relativa à prevenção do tabagismo e a iniciativas destinadas a reforçar a luta antitabaco*. Buxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias** (2007). *Livro Branco sobre o Desporto*. Bruxelas: CCE.
- Corte-Real N, Alves JR, Corredeira R, Balaguer I, Brustad R, Fonseca AM** (2004). Um olhar sobre os estilos de vida dos adolescentes portugueses: a actividade física, os consumos e a importância das relações com os amigos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4 (2) (suplemento): 138.
- Corte-Real N, Balaguer I, Fonseca A** (2004a). Inventário de comportamentos relacionados com a Saúde dos adolescentes. Porto: Laboratório de Psicologia do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Currie C, Roberts C, Morgan A et al.** (2004). *Young People's Health in Context. Healthy Behaviour School Aged Children (HBSC) Study: International report from the 2001/2002 Survey*. Copenhagen: WHO.
- Esculcas C, Mota J** (2005). Actividade física e práticas de lazer em adolescentes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5 (1): 69-76.
- Ferrão J** (2000). Relações entre mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. *EURE*, 26 (78).
- Fraga S, Ramos E, Barros H** (2006). Uso de tabaco por estudantes adolescentes portugueses e fatores associados. *Revista de Saúde Pública*, 40 (4): 620-626.
- Global Youth Tobacco Survey Collaborating Group** (2003). Differences in Worldwide Tobacco Use by Gender: Findings from the Global Youth Tobacco Survey. *Journal of School Health*, 73 (6): 207-215.
- Hargreaves J** (1994). *Sporting females: critical issues in the history and sociology of women's sports*. London: Routledge.
- Inquérito Nacional de Saúde** (2007). 4.º Inquérito Nacional de Saúde – 2005/2006. http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/Destaques?DESTAQUESdest_boui=6449883&DESTAQUESmodo=2
- Mariovet S** (1993). Hábitos desportivos na sociedade portuguesa. *Ludens*, 13 (3-4): 84-91.
- Mariovet S** (2005). Prática desportiva nos estilos de vida dos europeus: obstáculos e tendências. In: Gomes, R (Org.). *Os Lugares do Lazer*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, pp. 39-53.
- Matos M, Carvalho S, Diniz J** (2001). *Actividade física e prática desportiva nos jovens portugueses*. Lisboa: FMH/PEPT/GPT.
- Matos M, Carvalho S, Vitória P, Clemente M** (2001). *Os jovens portugueses e o tabaco*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. e Gaspar, T. (2005). Adolescentes portugueses: risco e protecção. In: HIV-AIDS Virtual Congress, 6, Lisboa, 15 de Outubro a 1 de Dezembro 2005. – [S.l.] : [AIDSPortugal], 15 p.
- Matos M, Gaspar T, Vitória P, Clemente M** (2003). *Adolescentes e o consumo de tabaco: rapazes e raparigas*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos M, Simões C, Canha L** (1999). Saúde e estilos de Vida em Jovens Portugueses em Idade Escolar. In: Sardinha, **Matos M, Loureiro I** (Eds.). *Promoção da saúde, modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo*. Lisboa: Edições FMH, pp. 217– 240.
- Matos M, Simões C, Carvalho S, Reis C** (1998). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos M, Simões C, Carvalho S, Reis C** (2003a). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: FMH/PEPT.
- Mota J, Sallis J** (2002). *Actividade Física e Saúde: Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: Editora Campo das Letras.
- National Toxicology Program** (2005). *11th Report on Carcinogens*. Research Triangle Park, NC: U. S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Toxicology Program, January.
- Rios S, Rosas M, Machado P** (2005). A exposição ao fumo passivo e os hábitos tabágicos numa escola secundária. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1): 143-160.
- Roca M** (s/d). *População e sustentabilidade da população agrícola em Portugal: uma tipologia de concelhos*. Lisboa: Centro de Estudos de Geografia e Planeamento Regional da faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. http://tercud.ulusofona.pt/Publicacoes/2005/RocaMNO_LeitaoN_Text.pdf

- Rosa Alcázar A, Méndez Carrillo F, Parada Navas J, Rosa Alcázar E, Andreu Díaz M, Rosa Alcázar M** (2003). Educación para la salud. In: Ortigosa Quiles, J.; Quiles Sebastián, M.; Méndez Carrillo, F. (Coords.). *Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familia*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp. 265-284.
- Santos M, Gomes H, Ribeiro J, Mota J** (2005). Variação sazonal na actividade física e nas práticas de lazer de adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5 (2): 192-201.
- Tomás I, Atienza F** (2002). El consumo de tabaco y otras drogas no institucionalizadas en la adolescencia temprana. In: Balaguer, I. (Ed.) *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro, pp. 111-133.
- U. S. Department of Health and Human Services** (1996). *Physical Activity and Health: A report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U. S. Dept of Health and Human Services.
- World Health Organization** (2002). *The World Health Report 2002: Reducing risks, promoting health life*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Health Organization** (2002a). *The European Health Report*. WHO Regional Publications. European series; N.º 97.
- Yang X, Telama R, Lenkinen E** (2000). Testing a multidisciplinary model of socialization into physical activity: a 6-year follow-up study. *European Journal of Physical Education*, 5: 67-87.



OS PROFESSORES E OS COMPORTAMENTOS DE RISCO DE ALUNOS ADOLESCENTES

Jaqueline Maria Cunha da Cruz & Margarida Gaspar de Matos*

*Faculdade de Motricidade Humana

jmcunhac@hotmail.com

RESUMO

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório, inferencial e qualitativo relativamente a, apenas, uma questão. O instrumento utilizado foi o inquérito por questionário aplicado a 305 professores a leccionar no ano lectivo de 2006/07 nas 34 escolas do 3.º ciclo e/ou secundário pertencentes à amostra.

O presente estudo permitiu obter informação relativamente a aspectos focados na importância da relação professor/aluno, face a uma intervenção mais fácil sobre os comportamentos de risco de alunos adolescentes. Por outro lado, a maior ou menor relevância da figura do professor foi considerada como factor que influencia a capacidade de identificar os comportamentos em questão.

Notámos, também, que as crenças relacionadas com os comportamentos e/ou aspecto físico dos alunos assumiam maior ou menor significado consoante o grupo disciplinar a que pertencia o professor. Igualmente, a dissemelhança na percepção do que são comportamentos saudáveis estava intimamente ligada ao grupo disciplinar.

Por fim, detectaram-se poucas disparidades de opinião no que concerne aos protagonistas na intervenção junto dos alunos o que nos levou a cogitar sobre os motivos adjacentes.

Palavras-chave: Professores/Alunos; Relação; Relevância; Intervenção; Percepções; Crenças.

INTRODUÇÃO

A problemática do comportamento dos alunos, no contexto escolar, apresenta actualmente uma visibilidade nunca antes tão falada e debatida quer pelo senso-comum quer por quem tem responsabilidades directas ou indirectas. O professor encontra-se, muitas vezes, no vértice desta controvérsia pelo que conhecer as suas opiniões é essencial para a solução. Assim, o presente estudo segue uma linha de investigação, centrada na opinião do professor face aos comportamentos de risco de alunos adolescentes. Consideramos, por isso, que o mesmo para além de actual per-

mite reflectir sobre a forma como os docentes sentem e pensam as situações do seu quotidiano profissional.

A maioria dos autores consultados faz incidir as suas investigações sobre os alunos e os seus comportamentos, é disso exemplo estudos como os de Amado e Freire (2002), Matos *et al* (2006), Simões (2005). Pretendemos pois dar voz e protagonismo aos docentes tentando encontrar as variáveis que lhes possibilita ter maior ou menor sucesso junto dos discentes.

As limitações sentidas referem-se, sobretudo, à área geográfica contemplada nesta amostra, bem como o número de respondentes que poderia ter sido maior. Por outro lado, a utilização de um inquérito por questionário poderá ter tido como consequência uma menor riqueza de opinião.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O âmbito deste estudo centra-se na investigação direccionada para o pensamento do professor no que concerne aos comportamentos que avultam em alunos adolescentes. Assim, pretendeu-se apurar qual a percepção dos docentes quanto à relação professor/aluno, à relevância da “figura” do professor e de que forma estes dois factores propiciam, respectivamente, a intervenção e a identificação dos comportamentos de risco.

Pretendeu-se, ainda, conhecer o seu entendimento relativamente ao seu maior ou menor protagonismo em situações de comportamentos de risco e qual a sensibilidade que possuíam face ao exposto.

As variáveis foram de duas naturezas, independentes e dependentes. As independentes foram, o género, os anos de escolaridade que leccionavam, o grupo disciplinar a que pertenciam, o grupo que integram, i.e., F, A ou B, o tempo de serviço e a idade dos docentes respondentes. As dependentes foram a opinião dos professores relativamente a cada uma das dimensões, ou seja, relação, relevância, percepções, intervenção e crenças.

Foram consideradas cinco hipóteses neste estudo, assim pretendeu-se apurar se os professores consideravam a relação professor/aluno relevante para uma intervenção directa sobre os comportamentos de risco, se entendiam que a relevância da sua “figura” promove a identificação dos comportamentos de risco, se atribuíam à participação activa e ao sucesso escolar uma conotação de comportamento e envolvimento saudáveis, se consideravam que a intervenção sobre os comportamentos de risco não pertence às suas funções e por fim se pressupunham que comportamentos agressivos e irresponsáveis aliados a um aspecto físico desleixado são indicadores de comportamentos de risco.

METODOLOGIA

Classificamos este estudo como descritivo, exploratório, inferencial e qualitativo (questão de resposta aberta).

A população desta investigação é constituída por todos os professores a leccionar no ano lectivo de 2006/07 em 34 escolas, pertencentes aos Concelhos seguintes:

Almada, Amadora, Cascais, Lisboa, Loures, Lousada, Odivelas, Oeiras, Seixal, Setúbal, Sintra e Vila Franca de Xira.

A amostra engloba todos os professores de 3.º ciclo e/ou secundário que responderam de forma voluntária ao questionário, num total de 305 respondentes.

O estudo em questão desenvolveu-se em duas grandes fases:

- 1.ª Validação de um inquérito por questionário.
- 2.ª Aplicação do questionário, após validação, à amostra seleccionada.

Na fase de validação procedeu-se da seguinte forma:

- 1.º Aplicou-se um questionário com quatro questões de resposta aberta a seis professores previamente seleccionados, tendo em conta o conhecimento profissional que se tinha deles e o grupo disciplinar a que pertenciam.
- 2.º Efectuou-se uma análise de conteúdo de forma a podermos retirar um guião de debate, utilizando os mesmos seis colegas do ponto anterior.
- 3.º Realização do debate seguindo-se todos os pressupostos inerentes a um processo desta natureza.
- 4.º Retirou-se da transcrição obtida, no debate, um conjunto de 47 afirmações e uma caixa para comentários que formariam o questionário de pré-teste.
- 5.º O questionário de pré-teste foi aplicado a um novo conjunto de seis docentes seleccionados pelo facto de serem detentores do Grau de Mestre ou por estarem a realizar Teses de Doutoramento. Esta estratégia visava críticas fundamentadas por parte de quem possui experiência em trabalhos desta natureza.
- 6.º Após a recolha dos questionários procedeu-se ao tratamento de toda a informação, tendo-se realizado uma análise de frequência de resposta para todas as afirmações e uma análise de conteúdo para os comentários efectuados.

Objectivando o supracitado procedeu-se à alteração da escala de resposta que passou a ser de *Likert* e à diferenciação das afirmações relativas à possibilidade de uma intervenção directa e/ou indirecta.

Na fase de aplicação do questionário procedeu-se da seguinte forma:

- 1.º Como se pretendia ter uma amostra tão alargada quanto possível utilizou-se a subsequente estratégia, cada envelope continha três questionários iguais divergindo apenas nas letras de código. Assim, teríamos um grupo focal (F) constituído por professores de educação física que entregariam os outros dois inquéritos (A e B) a dois colegas independentemente do grupo disciplinar a que pertenciam.
Por outro lado, a referida estratégia tinha também outro propósito que consistia em entregar o questionário codificado com a letra A a colegas que, os professores de educação física, considerassem ter uma relação de proximidade com os alunos e por antítese o codificado com a letra B a professores com um relacionamento distante.
Cada envelope continha uma carta introdutória explicando de forma objectiva o procedimento a ter na respectiva entrega.
- 2.º Deslocação a cada uma das 34 escolas envolvidas neste estudo, no período compreendido entre um de Março de dois mil e sete e trinta e um de Maio do mesmo ano.
- 3.º Em cada escola visitada foi seleccionado, previamente, um professor de educação física que ficou responsável pela distribuição e recolha dos questionários dos colegas de grupo.

36

Após a recolha dos questionários realizou-se o tratamento estatístico para isso recorreu-se ao programa de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 15.0.

Foi realizada uma análise unifactorial e após esta fase testámos a coerência interna de cada factor através do Alfa Cronbach. Após a análise dos resultados obtidos verificámos que possuíamos cinco dimensões que correspondiam ao seguinte:

Relação – onde se subentende a importância da relação professor/aluno e intervenção directa sobre comportamentos de risco de alunos adolescentes.

Relevância – onde é realçada a “figura” do professor face à identificação dos comportamentos de risco nos alunos adolescentes.

Percepções – determinada pelo significado atribuído, pelos professores, ao comportamento de alunos adolescentes.

Intervenção – determinada pelo significado atribuído e forma de agir, dos professores, face aos comportamentos de risco de alunos adolescentes.

Crenças – significado atribuído pelos professores aos comportamentos e/ou aspecto físico, de alunos adolescentes.

Posteriormente testámos os cinco factores ponderando se a distribuição dos dados seria normal, embora pelo n da amostra (305) tal não fosse indispensável pois pelo Teorema do Limite Central podia assumir-se a normalidade das diversas distribuições.

Tendo como fito testar o segundo pressuposto necessário à utilização de um teste paramétrico foi verificar-se a homogeneidade de variâncias utilizando o Teste de Levene. Verificou-se a homocedasticidade para a grande maioria das dimensões em estudo face às variáveis independentes (género, idade, anos que leccionam, grupo disciplinar a que pertencem, anos de serviço e grupo F, A e B). Assim, recorreu-se à utilização do Teste da Anova, que abordaremos no próximo capítulo deste artigo.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados quadros resumos contendo a informação mais relevante retirada das tabelas da Anova para cada variável independente em cada factor.

No que ao género diz respeito aclaramos que as variações são explicadas, na sua maioria, pela variabilidade de opinião dentro de cada grupo como podemos constatar pelos valores obtidos nos graus de liberdade do quadro 1, que são numericamente mais elevados nessa situação. Por outro lado, corroborando o descrito anteriormente podemos facilmente verificar que as médias (\bar{X}) obtidas em cada dimensão têm valores semelhantes.

Observando os níveis de significância apuramos que os valores de p são todos maiores que 0.05 o que ao nível de significância de 5% nos sugere que não existem diferenças significativas de opinião entre géneros, em qualquer dimensão.

Mais se notarmos, atentamente, os valores de p nas dimensões percepções e crenças verificamos que os mesmos se aproximam muito de 1 o que nos indica uma coincidência de opinião quase perfeita entre professores e professoras. Por outro lado, os restantes valores de p embora não tão elevados sugerem-nos, ainda assim, uma forte convergência de opinião.

Quadro 1. Análise da variância entre género

	$\bar{X} \ddagger$	$\bar{X} \ddagger$	GL entre grupos	GL dentro do grupo	GL total	F	Sig.
Relação	58,5	57,9	1	268	269	0,38	0.54
Relevância	47,4	48,2	1	287	288	1,33	0.25
Percepções	15,9	15,9	1	298	299	0,01	0.95
Intervenção	7,3	7,5	1	292	293	0,68	0.41
Crenças	17,2	17,2	1	300	301	0,00	0.99

Notas: $\bar{X} \ddagger$ A simbologia corresponde à média para o género masculino; $\bar{X} \ddagger$ A simbologia corresponde à média para o género feminino; GL – significa graus de liberdade; Sig. $p < 0,05$

Quanto aos anos leccionados pelos docentes da nossa amostra (quadro 2) verificamos que, três possibilidades nos assomam, ou seja, estes leccionam anos de escolaridade correspondentes só ao 3.º ciclo, só ao secundário ou ao 3.º ciclo e secundário. Observando de seguida os valores correspondentes aos graus de liberdade, logo sobressaem os relativos à variabilidade de opinião dentro de cada grupo referido, pois é aí que encontramos valores maiores. A par do aspecto mencionado anteriormente, também nesta situação os valores das médias são semelhantes entre si, face a cada uma das dimensões.

Podemos, também, notar que os valores de p são todos superiores que 0.05 o que ao nível de significância de 5% nos sugere que não existem diferenças significativas, de opinião, entre os professores que leccionam os diferentes anos de escolaridade, em cada dimensão.

Curiosamente e apesar das diferentes idades dos seus alunos os professores manifestaram uma coincidência de opinião nas diversas dimensões o que sugere que consideram independentemente da fase da adolescência em que os discentes se encontram que, é importante a relação que com eles mantêm de forma a facilitar a intervenção sobre os comportamentos de risco.

Quadro 2. Análise da variância entre os professores que leccionam só o 3.º ciclo, 3.º ciclo e secundário ou só secundário

	\bar{X} 3.º ciclo	\bar{X} 3.º C. Sec.	\bar{X} Sec.	GL entre grupos	GL dentro do grupo	GL total	F	Sig.
Relação	58,4	57,8	58,2	2	264	266	0,17	0.85
Relevância	48,0	47,5	48,7	2	284	286	0,91	0.4
Percepções	16,0	15,7	15,9	2	295	297	0,72	0.4
Intervenção	7,3	7,6	7,4	2	289	291	0,54	0.58
Crenças	17,1	17,4	17,0	2	297	299	0,36	0.7

Notas: \bar{X} 3.º ciclo – A simbologia corresponde à média obtida relativamente aos professores que leccionam só o 3.º ciclo; \bar{X} 3.º C. Sec. – A simbologia corresponde à média obtida relativamente aos professores que leccionam o 3.º ciclo e o secundário; \bar{X} Sec. – A simbologia corresponde à média obtida relativamente aos professores que leccionam só o secundário; Sig. $p < 0,05$

Prosseguindo, no que se refere ao grupo disciplinar a que pertencem os professores da nossa amostra, confrontamo-nos pela consulta do quadro 3 que os valores relativos aos graus de liberdade indicam uma maior variabilidade de opinião dentro de cada grupo. No entanto, as médias apresentam-nos valores com um grau de amplitude, algo, apreciável, o que nos pode levar a acreditar que existem grupos com opinião mais próxima que outros, dentro de cada dimensão.

Como era de prever os valores de p não são todos superiores a 0.05 o que ao nível de significância de 5% nos sugere que existem diferenças significativas, de opinião, entre os docentes oriundos de distintos grupos disciplinares, nas dimensões: Relação, Percepções e Intervenção.

Em consequência do mencionado no parágrafo anterior procedeu-se à análise de comparações múltiplas de Scheffe para se perceber onde e como se verificavam as diferenças obtidas pelos valores da Tabela da Anova. No entanto, o Teste de Scheffe não apresentou nenhuma diferença significativa nos diversos grupos disciplinares nas cinco dimensões sujeitas, como sabemos, à opinião dos professores. Assim, apenas poderemos fazer notar que as diferenças mais significativas

se situam nas dimensões, Relação, Percepções e Intervenção, não se descortinando qual o grupo ou grupos que mais contribuíram para esta situação.

Quadro 3. Análise da variância entre os professores provindos dos distintos grupos disciplinares

	Relação	Relevância	Percepções	Intervenção	Crenças
\bar{X} Educação Física	60,6	48,9	16,0	7,0	17,3
\bar{X} Matemática	53,6	46,9	15,9	8,4	18,0
\bar{X} Físico-Química	61,0	50,1	16,6	6,6	19,1
\bar{X} Artes Visuais	52,1	46,8	15,4	8,0	16,4
\bar{X} Economia e Contabilidade	57,4	45,2	16,0	8,4	13,6
\bar{X} Português, Latim e Grego	59,3	49,0	15,1	7,5	16,6
\bar{X} Português e Francês	58,1	48,2	15,4	7,6	17,67
\bar{X} Inglês e Alemão	57,6	47,2	16,5	7,0	17,6
\bar{X} História	58,2	46,3	16,6	7,8	16,3
\bar{X} Filosofia	55,8	45,9	14,8	6,8	16,7
\bar{X} Geografia	55,2	48,7	16,3	8,9	18,1
\bar{X} Biologia e Geologia	56,2	46,8	16,7	8,1	16,7
\bar{X} Educação Tecnológica	58,1	48,3	13,9	6,5	16,3
\bar{X} Informática	55,8	46,0	15,12	6,5	14,0
\bar{X} Ed. Moral e Religião Católica	60,0	46,0	14,0	7,0	17,0
GL entre grupos	14	14	14	14	14
GL dentro do grupo	253	273	284	278	286
GL total	267	287	298	292	300
F	3,11	1,07	1,96	1,78	1,69
Sig.	0,00	0,39	0,02	0,04	0,06

Nota: Sig. $p < 0,05$

Um dos aspectos que pretendíamos estudar relacionava-se com as percepções do nosso grupo *focus* (F) constituído, como sabemos, por professores de educação física relativamente aos colegas que seleccionaram quer para o grupo A (professores com um bom relacionamento com os alunos) quer para o grupo B (professores com um relacionamento distante dos alunos). Pela análise do quadro 4 percebemos que as variações são declaradas maioritariamente pela variabilidade, de opinião, dentro de cada um dos três grupos, como podemos comprovar pela consulta dos valores mais elevados, obtidos nos graus de liberdade.

Ao reflectirmos, agora, no valor das médias obtidas em cada dimensão deparamo-nos com valores curiosos, se não vejamos:

- nas dimensões, Relação e Relevância, o grupo F e A têm médias mais próximas comparando com o grupo B;
- nas dimensões, Percepções, Intervenção e Crenças não existem grandes oscilações nas diversas médias tendo em conta os grupos F, A e B.

Para confirmarmos o que suspeitávamos faltava-nos observar os valores de p que constatámos serem três deles inferiores a 0.05 (Relação, Relevância e Intervenção) e dois superiores (Percepções e Crenças), o que ao nível de significância de 5% nos sugere que existem diferenças significativas de parecer entre os docentes dos grupos F, A e B.

Interessante é também o valor de p que observámos no factor Crenças que sugere um sincronismo quase perfeito, de opinião, entre os distintos docentes. Este aspecto pode aventar que o sentido atribuído aos comportamentos e/ou aspecto físico dos alunos adolescentes é semelhante para todos eles.

Quadro 4. Análise da variância entre os professores dos grupos F, A e B

	\bar{X} Grupo F	\bar{X} Grupo A	\bar{X} Grupo B	GL entre grupos	GL dentro do grupo	GL total	F	Sig.
Relação	60,55	58,35	54,72	2	268	270	19,27	0.00
Relevância	48,85	48,07	46,76	2	288	290	4,1	0.02
Percepções	15,99	16,02	15,67	2	299	301	0,88	0.42
Intervenção	7,02	7,35	7,95	2	293	295	4,44	0.01
Crenças	17,31	17,18	17,11	2	301	303	0,09	0.91

Devido ao aludido nos parágrafos anteriores procedeu-se à análise de comparações múltiplas de Scheffe para se perceber onde e como se verificam as diferenças obtidas pelos valores do quadro 4.

40 Sabemos que os procedimentos de comparação múltipla permitem-nos avaliar as diferenças entre as distintas médias para verificar se são estatisticamente diferentes e onde residem essas diferenças. Ora consultando o quadro 5 compreendemos que as diferenças de opinião existem nas dimensões, Relação, Relevância e Intervenção, tal como já prevíamos anteriormente e, seguidamente vai-se explicitar as razões inerentes a cada uma delas.

- Na dimensão Relação existem diferenças significativas, de parecer, dos elementos do Grupo B relativamente aos dos Grupos F e A. Por outro lado, os professores dos Grupos F e A pensam de forma similar face ao exposto nesta dimensão.
- Na dimensão Relevância e Intervenção aparecem diferenças significativas de pensamento, entre o grupo F e o Grupo B. Já no que diz respeito aos professores dos Grupos A e B existe uma coincidência de opinião o que faz com que as diferenças não sejam significativas para estes dois grupos nestas duas dimensões. Similarmente não existem divergências significativas de opinião entre o grupo A e F.

Quanto à experiência de leccionação dos docentes da nossa amostra, verificamos pela consulta do quadro 6 que relativamente ao grau de liberdade, a diversidade de opiniões existe sobretudo dentro de cada um dos nove intervalos correspondentes à experiência profissional, para cada dimensão.

Quadro 5. Comparações múltiplas Scheffe

Dependent Variable	(I) Grupo F, A e B	(J) Grupo F, A e B	Sig.
Relação	Grupo F	Grupo A	0.06
		Grupo B	0.00
	Grupo A	Grupo F	0.06
		Grupo B	0.00
	Grupo B	Grupo F	0.00
		Grupo A	0.00
Relevância	Grupo F	Grupo A	0.55
		Grupo B	0.02
	Grupo A	Grupo F	0.55
		Grupo B	0.24
	Grupo B	Grupo F	0.02
		Grupo A	0.24
Percepções	Grupo F	Grupo A	0.99
		Grupo B	0.53
	Grupo A	Grupo F	0.99
		Grupo B	0.50
	Grupo B	Grupo F	0.53
		Grupo A	0.50
Intervenção	Grupo F	Grupo A	0.56
		Grupo B	0.01
	Grupo A	Grupo F	0.56
		Grupo B	0.2
	Grupo B	Grupo F	0.01
		Grupo A	0.2
Crenças	Grupo F	Grupo A	0.96
		Grupo B	0.91
	Grupo A	Grupo F	0.96
		Grupo B	0.99
	Grupo B	Grupo F	0.91
		Grupo A	0.99

Nota: Sig. $p < 0,05$

Também, neste caso, os valores das médias são na maioria dos factores semelhantes entre si, exceptuando na dimensão Relação cuja amplitude apresentada pelos valores da média é maior e surge um menor valor de p o que pode sugerir uma ligeira diferença de opinião, mas apesar de tudo não significativa.

Centrando-nos nos valores de p todos são superiores que 0.05 o que ao nível de significância de 5% nos sugere que não existem diferenças significativas, de opinião, entre os professores com distintos anos de serviço, em cada dimensão. Ainda, assim, faz sentido observar os valores de p nas dimensões relevância, percepções e intervenção, pois nestes casos os valores encontrados aproximam-se muito de 1, o que nos indicia uma coincidência de opinião quase perfeita entre

professores com experiência de leccionação tão distinta, quer temporalmente quer na consequente riqueza experienciada.

Quadro 6. Análise da variância entre os professores com distintos anos de serviço

	Relação	Relevância	Percepções	Intervenção	Crenças
\bar{X} de 1 a 5 anos de serviço	62,0	48,0	16,2	6,6	16,9
\bar{X} de 6 a 10 anos de serviço	58,4	47,5	15,7	7,5	17,7
\bar{X} de 11 a 15 anos de serviço	57,6	48,8	15,7	7,4	16,7
\bar{X} de 16 a 20 anos de serviço	56,9	47,9	16,0	7,6	17,0
\bar{X} de 21 a 25 anos de serviço	58,8	47,5	15,8	7,5	17,1
\bar{X} de 26 a 30 anos e serviço	57,1	47,7	16,2	7,2	18,0
\bar{X} de 31 a 35 anos de serviço	59,4	47,9	16,1	7,4	17,5
\bar{X} de 36 a 40 anos de serviço	56,5	46,5	15,0	6,0	16,5
GL entre grupos	7	7	7	7	7
GL dentro do grupo	259	279	290	284	292
GL total	266	286	297	291	299
F	1,71	0,37	0,49	0,64	0,76
Sig.	0.11	0.92	0.84	0.72	0.63

Nota: Sig. $p < 0,05$

No que respeita aos professores com diferentes idades, colocámo-los, como podemos verificar pelo quadro 7, em nove grupos de amplitudes iguais. Aferimos, também, pela consulta do mesmo quadro que os valores do grau de liberdade demonstram que a multiplicidade de pareceres se deve aos docentes de um mesmo intervalo de idades, em cada uma das dimensões.

As médias patenteiam uma amplitude de valores que poderiam sugerir diferenças significativas entre os professores com diferentes idades em cada factor, mas tal não acontece pois todos os valores de p são superiores a 0.05 o que ao nível de significância de 5% nos sugere que não existem diferenças significativas, de opinião, entre os docentes com idades distintas, em cada dimensão.

É de salientar que existirá uma maior convergência de opinião nas dimensões crenças e percepções em comparação com os outros três factores, para isso concorrem os valores das médias e de p encontrados. Estes dados sugerem que os docentes atribuem significado idêntico aos comportamentos e/ou aspecto físico dos alunos adolescentes, independentemente da geração que “representam”. Nos restantes factores o distanciamento entre eles é um pouco maior, mas não significativo tal como referido no parágrafo anterior.

Na apresentação dos dados chegámos agora ao momento de analisar os resultados obtidos com a pergunta de resposta aberta. Verificámos, então, que apenas 36% dos professores responderam a esta questão que consistia na seguinte pergunta:

- Que comentários ou sugestões lhe suscitaram as afirmações incluídas neste questionário?

Quadro 7. Análise da variância entre os professores com idades distintas

	Relação	Relevância	Percepções	Intervenção	Crenças
\bar{X} dos 23 aos 27 anos	62,8	51,1	16,9	6,5	18,4
\bar{X} dos 28 aos 32 anos	59,7	46,3	15,6	7,5	17,2
\bar{X} dos 33 aos 37 anos	57,3	47,8	15,7	7,1	17,0
\bar{X} dos 38 aos 42 anos	58,8	48,9	16,1	7,6	17,0
\bar{X} dos 43 aos 47 anos	56,5	48,3	15,8	7,7	17,0
\bar{X} dos 48 aos 52 anos	58,4	47,2	16,1	7,1	17,4
\bar{X} dos 53 aos 57 anos	56,6	47,4	15,6	7,8	17,6
\bar{X} dos 58 aos 62 anos	61,6	45,2	16,5	5,2	16,5
\bar{X} dos 63 aos 67 anos	60,5	52,5	17,5	7,5	18,0
GL entre grupos	8	8	8	8	8
GL dentro do grupo	256	276	287	281	289
GL total	264	284	295	289	297
F	1,68	1,59	0,81	1,4	0,37
Sig.	0.1	0.13	0.59	0.19	0.94

Nota: Sig. $p < 0,05$

Dos 109 respondentes, 42 (38,5%) referiram-se a aspectos ligados à sua estrutura e destes, 34 (31,2%) manifestaram uma opinião negativa e 8 (7,3%) um parecer positivo. As opiniões menos favoráveis situaram-se ao nível da obrigatoriedade de resposta e da extensão do questionário, os aspectos positivos reportavam-se à sua abrangência e interesse.

Proseguindo, 66 docentes (60,5%) referiram-se a aspectos ligados ao conteúdo do questionário. Aqui as opiniões manifestadas dividiram-se, entre a dificuldade em perceber e intervir sobre os comportamentos de risco manifestados por alunos que não pertencem às suas turmas, à formação que deve ser especializada para poder ser eficaz, à pertinência do tema que foi considerado actual e relevante, à ausência de vivências como as descritas nas afirmações que se referiam à intervenção sobre comportamentos apostos ao consumo de substâncias ilícitas e comportamentos sexuais e por fim à relação professor/aluno que foi considerada importante para o bem-estar dos mesmos.

Por último, existiu 1 professor (1%) de educação física (Grupo F) que manifestou a sua dificuldade em seleccionar um colega com uma relação distante face aos alunos (GrupoB).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados de natureza mais geral que ressaltam, desde logo, ligam-se com o facto de não existirem diferenças significativas quanto, ao género, aos anos de escolaridade que leccionam os nossos docentes, aos anos de serviço que possuem e que estão, quanto a nós, intimamente ligados à experiência profissional e ainda no que se refere à idade dos nossos professores que poderá estar estreitamente aliada aos anos de serviço consoante entraram ou não no sistema de ensino logo após o *terminus* do curso, ou seja, nenhuma destas variáveis obteve diferenças significativas nas cinco dimensões em estudo.

Curiosamente existem estudos de vários autores, citados no artigo de Amado e Freire (2002) que correlacionam a inexperiência de ensino com casos de indisciplina, referindo ainda que as dificuldades em manter a disciplina se mantêm ao longo dos anos para esses docentes. Ficamos pois com a ideia que o início de carreira projecta os anos vindouros.

Parece-nos que esta conjectura difere dos resultados por nós obtidos, na medida em que o nosso estudo não obteve, diferenças significativas de opinião relativamente à relação, à relevância, às percepções, à intervenção e às crenças.

Observámos, também, que sustentavam opinião concordante relativamente à importância da relação professor/aluno, entenda-se relação pedagógica, quer como forma de promover comportamentos saudáveis quer como estímulo ao sucesso escolar. Por outro lado, consideraram também a necessidade de intervenção directa o que comprova o que queríamos testar, i.e., que a relação professor/aluno facilita a intervenção sobre os comportamentos de risco.

Em concordância com o nosso estudo estão, as investigações de Matos *et al.* (2004) e de Simões (2005) quando concluem que a escola tem uma função relevante junto dos jovens e de Amado e Freire (2002) quando referem que os alunos caracterizam os professores consoante a sua atitude e que este facto influencia a relação pedagógica. Também estes dois últimos autores assinalam fruto da sua pesquisa a nível internacional que, está demonstrada a importância capital de variáveis relacionadas com as características dos docentes face à relação professor/aluno e mais, a forma como pensa influi na sua acção na sala de aula.

Amado e Freire (2002) verificaram também que os alunos que mais cedo apresentaram comportamentos desviantes são aqueles que mais tarde dão problemas mais graves. Então nestas situações conforme se vai caminhado relativamente aos anos e escolaridade teremos situações mais complicadas.

O aspecto mencionado diverge do nosso estudo já que os professores dos distintos graus de ensino (3.º ciclo e/ou secundário) não manifestaram opiniões diversas uns dos outros.

Proseguindo, notámos que a nossa amostra manifestou a sua preocupação com comportamentos de apatia e de agressividade dentro e fora da sala de aula, o que pressupõe que estão atentos a esta manifestação dos seus alunos. No entanto, demonstraram alguma dificuldade na interpretação deste tipo de comportamentos.

Um estudo de Matos (2005, citando wright, 1971) declara objectivamente que os comportamentos de risco podem ser de três naturezas, “neurótico” onde se incluem os apáticos, “agressivo” onde se abarcam os que desafiam a autoridade e os “pseudossociais” onde se abrange os membros leais de grupos que apresentam hostilidade face à autoridade. Por outro lado, a mesma autora no decorrer da mesma investigação refere que comportamentos aparentemente opostos como a agressividade ou a apatia revelam dificuldades de relacionamento com os demais.

Consideramos, então, que a dificuldade demonstrada pelos docentes pode dever-se a duas ordens de razão, a primeira e provavelmente a principal terá a ver com o desconhecimento teóri-

co sobre comportamentos de risco e a segunda com aspectos ligados à autoridade do professor, pois o aluno apático não perturba o normal desenvolvimento da aula, tal como se encontra implícito na investigação de Amado e Freire (2002) e de Matos (2005).

Outro aspecto realçou da frequência de respostas, que só parte dos nossos professores consideraram que conseguem identificar o consumo de substâncias ilegais (“droga”) e no que se refere aos comportamentos sexuais de risco a maioria tem dificuldades em identificá-los. Todavia foi unânime a relevância do papel do professor face à identificação dos referidos comportamentos.

Essa dificuldade pode advir como manifesta Carvalho (2005) de disparidades existentes entre o que é socialmente aceite, devido a factores culturais e económicos, que influenciam a forma como “olhamos” para as diversas substâncias. Julgamos, pois, que a dificuldade manifestada pela nossa amostra se deve a fenómenos de interiorização social.

Avançaremos, agora, para considerações relacionadas com as percepções dos professores. Pretendíamos, neste caso, observar como opinavam os elementos da nossa amostra relativamente a aspectos positivos demonstrados pelos seus alunos, verificámos que foi geral a concordância com as afirmações constantes no questionário, ou seja, todos relacionam uma participação activa e o sucesso escolar, por parte dos discentes, com comportamentos saudáveis, com uma boa socialização com os pares e um bom ambiente familiar.

Apoiando os resultados obtidos nesta dimensão temos, por oposição, o descrito por Amado e Freire (2002) quando referem que no decorrer da sua investigação os alunos que se encontram mais distanciados da regra são aqueles que apresentam consequentemente problemas ao nível do aproveitamento escolar e do comportamento.

Também Matos *et al.* (2004) consubstancia os resultados deste estudo quando refere que, uma boa comunicação com os pais e uma boa relação com a escola potencia os comportamentos saudáveis. Analogamente, Simões (2005) refere no seu estudo que a ligação à escola e aos professores tem um forte impacto no bem-estar e constitui factor de protecção de comportamentos de risco e potenciador de sucesso escolar.

Queríamos, ainda, no decorrer deste estudo perceber se os professores sentiam que não sabiam intervir sobre os comportamentos de risco ou se pelo contrário consideravam que este não era um papel inerente à sua função docente, devendo ser “deixado” nas mãos de, por exemplo, psicólogos.

Verificámos que, mais uma vez, a opinião era consensual relativamente a estes três aspectos, ou seja, a larga maioria da nossa amostra referiu discordar ou mesmo discordar fortemente que esta não deva ser uma das suas funções, julgando possuir competências para intervir e que esta não deve ser uma competência, exclusiva, dos psicólogos.

Opinião concordante tem Carvalho (2005) e Matos *et al.* (2004) quando mencionam que qualquer estratégia para surtir efeito deverá aglutinar várias sinergias. Então nenhum actor social isoladamente conseguirá obter resultados positivos a não ser que estabeleçam relações de parceria com outros, formando uma equipa multidisciplinar.

No que concerne às crenças que cada um demonstrou relativamente ao comportamento e/ou aspecto físico dos alunos adolescentes, obtivemos resultados deveras interessantes já que a grande parte dos professores associa a agressividade a comportamentos de risco comparando com as atitudes de apatia. Para este facto deve concorrer a explicação dada anteriormente, bem como o descrito no estudo de Matos (2005) que refere que os jovens com comportamento mais inibido não foram identificados pelos professores como tendo problemas de comportamento social.

De forma idêntica se manifestaram os docentes relativamente a uma maior afinidade entre uma atitude irresponsável e a propensão para comportamentos de risco. Mais desafiante se torna porquanto diz o estudo de Amado e Freire (2002) que a expectativa que os docentes criam de determinado grupo de alunos influencia quer os resultados académicos quer a relação pedagógica que se estabelece, bem como refere Simões (2005) que a noção de pertença à escola e a ligação aos colegas e aos professores são factores que influenciam o seu ajustamento.

Por outro lado, e ainda dentro deste âmbito grande parte dos professores considera que o aspecto físico dos alunos adolescentes não indicia uma maior tendência para comportamentos de risco, o que nos leva a crer que dão maior significado às atitudes comparativamente ao aspecto físico.

Desapoiando este resultado está a investigação de Matos (2005) quando refere exemplos que abundam noutros estudos e na literatura em geral e que nos dão conta da aparência pessoal como sendo o nosso primeiro cartão-de-visita.

Concordante com o estudo de Carvalho (2005) também os nossos docentes consideram que a maioria dos adolescentes portugueses apresentam comportamentos saudáveis.

Falta-nos evidenciar, ainda, um outro aspecto importante, a maioria da nossa amostra considera que os comportamentos de risco revelam sempre um mal-estar, o que é apoiado pelos diversos estudos referenciados anteriormente.

Chegou, agora, o momento de debatermos os resultados obtidos quanto aos grupos disciplinares e a qual dos três grupos criados (Grupos F, A e B) pertenciam os professores e onde verificámos diferenças significativas.

Depreendendo do que já foi citado neste subcapítulo percebemos que as diferenças relevantes na forma de estar e de viver a escola têm muito mais a ver com a formação inicial de cada um do que com outro tipo de características individuais. Isto parece-nos ser um ponto a reflectir, tanto mais que todos fomos ou deveríamos ter sido treinados para sermos educadores e tal como terminologicamente se pode subentender esta função não se encerra no transmitir de conhecimentos de carácter científico.

Da análise do quadro 3 verifica-se que é nas dimensões Relação, Percepções e Intervenção onde a diferença de opinião é mais significativa. Isto pode traduzir, porventura, uma grande amplitude quer de investimento profissional quer da visão que cada um de nós tem relativamente ao ensino, já que estes aspectos propiciam um leque de atitudes e procedimentos capazes de promover estes resultados.

Como refere Samdal (1998, citado por Simões, 2005) é a descrença na escola e tudo o que isso implica que propicia comportamentos como o consumo de álcool e de tabaco, como forma de reduzir, por exemplo, o *stress*.

Outro momento assaz interessante no desenvolvimento deste estudo prende-se com a diferença de opinião demonstrada na dimensão Relação pelos elementos do grupo B face aos dos grupos F e A. Várias ilações poderemos retirar destes dados, tais como:

- Os professores de educação física têm uma visão concordante com a dos seus colegas do grupo A face ao que consideram ser importante na relação professor/aluno e correspondente intervenção junto dos mesmos. Este pode ter sido um motivo porque seleccionaram estes colegas e não outros para fazerem parte do grupo A.
- Pela mesma ordem de ideias percebe-se que os indivíduos pertencentes aos grupos F e A têm visões diversas das manifestadas pelos colegas integrados no grupo B, mais uma vez a divergência de opinião pode ter sido o motivo da selecção destes professores para o respectivo grupo.

Mas as disparidades não se ficam por aqui e também no que concerne às dimensões Relevância e Intervenção existem diferenças significativas entre os docentes dos grupos F e B. Também nestes casos os professores de educação física manifestaram opiniões distintas dos seus colegas, ou seja, a relevância da figura do professor de forma a mais facilmente poder agir, não tem a mesma proeminência para os indivíduos destes dois grupos. Mais, quando pensamos quem deve agir também apuramos que ambos se encontram distantes uns dos outros.

Considera-se pois que a ideia que os professores de educação física tinham dos seus colegas, nestas matérias, estavam correctas, pois verificou-se que existem visões diferentes em muitos aspectos ligados ao tema em estudo.

Por outro lado, não podemos esquecer que ao interagirmos diariamente com toda a comunidade escolar, vamo-nos apercebendo de como cada um age e pensa a Escola, promovendo relações de trabalho e amizade com aqueles que, à partida, demonstram ajustar-se mais às nossas convicções.

Os resultados obtidos nesta análise são tanto mais importantes quando sabemos por outros estudos, já referidos neste capítulo, que a Escola pode marcar a diferença, tal como refere Matos *et al.* (2005) a intervenção de carácter preventivo deve envolver os indivíduos na comunidade em que se inserem.

Também outros autores referem que a Escola é um espaço de eleição para a formação e a socialização dos jovens pelo que deverá permitir desenvolver competências na prevenção do consumo de substâncias tóxicas. Todavia a Escola *de per si* é uma entidade abstracta onde se reúnem diversos actores sociais, cada um com a sua valência mas também com as suas limitações e inseguranças, todos englobados numa realidade que é única e circunstancial. Um dos aspectos a tomar

em consideração está magistralmente descrito pelo autor Carvalho (2005, p. 12) quando refere que: “*Um dos aspectos a reter é que não existem soluções simples para problemas sociais complexos.*”

A riqueza de informação que poderíamos ter obtido com a pergunta de resposta aberta (questão 51) ficou, em nosso entender, hipotecada pela baixa percentagem de respondentes. Este facto poderá ter sido devido à extensão do questionário como manifestaram alguns respondentes.

Ainda assim, 66 docentes referiram-se a aspectos ligados ao conteúdo do questionário. Os aspectos mais focados, neste caso, estavam intimamente ligados à:

- dificuldade de perceber e intervir sobre comportamentos de risco em alunos que não pertencem a nenhuma turma desse professor;
- formação especializada para uma intervenção eficaz;
- pertinência do tema que foi considerado actual e passível de reflexão;
- ausência de vivências de situações como as descritas nas afirmações referentes à intervenção sobre comportamentos ligados ao consumo de tabaco, droga e prática sexual;
- relação professor/aluno e a sua importância para o bem-estar dos discentes.

Os dois primeiros itens não colidem com as opiniões demonstradas pelo estudo inferencial, na primeira situação por ter sido apenas 1 professor que a ele aludiu e o segundo porque terem sido 5 professores, o que mostra face ao total da amostra pouco relevo.

48 Os três últimos itens são aqueles em que a maior parte dos professores fizeram incidir as suas respostas. Continuando a pensar que a expressão numérica não é expressiva, ainda assim, pensamos que as principais preocupações de quem respondeu se situam ao nível da reflexão que o preencher deste questionário propiciou, da ausência de experiências em situações como as descritas nas afirmações relativas ao consumo de “droga” e prática sexual e que podem ter proporcionado dificuldades na selecção da opção da resposta e por fim a necessidade que alguns sentiram em reafirmar a importância da relação professor/aluno no bem-estar dos mesmos.

Existiu, ainda, um professor de educação Física que referenciou a sua dificuldade em seleccionar um colega com relação distante dos alunos. Para este facto não encontramos explicação até porque provavelmente a nossa especulação estaria longe das reais razões.

Por fim, para fechar este capítulo resta-nos mencionar que a resposta a esta última questão nos faz reflectir, essencialmente, sobre o instrumento utilizado, pois se tivéssemos escolhido um de resposta aberta teríamos provavelmente uma menor riqueza de informação, pois para além da amostra poder ser mais diminuta, também o seu conteúdo poderia ser aquém do esperado, no entanto é evidente que só poderíamos ter a certeza se o tivéssemos experienciado.

CONCLUSÕES

As principais conclusões obtidas neste estudo permitem-nos afirmar que a maioria dos professores, da nossa amostra, considera que a relação professor/aluno é relevante e propiciadora de uma intervenção directa mais facilitada. Por outro lado, os docentes consideraram, ainda, que a “popularidade” da figura do professor, no meio escolar, promove uma maior capacidade para a identificação dos comportamentos de risco, independentemente das dificuldades que alguns demonstraram em identificá-los.

A percepção geral manifestada pelos elementos da nossa amostra é de que, uma participação activa e o sucesso escolar são preditores de comportamentos saudáveis, de uma boa socialização com os pares e de um salutar ambiente familiar.

Grande parte dos professores da nossa amostra pensa que é sua função intervir considerando que possuem competências para tal, manifestando, também, a convicção de que a intervenção sobre os comportamentos de risco não deve ser exclusiva dos Psicólogos.

As crenças exteriorizadas apontavam para um maior realce dos comportamentos de agressividade face aos de apatia e de atitudes irresponsáveis como promotoras de comportamentos de risco. Nesta dimensão estava, também, em cogitação o aspecto físico dos alunos, tendo-se concluído que os professores não lhes atribuem grande significado preocupando-se mais com as atitudes.

Conclui-se, ainda, que os docentes consideram que a maioria dos adolescentes possui comportamentos saudáveis e os que não os fruem manifestam mal-estar.

Por fim, provou-se que os professores de educação física se encontram ideologicamente mais próximos dos seus colegas do grupo A relativamente aos do grupo B.

BIBLIOGRAFIA

- Adamson G, Mcaleavy G, Donegan T, Shevlin M** (2006). *Teachers' perceptions of health education practice in Northern Ireland: reported differences between policy and non-policy holding schools*, 21 (2), April, pp. 113-120, consultado a 15 de Outubro de 2007, em <http://heapro.oxfordjournals.org/cgi/content/full/21/2/113>.
- Amado J, Freire I** (2002). *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1(1), Julho, pp. 179-217.
- Andrade F, Pereira L, Carvalho A, Costa M, Silva C, Martins I, Jesus C** (2004). *Factores de Risco para o Consumo de Drogas entre Adolescentes*. O Professor. N.º 87, III série, Julho-Outubro, pp. 30-35.
- Bauman Z** (1994). *Postmodern Ethics*. (2.ª ed., pp. 199-207) Editores: Blackwell.
- Blase J, Anderson G** (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership from Control to Empowerment*. (pp. 63-75). London: Cassel.
- Carvalho LM** (2002). *Oficina do Colectivo* (pp. 49-75). Lisboa: Educa.
- Carvalho A** (2005). *O Papel do Professor na Prevenção dos Comportamentos Aditivos*. O Professor. N.º 89, III série, Janeiro – Abril, pp. 9-13
- Fullan M** (1995). *The complexity of the change process*. In *Change Forces*. (pp.19-41). London: The Falmer Press.
- Gil G, Alves Diniz J** (2006). *Educadores de Infância promotores de saúde e resiliência: Um estudo exploratório com crianças de risco*. *Análise Psicológica*, 2, XXIV, pp. 217-234.
- Giddens A** (2001). *Modernidade e identidade pessoal*. (2.ª ed., pp. 101-132). Oeiras: Celta Editora.
- Matos M** (2005). *Promoção da competência social em meio escolar*. In M. Matos (Ed.), *Comunicação, gestão de conflitos e Saúde na Escola*. (3.ª ed., pp. 289-363). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Matos M, Branco J, Carvalhosa S, de Sousa A** (2005). *Promoção da competência social em meio escolar*. In M. Matos (Ed.), *Comunicação, gestão de conflitos e Saúde na Escola*. (3.ª ed., pp. 261-278). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Matos M, Carvalhosa SF, Simões C, Branco J, Urbano J, Equipa do Aventura Social e Saúde** (2004). *Risco e protecção: adolescentes, pais, amigos e escola*. 8, 1. FMH/IHMT/CMDT/FCT/CNLSida.
- Matos M, Gaspar T, Ferreira M, Linhares F, Simões C, Alves Diniz J, Ribeiro JL, Leal I, Equipa do Aventura Social e Saúde** (2006). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes*. FMH/IHMT/CNISida/OMS/FCT
- Pereira A** (2004). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (5.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo
- Quivy R, Campenhoudt L** (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3.ª edição). Lisboa: Gradiva
- Simões MC** (2005). *Comportamentos de Risco na Adolescência: estudo dos factores aliados ao risco e à protecção na saúde em jovens em idade escolar em função dos diferentes cenários relevantes do seu quotidiano e do seu percurso de desajustamento social*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Tuckman B** (2005). *Manual de Investigação em Educação – Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação* (3.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza M** (2003). *Diseño y desarrollo escolar* (9.ª edição). Madrid: Narcea. Tradução Portuguesa – Edições ASA: Porto.

PERCEÇÃO DE SAÚDE, COMPETÊNCIA E IMAGEM CORPORAL DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM OS ESTABELECIMENTOS MILITARES DE ENSINO EM PORTUGAL

Adilson Marques¹, José Diniz¹, Francisco Carreiro da Costa¹, José Contramestre², Maurice Piéron³

¹ Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, Portugal

² Academia Militar, Portugal

³ Universidade de Liège, Bélgica

fcosta@fmh.utl.pt

RESUMO

A percepção de um bom estado de saúde, competência e imagem corporal parece estar relacionada com um estilo de vida activo. O objectivo deste estudo é caracterizar as percepções de saúde, competência e imagem corporal dos alunos que frequentam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal e verificar de que forma essas percepções se relacionam com o estilo de vida. Participaram 1095 sujeitos dos ensinos básicos, secundário e universitário. Os dados foram recolhidos através de um questionário sobre os estilos de vida. Para análise dos dados procedeu-se à classificação automática. A maior parte dos alunos (73.4%) afirma ter um bom estado de saúde. Relativamente à percepção de competência, 60.1% respondeu que se sente competente acima da média, 29.2% na média e 8.7% abaixo da média. Para a percepção de imagem corporal, a maior parte está satisfeita com a sua aparência. Os estudantes que percebem ter um bom estado de saúde, que se sentem competentes e estão satisfeitos com a aparência, são mais activos. Estes estudantes são caracterizados pela idade e o sexo, gostam da escola e da disciplina de Educação Física. Os estudantes com fracas percepções são menos activos, não gostam da escola e da Educação Física.



Palavras-chave: estilo de vida, percepção, actividade física, escola, Educação Física.

INTRODUÇÃO

É hoje aceite que um estilo de vida fisicamente activo, quer seja por necessidade profissional, quer por opção, está associado à redução da mortalidade, de uma maneira geral, e, principalmente, por doenças cardiovasculares (Lee *et al.* 2004; Barengo *et al.*, 2004).

Apesar das evidências de que a actividade física regular contribui para o bem-estar e que é um factor decisivo na prevenção de doenças degenerativas, verifica-se que os indivíduos utilizam cada vez menos as suas potencialidades corporais. Os estudos têm demonstrado que a maior parte da população mundial, e principalmente nos países desenvolvidos, não participa em actividade física suficiente para obter benefícios ao nível da saúde (Martinez-Gonzalez *et al.*, 2001). Desta forma, a investigação em Ciências do Desporto começou a cruzar-se com a investigação na área da saúde e, nas últimas décadas, tem avançado consideravelmente (Telama, 1998). A saúde passou a ser entendida como uma qualidade subjectiva, como um bem instável que se deve adquirir, defender e reconstruir ao longo da vida e assim deixou de ser um conceito exclusivo da medicina para se associar a outros conceitos como estilo de vida e corporalidade. Não obstante, os jovens tendem a descrever o termo *saúde* apenas relacionado com os aspectos fisiológicos, e consideram que é necessário absterem-se de certos comportamentos, como por exemplo, fumar, ingerir drogas, consumo da denominada “junk food”, entre outros hábitos (Harris, 1993). O facto dos jovens descreverem a saúde desta forma, faz com que a simples ausência desses comportamentos implique, quase obrigatoriamente, ter um bom estado de saúde. Como consequência, podemos verificar que, muitas vezes, a percepção de saúde dos jovens é influenciada por diversos aspectos e conceitos que lhes atribuem.

Diversos estudos referem que as percepções desempenham um papel importante nos estilos de vida dos sujeitos. A percepção do estado de saúde, competência e imagem corporal fazem parte de um conjunto de variáveis que têm suscitado o interesse dos investigadores (Ledent *et al.*, 1997). Os resultados desses estudos sugerem a existência de uma associação entre estas variáveis psicológicas e a actividade física, assumindo-se assim que as percepções de saúde, competência e imagem corporal desempenham um papel importante para a mudança ou manutenção de comportamentos (Sallis *et al.*, 2000).

Num estudo sobre os estilos de vida de jovens europeus foram analisadas as percepções de estudantes com 12 e 15 anos de idade (Ledent *et al.*, 1997). A quase totalidade da amostra referiu ter um bom estado de saúde (95%). Apesar do valor ser bastante elevado, as margens de variação entre os países foi bastante apreciável. As diferenças podem ser explicadas através do facto das percepções de saúde dos jovens ser influenciada pelas mensagens convencionais emitidas pelos meios de comunicação social, nomeadamente, televisão, jornais e revistas juvenis (Harris, 1993). Os adolescentes e jovens tendem também a perceberem um bom estado de saúde, porque a vitalidade característica da juventude, e a ausência de doenças, não permitem fazer uma outra avaliação. Por esta razão, as avaliações que fazem são ajustadas ao senso de funcionamento global das suas capacidades físicas (Harris, 1993).

A percepção de competência é considerada uma variável crítica associada à motivação dos jovens. No domínio desportivo é um factor determinante, capaz de prever o envolvimento e o sucesso (Sallis *et al.*, 2000). Inúmeros estudos, com o objectivo de analisar a relação entre a percepção de competência e a participação desportiva dos jovens, têm demonstrado que os mais activos se consideram mais competentes e conscientes das suas capacidades físicas (Carreiro da Costa *et al.*, 1997; Piéron, 2002).

A avaliação da imagem corporal desempenha um papel crucial nos adolescentes e jovens. A forma como se percebem tem repercussões ao nível do bem-estar psicológico. Relativamente à sua relação com o estilo de vida, estudos têm demonstrado que os jovens mais activos estão mais satisfeitos com a sua aparência (Piéron, 2002).

Apesar dos estudos existentes sobre este assunto, ainda continuam a faltar dados empíricos acerca do interesse, atitudes, concepções, comportamentos, percepções e planos de acção das crianças e dos jovens a respeito da saúde.

Com o presente estudo pretende-se identificar qual a percepção de saúde, competência e imagem corporal dos jovens que frequentam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal e a sua relação com o estilo de vida, as atitudes face à escola e à disciplina de Educação Física, e as características individuais dos alunos. O estudo da população que frequenta estas instituições educativas ganha particular relevância, uma vez que é conhecida a importância dada à prática de actividades físicas e desportivas e a diversidade da oferta curricular.



METODOLOGIA

Amostra

Participaram no estudo 839 rapazes e 256 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 25 anos de idade, das quatro instituições militares de ensino portuguesas, dos ensinos básico, secundário e universitário – Colégio Militar, Instituto de Odivelas, Instituto Militar dos Pupilos do Exército e Academia Militar.

Instrumento

Para a recolha dos dados foi utilizado um questionário sobre os estilos de vida elaborado por um grupo de investigadores de diferentes universidades europeias – L. Almond, R. Naul, M. Piéron e R. Telama, utilizado em outros estudos (Piéron *et al.*, 1997, Telama *et al.*, 2002).

Tendo em atenção o objectivo da investigação, foram considerados 4 grupos de questões: natureza e importância das actividades de lazer, participação nas actividades físicas e desportivas, percepções e atitudes. A participação e a importância das actividades de lazer foram medidas através de uma lista de actividades em que os alunos poderiam seleccionar as que praticavam e o grau de importância que lhes atribuíam. As questões relacionadas com a participação desportiva

pretenderam aferir a intensidade, frequência e o tipo de participação (formal e/ou informal). A percepção de saúde foi perguntada através de uma questão fechada com três possibilidades de resposta. Para a percepção de competência e imagem corporal foi apresentada uma lista de 10 características pessoais antagónicas para serem classificadas de acordo com uma escala tendencial. Relativamente às atitudes haviam duas questões sobre os sentimentos face à escola, na sua dimensão global, e à disciplina de Educação Física.

Procedimento

Os questionários foram aplicados nas aulas de Educação Física. A aplicação foi feita com a colaboração dos oficiais das escolas, estando sempre presente um dos elementos da equipa de investigação. Em cada turma foi explicado o objectivo do estudo e pediu-se a colaboração dos alunos, abrindo, posteriormente, espaço para tirar todas as dúvidas que existissem.

Tratamento estatístico

Todos os dados foram tratados através do SPAD (*Système Portable pour l'Analyse des Données*). Para as variáveis nominais foi encontrada a frequência de cada modalidade, a sua percentagem e elaborados os histogramas da sua distribuição. Face à multiplicidade das variáveis em estudo, optou-se pela utilização da classificação automática (*Cluster Analysis*), colocando-se como activas as variáveis relativas às percepções de saúde, competência e imagem corporal. Como critério estatístico e no caso das variáveis nominais, utilizou-se o cálculo de probabilidade para identificar as características significativas de cada modalidade em cada variável. Desta forma, obtivemos as seguintes classes: (1) Classe dos alunos com boa percepção de saúde e elevada percepção de competência e imagem corporal; (2) Classe dos alunos com razoável percepção de saúde e baixa percepção de competência e imagem corporal; (3) Classe dos alunos com razoável percepção de saúde e boa percepção de competência e imagem corporal.

RESULTADOS

Percepção de saúde

Recorde-se que este estudo é sobre a percepção dos jovens e a sua relação com outras variáveis. A percepção global que estes alunos tinham do seu estado de saúde era boa, 73.4% consideraram-se com muito boa saúde e 24.3% com razoável estado de saúde. Apenas 22 sujeitos (2%) referiram não se sentir com muito boa saúde.

Percepção de competência

Relativamente à percepção que os alunos tinham das suas capacidades atléticas, em todas as questões as respostas posicionaram-se numa auto-percepção acima da média (Quadro 1).

Quadro 1. Valores relativos à percepção de competência

	++	+	Média	-	--		% Total
Tenho boas qualidades atléticas	18.8%	43.3%	29.2%	7.0%	1.3%	Não tenho boas qualidades atléticas	99.6%
Sou ágil	23.7%	45.1%	25.8%	4.2%	0.6%	Sou desajeitado	99.4%
Estou em forma	24.8%	39.4%	26.9%	7.8%	1.0%	Canso-me facilmente	99.9%
Sou rápido	20.6%	42.5%	29.5%	5.5%	1.0%	Sou lento	99.1%
Sou forte	15.3%	41.6%	35.7%	6.2%	0.6%	Sou fraco	99.4%
Sou corajoso	26.4%	47.2%	21.5%	3.2%	0.8%	Sou medroso	99.1%

Comparando os valores dos que se posicionaram “acima da média” e “abaixo da média” verificou-se uma grande diferença. Os elevados níveis de competência que os sujeitos perceberam são realçados, sendo a diferença mínima superior a 31% para a percepção da condição física.

Os valores dos que perceberam não ter quaisquer competências situaram-se entre os 0.5% e os 1.2%, o que corresponde, em termos absolutos, a 11 e 14 sujeitos. Por outro lado, os valores relativos a uma elevada percepção de competência, situaram-se entre os 15.3%, para a percepção de força, e os 26.3%, para a percepção de coragem.

Percepção de imagem corporal

No que concerne à percepção de imagem corporal, os níveis mais elevados posicionaram-se acima da média para a percepção de elegância; na média para as percepções de peso e tamanho e no extremo positivo para a satisfação com a aparência (Quadro 2).



Quadro 2. Valores relativos à percepção de imagem corporal

	++	+	Média	-	--		% Total
Sou ligeiro e elegante	23.1%	39.8%	27.5%	8.0%	0.9%	Sou “pesadão/pesadona”	99.3%
Sou muito grande	7.3%	27.0%	44.9%	16.5%	3.2%	Sou muito pequeno	98.9%
Sou muito magro(a)	5.9%	24.7%	57.3%	10.2%	0.7%	Sou demasiado gordo	98.8%
Estou satisfeito com a minha aparência	39.2%	34.5%	16.3%	6.3%	2.8%	Não estou satisfeito com a minha aparência	99.1%

Em nenhuma resposta se verificou uma tendência para os valores negativos. É interessante observar as duas qualidades em que os valores mais elevados aparecem na média. Ser considerado grande ou pequeno pode ser depreciativo, pelo que o posicionamento na média pode revelar satisfação. Na percepção de peso, qualquer dos extremos também pode ser depreciativo, o que significa que a média está relacionada com uma boa percepção.

Os valores relativos à aparência revelaram que a maior parte dos sujeitos estavam satisfeitos, posicionando, primeiramente, no extremo positivo (39.1%) e seguidamente acima da média (34.5%). Esses resultados ajudam a compreender melhor as variáveis que se posicionam, na sua

maioria, na média. Se o posicionamento na média fosse uma percepção razoável, não poderiam revelar satisfação, porque o peso e a altura estão intimamente ligados com a aparência física.

Resultados da classificação automática

Dos resultados provenientes da classificação automática obtiveram-se três classes distintas. Relativamente à classe dos alunos com percepção de um bom estado saúde e elevada percepção de competência e imagem corporal, caracterizou-se pela percepção de um bom estado de saúde, sendo uma modalidade comum à maioria dos alunos (73.4%). No que respeita à percepção de competência e imagem corporal, estes alunos tinham uma percepção muito positiva. Percepcionaram estar em forma (83% da classe) e consideraram ter boas qualidades atléticas (91.8% da classe). Quanto à participação em actividades físicas e desportivas, caracterizaram-se por praticarem uma actividade extracurricular, podendo ir de duas a quatro vezes por semana. Referiram também que realizam quase todos os dias uma actividade física fora da escola em contexto formal e informal. A intensidade da participação semanal foi de 7 horas ou mais ao ponto de ficarem cansados.

O quadro 3 apresenta as variáveis mais importantes que caracterizam a classe.

Quadro 3. Classe dos alunos com percepção de um bom estado saúde e elevada percepção de competência e imagem corporal

Variáveis nominais	A	B	C	D	E
Estou em forma	22.0	0.000	271	24.8	83.0
Tenho boas qualidades atléticas	21.4	0.000	206	18.8	91.8
Estou satisfeito com a minha aparência	11.5	0.000	429	39.2	49.0
Gosto muito da Educação Física	10.6	0.000	373	34.1	49.9
Sinto-me de muito boa saúde	7.0	0.000	804	73.4	34.7
Gosto mesmo muito da escola	6.6	0.000	236	21.6	47.0
Pratico por semana 7 horas ou mais de AF	5.2	0.000	134	12.2	49.3
Sou rapaz	4.1	0.000	838	76.5	32.2
Pratico quase todos os dias AF num clube	3.3	0.000	208	19.0	38.9
Tenho 11 anos de idade	2.8	0.003	66	6.0	45.5
Participo nas actividades extracurriculares	2.4	0.008	37	3.4	48.8

A – Valor Teste; B – Probabilidade; C – Número de indivíduos na amostra com a modalidade; D – % de indivíduos na amostra com a modalidade; E – % de indivíduos na classe com a modalidade

A classe dos alunos com razoável percepção de saúde e baixa percepção de competência e imagem corporal caracterizou-se pela percepção de um estado de saúde razoável (25.1% da classe). Estes alunos não se consideraram elegantes (92.1% da classe) e percepcionaram ter uma forma física (63.5% da classe) e qualidades atléticas (57.1% da classe) “abaixo da média”. Quanto à participação em actividades físicas e desportivas, era característico referirem que praticavam uma actividade semanalmente (14.7% da classe). No entanto, ao compararmos com outros dados

verificamos que é uma resposta contraditória e que a inactividade física era caracterizadora da classe. Relativamente à atitude face à escola, referiram não gostar da escola e que a disciplina de Educação Física era-lhes indiferente. Ser rapariga era também uma variável que típica da classe.

Quadro 4. Classe dos alunos com razoável percepção de saúde e baixa percepção de competência e imagem corporal

Variáveis nominais	A	B	C	D	E
Não sou elegante	18.3	0.000	88	8.0	92.1
A minha forma física está abaixo da média	11.7	0.000	85	7.8	63.5
Tenho qualidades atléticas abaixo da média	9.7	0.000	77	7.0	57.1
A minha aparência física está abaixo da média	7.3	0.000	69	6.3	47.8
Sinto-me com razoável saúde	6.4	0.000	267	24.4	25.1
Sou do sexo feminino	4.7	0.000	253	23.1	22.1
As aulas de Educação Física são-me indiferentes	3.2	0.001	110	10.1	23.6
Não gosto muito da escola	3.2	0.001	71	6.5	26.8
Não pratico habitualmente uma actividade física	2.1	0.016	85	7.8	21.2
Realizo semanalmente actividade física informal	2.0	0.024	592	54.1	14.7
Fora das aulas nunca pratico actividade física	1.8	0.036	73	6.7	20.6

A classe dos alunos com razoável percepção de saúde e boa percepção de competência e imagem corporal caracterizava-se pela percepção de um estado de saúde razoável (62.9% da classe). Era característico dos alunos dessa classe considerarem-se em boa forma física e terem qualidade atléticas superiores aos seus colegas da mesma idade. Estavam satisfeitos com a sua imagem corporal (74.3%), e afirmaram ser ligeiros e elegantes (73.2% da classe). Quanto à participação em actividades físicas e desportivas, esta classe caracterizou-se pela ausência da prática desportiva nas actividades extracurriculares (65.5% da classe) e fora da escola (64.1% da classe). No que se refere às atitudes, afirmaram gostar bastante da escola e da disciplina de Educação Física. A idade e a frequência do ensino superior eram também variáveis que caracterizavam a classe.



Quadro 5. Classe dos alunos com razoável percepção de saúde e boa percepção de competência e imagem corporal

Variáveis nominais	A	B	C	D	E
Estou em forma acima da média	10.9	0.000	431	39.4	78.0
Sou ligeiro e elegante, estou acima da média	8.27	0.000	436	39.8	73.2
Tenho qualidades atléticas acima da média	8.1	0.000	474	43.3	71.9
A minha aparência satisfaz-me acima da média	7.98	0.000	378	34.5	74.3
Gosto bastante da Educação Física	7.07	0.000	539	49.2	68.8
Gosto bastante da escola	5.76	0.000	564	51.5	66.5
Frequento a Academia Militar	5.04	0.000	101	9.2	81.2
Tenho 22 anos de idade	4.89	0.000	65	5.94	86.2
Nunca participo em actividade física num clube	3.7	0.000	507	46.3	64.1
Não participo nas actividades extracurriculares	2.2	0.014	191	17.4	65.5
Sinto-me com razoável estado de saúde	1.78	0.038	267	24.4	62.9

DISCUSSÃO

Um dos objectivos do estudo era identificar a percepção de saúde dos adolescentes e jovens que frequentavam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal. Constatamos que a maioria dos alunos referiu sentir-se de muito boa saúde. Estes dados confirmam as conclusões de outros estudos nacionais e internacionais (Góis, 2000; Ledent *et al.*, 1997; Matos *et al.*, 2003; Piéron, 2002). No entanto, os valores apresentam algumas variações que podem estar relacionados com outras variáveis. Nos estudos de Ledent *et al.* (1997) e Piéron (2002), a percentagem de jovens que referiu sentir-se bem de saúde foi de 95%, enquanto que no presente estudo foi de 73.4%, sendo uma diferença superior a 20%. A explicação para esse facto pode estar relacionada com a diferença de idades das amostras, sendo que a média do presente estudo era superior a dos referidos anteriormente.

Apesar dos jovens, de uma maneira geral, terem percepcionado um bom estado de saúde, o facto de a relacionarem apenas ao aspecto fisiológico e à ausência de comportamentos de risco como fumar, beber, ingerir drogas e certos tipos de alimentos (Harris, 1993) poderá explicar a percepção de um estado menos positivo com o aumento da idade. Os mais novos, devido a menor autonomia e maior dependência dos pais, praticam com menor frequência os comportamentos acima referidos (Matos *et al.*, 2003), logo referem mais frequentemente ter um bom estado de saúde. Outra explicação reside na mensagem de saúde veiculada pelos meios de comunicação social, enfatizando que esta está relacionada com corpos magros. Como com o aumento da idade há uma tendência para o aumento da massa corporal, através do incremento da massa gorda, os adolescentes e jovens, conseqüentemente, passam a percepcionar um estado de saúde menos positivo.

Verificando-se a relação entre a percepção de saúde e a prática das actividades físicas e desportivas, os resultados provenientes da classificação automática associaram a percepção de um bom estado de saúde a um estilo de vida activo. Era característico da classe dos alunos com melhor percepção de saúde terem 4 ou 5 horas de Educação Física por semana, estarem envolvidos nas actividades extracurriculares, participando mais de 2 vezes por semana; praticarem actividade física todos os dias fora das aulas, perfazendo um total de 7 horas ou mais por semana a ponto de ficarem cansados e; envolverem-se em competições desportivas.

Embora seja um estudo com características diferentes, Bule (2003) também verificou que uma baixa percepção de saúde estava associada à inactividade e que este facto era mais característico nas raparigas. Piéron (2002) observou que a percepção de um bom estado de saúde era mais frequente nos alunos envolvidos nas actividades extracurriculares do que entre os não praticantes, observando-se uma consonância com os nossos dados. Não obstante, os resultados de Ledent *et al.* (1997) apenas são semelhantes aos nossos relativamente aos alunos do sexo masculino, em que o número de praticantes que afirmaram sentir-se bem de saúde era superior aos não praticantes. As conclusões relativas às raparigas suscitam algum interesse, na medida em que o número de

praticantes que afirmou ter muito boa saúde era cerca de metade das não praticantes. Esse dado indica que a percepção do estado de saúde é independente do nível de prática de actividade física nos mais jovens.

Verificámos que os alunos, na sua maioria, consideraram-se fisicamente competentes, o que vem confirmar os resultados de outros estudos desenvolvidos em contextos semelhantes (Carreiro da Costa *et al.*, 1997; Góis, 2000; Ledent *et al.*, 1997; Piéron, 2002). Estes resultados mostram que os adolescentes e jovens sentem-se satisfeitos com as suas capacidades desportivas.

Analisando a percepção de condição física e juntando os valores dos que referiram ter boas (acima da média) e muito boas capacidades, observámos um valor de cerca de 64%. Este valor é ligeiramente inferior aos obtidos por Ledent *et al.* (1997) para os jovens belgas, alemães e portugueses (aproximadamente 70%). Embora fosse uma pequena diferença, mesmo assim pensamos que poderia estar relacionada com as características da amostra, pois o nosso espectro de idades vai dos 9 aos 25 anos, enquanto que nesse estudo foram utilizados adolescentes com 12 e 15 anos. Convém aqui realçar que é por volta dos 12 que os adolescentes começam a fazer uma diferenciação entre as competências mais estáveis e o esforço específico que despendem em determinadas tarefas. Isso pode significar que, com 12 anos, alguns adolescentes ainda podem ter uma percepção de competência acima das suas reais capacidades, o que explica o seu maior envolvimento nas actividades físicas e desportivas comparativamente com os mais velhos.

Embora a amostra utilizada no estudo de Piéron (2002) também tivesse uma média de idades inferior à nossa, verificamos que apresentou um valor relativamente mais baixo. Na globalidade, eram cerca de 50% os jovens que referiram ter boa e muito boa forma física.

De facto, comparando os estudos não se verificou qualquer relação entre a percepção de competência e a idade. Ledent *et al.* (1997) observaram que os rapazes de 12 anos apresentaram valores superiores aos de 15, sendo constatado em todos os países que participaram no estudo. No entanto, Piéron (2002) observou que com o aumento da idade os rapazes tendem a apresentar valores mais elevados, havendo um crescendo deste os 14 até aos 17 anos. Estes dois estudos apresentam resultados contraditórios. Curioso, no nosso estudo, foi verificar que não existe uma tendência de evolução da percepção de competência com a idade, tal como foi encontrada nos outros trabalhos. Os mais jovens com 11, 12 e 14 anos pertenciam ao grupo dos que se caracterizaram como muito competentes, enquanto que ter 16 anos era uma característica da classe cuja percepção de competência era baixa. Por outro lado, os de 19, 21, 22 e 23 pertenciam ao grupo dos que também se consideraram competentes.

Parante as considerações anteriores e os resultados apresentados, será razoável pensar que os níveis de percepção de competência podem estar relacionados com outras variáveis e que apenas a idade não é um factor que permite identificar a percepção de competência dos sujeitos. De acordo com os resultados provenientes da classificação automática, verificou-se que uma das características da classe dos jovens mais competentes era o seu elevado nível de actividade física.

Estes resultados vêm corroborar o de outros estudos já realizados (Carreiro da Costa *et al.*, 1997; Piéron, 2002).

Relativamente ao sexo, uma das características da classe dos alunos com elevada percepção de competência era o facto de serem rapazes, enquanto que ser rapariga era uma característica da classe dos alunos com baixa percepção de competência. Este é um resultado que está em concordância com todos os estudos analisados em que se procedeu a uma comparação entre os sexos (Ledent *et al.*, 1997; Mullan *et al.*, 1997; Piéron, 2002).

Importa referir que a motivação e a percepção de competência referem-se às necessidades que os jovens têm para mostrar as suas habilidades, exercendo uma grande importância para o envolvimento social. Logo, se os praticantes apresentam níveis de percepção de competência superiores aos não praticantes, isso revela que estão mais aptos para continuarem envolvidos com a prática de actividade física. À luz desta premissa, os nossos resultados podem considerar-se satisfatórios, pois 64.1% dos sujeitos consideraram-se competentes e muito competentes e a maioria participava em actividades extracurriculares. Recorde-se que a percepção de competência influencia os padrões de motivação dos jovens, tornando-os mais persistentes e com mais iniciativa (Phillips, 1984).

Os resultados de Ledent *et al.* (1997) mostraram que um em cada dois jovens estavam satisfeitos com a sua aparência. Este valor surge da análise global dos jovens de todos os países em estudo. Também Piéron (2002) verificou que cerca de 50% dos jovens de Andorra estavam satisfeitos com o seu aspecto físico. Da comparação entre o presente estudo e os referidos anteriormente, podemos verificar que os nossos são superiores.

Em relação ao sexo, de acordo com os dados, os rapazes estavam mais satisfeitos com a sua aparência do que as raparigas. Os dados provenientes da classificação automática mostraram que ser “rapariga” era uma característica da classe dos alunos com baixa percepção de competência e imagem corporal. Estes resultados confirmam os de outros estudos desenvolvidos que tenham analisado esta relação (Góis, 2000; Piéron, 2002). No entanto, ao analisar os resultados de Ledent *et al.* (1997), um aspecto curioso deve ser realçado, pois os jovens portugueses apresentaram uma tendência diferente dos jovens dos outros países, ou seja, as raparigas estavam mais satisfeitas com a sua aparência do que os rapazes, sendo essa diferença correspondente a 8% dos respondentes. Este dado contraria os resultados do presente estudo e dos anteriormente mencionados. Perante a irregularidade dos resultados para os jovens portugueses, e atendendo ao facto do escalão etário dos sujeitos inquiridos ter sido diferente entre os estudos, pensamos que a explicação possa estar relacionada com a idade.

A satisfação com a aparência representa um aspecto psicológico importante e sério para os adolescentes, principalmente para as raparigas. Muitas vezes as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação social estão na base das concepções de um corpo fisicamente perfeito, correspondendo o actual estereótipo a adolescentes e jovens magros ou mesmo excessivamente magros. Como o aumento do índice de massa corporal está relacionado com o aumento da idade (Bule, 2003), as raparigas mais velhas, não apresentando corpos magros ou excessivamente magros,

tendem a sentir um desconforto em relação à sua aparência. Por isso, pensamos que os nossos resultados, assim como os de Matos et al. (2003), mostraram que as raparigas não estavam tão satisfeitas com a sua imagem corporal, ao contrário dos resultados de Ledent *et al.* (1997), com uma amostra mais jovem.

Relativamente à idade, os nossos dados mostraram que os mais jovens, com 11, 12 e 14 anos estavam muito satisfeitos com a sua aparência. Seguiram-se os mais velhos entre os 19 e os 23 anos, idades características da classe em que os sujeitos referiram ter boa percepção de competência e imagem corporal e, por fim, surgiram os alunos de 16 anos, idade dos que não estão satisfeitos com a aparência. Não verificamos, portanto, nenhuma tendência com a evolução da idade. Estes dados confirmam os resultados de Piéron (2002). No entanto, estão aparentemente em desacordo com Matos et al. (2003). No presente estudo, a explicação para o facto da evolução da percepção de imagem corporal não ser linear com a idade poderá estar relacionado com a constituição da amostra, sendo fundamentalmente constituída por sujeitos do sexo masculino e estes tenderem a sentir-se mais facilmente satisfeitos com a aparência.

Sabendo que existe uma associação consistente entre os factores psicológicos e a actividade física, podemos então prever que os alunos mais novos da nossa amostra apresentavam maior probabilidade de continuarem activos até à idade adulta. No entanto, apesar das idades de 19, 20, 21, 22 e 23 anos serem características do grupo dos que tinham uma boa percepção de competência, os níveis de actividade física eram relativamente baixos, quando comparados com os mais novos, limitando-se, na sua maioria, a praticarem as actividades físicas contempladas no currículo académico. A explicação para este facto pode resultar da origem da percepção de competência. Essa percepção pode ser resultado de incentivos dos pais e pares (Chase & Dummer, 1992). Os alunos com as idades entre os 19 e os 23 anos frequentavam um estabelecimento militar de ensino superior, almejado por muitos outros que fracassaram nos concursos de admissão. Esta pode ser uma explicação razoável, pois para o ingresso os candidatos foram sujeitos a testes de aptidão física com carácter eliminatório. O facto de terem sido considerados aptos poderá ter funcionado como factor motivador e sentimento de competência, muito embora estes alunos fossem caracterizados por praticarem apenas as actividades que estavam no currículo.

Os resultados do nosso estudo indicam que, a percepção de imagem corporal e o sentimento de competência em matéria desportiva apresentam correlações positivas com a prática, resultando em motivação e maior empenhamento.

CONCLUSÃO

Os jovens que frequentavam as instituições militares de ensino, de uma maneira geral, perceberam ter um bom estado de saúde, sentiam-se competentes, referindo ter boas capacidades físicas e qualidades atléticas e estavam satisfeitos com a aparência.

A percepção de saúde não estava relacionada com as percepções de competência e imagem corporal. No entanto, estas últimas estavam positivamente relacionadas entre si.

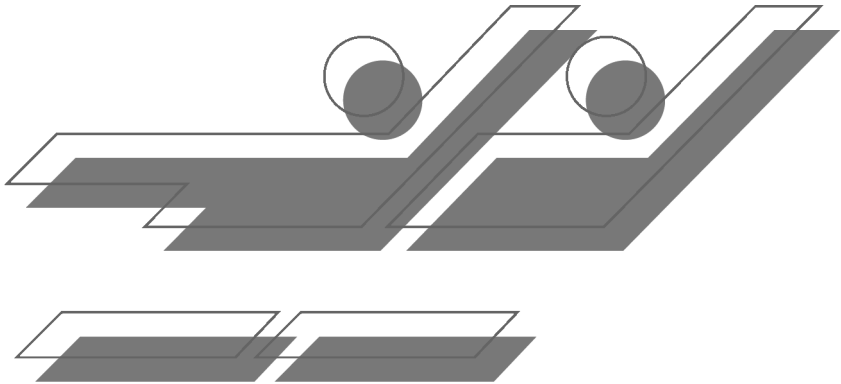
“Muito boa” percepção do estado de saúde estava associada a elevados níveis de actividade física. Por outro lado, uma razoável percepção do estado de saúde não estava associada a um estilo de vida activo. Elevadas percepções estavam associadas a um baixo escalão etário e ao sexo masculino. Razoável percepção de saúde e baixa percepção de competência e imagem corporal caracterizaram o sexo feminino.

Um estilo de vida activo estava associado a elevadas percepções de saúde, competência e imagem corporal. Estes alunos caracterizaram-se por praticarem actividades físicas e desportivas em todos os âmbitos possíveis.

De uma maneira geral, verificamos que os alunos da nossa amostra podiam ser classificados de desportistas regulares. A realidade constatada leva-nos a crer que a organização das instituições tem repercussões favoráveis ao nível do envolvimento ou não com a prática das actividades físicas e desportivas, mesmo sem estas assumirem um carácter obrigatório. Este facto explica os elevados valores encontrados relativamente aos resultados de Góis (2000) e Piéron (2002). Assim sendo, se as instituições podem influenciar o envolvimento, através do aumento do número de horas de Educação Física e do incentivo à participação nas actividades extracurriculares desportivas, então podemos adiantar que estavam criadas bases, dentro da própria escola, para a criação de estilos de vida activa.

BIBLIOGRAFIA

- Barengo N, Hu G, Lakka T, Pekkarinen H, Nissiden A, Tuomilehto J** (2004). Low physical activity as a predictor for total and cardiovascular disease in middle-aged men and women in Finland. *European Heart Journal*, 25, 2204-2211.
- Batista P** (1995). *Satisfação com a imagem corporal e auto-estima: estudo comparativo de adolescentes envolvidas em diferentes níveis de actividade física*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto.
- Bule J** (2003). *Determinantes da obesidade e da inactividade física nos adolescentes de Lisboa*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa F, Pereira P, Diniz J, Piéron M** (1997). Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 37, 2, 83-91.
- Chase M, Dummer G** (1992). The role of sports as a social status determinant for children. *Research Quarterly for Exercise Sport*, 63, 418-424.
- Góis M** (2000). *O estilo de vida dos jovens madeirenses e a sua atitude face à escola e à Educação Física*. Tese de mestrado não publicada, Universidade da Madeira.
- Harris J** (1993). Young people's perceptions of health, fitness and exercise. *British Journal of Teaching Physical Education*, 13, 5-9.
- Ledent M, Cloes M, Piéron M** (1997). Les jeunes, leur activité physique et leurs perceptions de la santé, de la forma, des capacités athlétique et de l'apparence. *Sport*, 159/160, 90-95.
- Lee I, Sesso H, Oguma Y, Paffenbarger R** (2004). The "weekend warrior" and risk of mortality. *American Journal of Epidemiology*, 160 (7), 636-641.
- Martinez-Gonzalez M, Vato J, Santos J, Irala J, Gibney M, Kearney J, Martinez J** (2001). Prevalence of physical activity during leisure time in the European Union. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33 (7), 1142-1146.
- Matos M, Gonçalves A, Reis C, Simões C, Santos D, Diniz J, Lebre P, Dias S, Carvalhosa S, Gaspar T** (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses. Quatro anos depois*. Lisboa: Edições FMH.
- Mullan E, Albinson J, Markland D** (1997). Children's perceived physical competence at different categories of physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 9, 237-242.
- Phillips D** (1984). The illusion of incompetence among academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Piéron M** (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra. Una comparativa europea*. Govern D'Andorra. Secretaria d'Estat de Joventut i Esports.
- Piéron M, Telama R, Naul R, Almond L** (1997). Etude du style de vie d'adolescents européens. Considération théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport*, 159/160, 43-50.
- Sallis J, Prochaska J, Taylor W** (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32 (5), 963-975.
- Telama R** (1998). A saúde e o estilo de vida dos jovens. L Rocha & J. Barata (Eds.), *A Educação para a Saúde – O Papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis* (134-151). Lisboa: Omniserviços.
- Telama R, Naul R, Nupponen H, Rychtecky A, Vuolle P** (2002). Physical fitness, sporting lifestyles, and Olympic ideals: cross-cultural studies on youth sport in Europe. ICSSPE: *Sport Science Studies*, 11. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.





Treino Desportivo

ESTUDO DA PROPORCIONALIDADE EM ATLETAS DE ANDEBOL – MÉTODOS PHANTOM E COMBINADO DE LENTINI

Luís Massuça, Isabel Fragoso

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal

luis.massuca@gmail.com

RESUMO

No estudo da proporcionalidade de desportistas, tem sido utilizado o Método Phantom e o Método Combinado de Lentini. Neste trabalho pretende-se usar e comparar os modelos acima descritos utilizando uma amostra (n=34) de atletas seniores de andebol (idade: 23.65 ± 4.76 anos), do sexo masculino, de duas equipas participantes no campeonato da Liga Profissional de Andebol Portuguesa (2006/2007). As 28 medidas antropométricas foram obtidas por antropometristas acreditados pelo ISAK (International Society for Advancement of Kinanthropometry) pertencentes ao grupo de trabalho em cinantropometria da Faculdade de Motricidade Humana (Universidade Técnica de Lisboa), e as técnicas adoptadas foram as descritas por Fragoso & Vieira (2005). As técnicas estatísticas utilizadas foram: Estatística descritiva; Coeficiente de correlação de Pearson; Teste de t-student (design intra-sujeitos); Teste de Mann-Witney; Teste de Kruskal-Wallis. Concluiu-se que: (1) A aplicação directa do Phantom ao grupo de andebolistas mostra a grande heterogeneidade da amostra face aos valores Phantom; (2) A aplicação do Método Combinado de Lentini (i) normaliza os dados, aproximando-os dos valores médios de Z; (ii) responde ao problema resultante, da aplicação da constante de proporcionalidade utilizada no modelo Phantom (170.18), à populações de atletas de jogos desportivos, em que a estatura elevada é uma evidência; (iii) permite observações idênticas aos dados não ajustados; (3) Os cálculos da proporcionalidade em populações especiais podem ser simplificados com a utilização da equação apresentada.



Palavra-chave: andebol, cinantropometria, proporcionalidade, Phantom, Lentini.

INTRODUÇÃO

A condição anatómica foi valorizada quando Drinkwater & Ross (1980) e Ross & Ward (1982) definiram cinantropometria como uma especialidade científica que aplica métodos específicos para avaliar o tamanho, a forma, as proporções, a composição corporal, a maturação e estuda a função

grosseira da estrutura corporal. Assim, a cinantropometria pode ser entendida como uma disciplina básica para assegurar tanto a reflexão como a avaliação da forma, dimensão e composição corporal, isto é, da morfologia do Homem, a partir de uma óptica hierárquica, descritiva e explicativa dos comportamentos de resposta em função dos seus significados e do espaço onde ocorrem.

Sabe-se que algumas disciplinas atléticas exigem características morfológicas específicas (Mac Dougall *et al.*, 1995; Mc Ardle *et al.*, 1990; Ross & Wilson, 1974; Ross & Ward, 1982), colocando em evidência a relação entre morfologia e rendimento desportivo. Relativamente ao andebol, também se sabe que existe um conjunto de características morfológicas capazes de influenciar o rendimento (Durand, 1988; Roman, 1990; Garcia, 1990; Blanco, 2004; Moreno, 1996), pelo que a ausência de um protótipo morfológico adequado para uma determinada modalidade pode limitar seriamente o desempenho desportivo (Tanner, 1973), principalmente quando inseridos num contexto de alto nível de rendimento.

É assim evidente que a proporcionalidade complementa o clássico conceito de forma, diferenciando-se do conceito de somatótipo e da análise da composição corporal, centrando-se na relação entre as dimensões das diferentes partes do corpo humano. Face ao exposto e assumindo que o rendimento humano é um fenómeno multivariado onde a influência do treino físico e da estrutura corporal são limitadas pela variabilidade genética, a cineantropometria, mais concretamente o estudo da proporcionalidade antropométrica dos sujeitos, com recurso ao modelo clássico de Ross *et al.* (1974) ou ao método combinado de Lentini (Lentini & Verde, 2004), pode contribuir para a construção de um “protótipo morfológico” característico dos desportistas de elite (Chamorro *et al.*, 2005a; Hawes & Sovak, 1994).

As limitações do método Phantom quando aplicado a desportistas, fomentaram a substituição deste método por um novo modelo baseado na estatística bayesiana (Lentini & Verde, 2004), que permite comparar o desportista com: (i) uma amostra de desportistas de referência, (ii) a média da sua equipa e (iii) consigo mesmo, momentos distintos da sua vida desportiva – Tipificação Z combinada (TZC) (Chamorro *et al.*, 2005a e 2005b; Lentini & Verde, 1991).

Será realmente mais vantajoso aplicar o método combinado de Lentini, em vez do método Phantom, quando pretendemos estudar a proporcionalidade de atletas?

Não temos conhecimento de qualquer estudo que tenham aplicado o método combinado de Lentini na população desportiva portuguesa, pelo que nos propomos ensaiar os métodos Phantom e combinado de Lentini em atletas de andebol.

METODOLOGIA

A amostra é constituída por trinta e quatro (n=34) atletas seniores de andebol (idade: 23.65 ± 4.76 anos), do sexo masculino, de duas equipas participantes no campeonato da Liga Profissional de Andebol Portuguesa (2006/2007).

As variáveis consideradas no estudo foram: Peso (WT); Altura (HT); Altura sentado (SIT_HT); Envergadura (SPAN); Prega adiposa subescapular (SCAP_SF); Prega adiposa tricipital (TCP_SF); Prega adiposa bicipital (BCP_SF); Prega adiposa supraespinal (SSPN_SF); Prega adiposa abdominal (ABDM_SF); Prega adiposa crural (FTHI_SF); Prega adiposa geminal (CALF_SF); Perímetro da cabeça (HEAD_G); Perímetro bicipital sem contração (ARM_RLX); Perímetro bicipital com contração (ARM_FLX); Perímetro do antebraço (FARM_G); Perímetro mesoesternal (CHST_G); Perímetro da cintura (WAIS_G); Perímetro crural (MTHI_G); Perímetro geminal (CALF_G); Diâmetro biacromial (BIACR_B); Diâmetro transverso (TRCH_B); Diâmetro antero-posterior (APCH_D); Diâmetro biliocristal (BICRS_B); Diâmetro bicôndilo umeral (HUMR_B); Diâmetro bicôndilo femural (FEMR_B); Comprimento acromial-radial (ARM_L); Comprimento radial-styilion (FARM_L); Comprimento midstyilion-dactylion (HAND_L).

As medidas antropométricas (28 medidas) foram obtidas por antropometristas acreditados pelo ISAK (*International Society for Advancement of Kinanthropometry*), pertencentes ao grupo de trabalho em Cinantropometria da Faculdade de Motricidade Humana (Universidade Técnica de Lisboa), e as técnicas adoptadas foram as descritas por Fragoso & Vieira (2005).

Para o estudo da proporcionalidade utilizaram-se os métodos Phantom (Ross et al., 1974) e combinado de Lentini (Lentini & Verde, 2004).

O método Phantom consiste na transformação das variáveis originais em valores Z (1.0). Na realidade o processo é similar ao processo estatístico utilizado para transformar uma variável que se supõe ter distribuição normal em valores Z (1.1).



$$Z = 1/s * (V (170.18 / E)^d - p) \quad (1.0)$$

Sendo:

- Z: Valor da variável transformada em Phantom;
- s: Desvio padrão proposto pelo modelo para a variável estudada;
- V: Valor da variável estudada;
- E: Valor obtido para a altura (ALT);
- 170.18: Constante de proporcionalidade para a altura no modelo Phantom;
- d: Expoente dimensional (d=1, para comprimentos, diâmetros, perímetros e pregas adiposas; d=2, nas superfícies corporais ou áreas transversais; d = 3, no peso e outros volumes corporais);
- p: Média proposta pelo modelo para a variável estudada.

$$z = (x - \mu) / \sigma \quad (1.1)$$

Sendo:

- x: valor da variável;
- μ : média da variável na população de referência;
- σ : desvio padrão da variável para a população de referência.

$$V (170.18 / E)^d \quad (1.2)$$

Sendo:

- V: valor obtido da variável estudada;
- E: Valor obtido para a altura;
- 170.18: constante de proporcionalidade para a estatura no modelo Phantom;
- d: expoente dimensional, que permite a linearização das variáveis.

Na construção do modelo denominado Método Combinado (MC), utilizam-se os valores das médias (MED_p) e desvios padrão (DP_p) das variáveis de Phantom, os valores das médias (MED_A) e desvios padrão (DP_A) das variáveis da amostra, e a análise de Bayes (Cox, 1994; Gelman et al., 1995).

70 Para calcular a média combinada (MED_C) para a variável analisada, utiliza-se a MED_p e a média da amostra (MED_A) (2.0). Já o cálculo do desvio padrão do método combinado (DP_C), efectua-se com recurso ao DP_p e DP_A (2.1) e, por último, a tipificação Z combinada (TZC) com a MED_C , o DP_C e o valor da variável para um indivíduo (Y), segundo o método combinado (2.2).

$$MED_C = (MED_p + n \times MED_A) / (n + 1) \quad (2.0)$$

$$DP_C = (((n - 1) \times DP_A^2 + DP_p^2) / (n + 1))^{0.5} \quad (2.1)$$

$$TZC = (Y - MED_C) / DP_C \quad (2.2)$$

Recolhidos os dados, procedeu-se à sua organização tratamento estatístico, tendo-se utilizado os programas informáticos: *Microsoft Office Excel 2007* e *SPSS 15.0 for Windows*. As técnicas estatísticas utilizadas foram as seguintes: (1) Estatística descritiva; (2) Coeficiente de correlação de Pearson para medir o grau de associação linear entre variáveis da amostra e cada um dos dois métodos utilizados no estudo (Phantom e MC), assim como entre os resultados da aplicação do método Phantom e do método combinado; (3) Teste *t-student* para comparação de duas médias relativas aos dois métodos utilizados, considerando o mesmo grupo de sujeitos (design intra-sujeitos); (4) Teste de *Mann-Whitney* para detectar diferenças entre os valores centrais das duas

equipas estudadas; (5) Teste de *Kruskal– Wallis* para detectar diferenças significativas entre os valores centrais das cinco posições de jogo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base no perfil dos 34 sujeitos da amostra (Gráfico 1) pode-se comparar os resultados com os valores de referência Phantom, e com os resultantes da aplicação do método combinado de Lentini (Quadro 1).

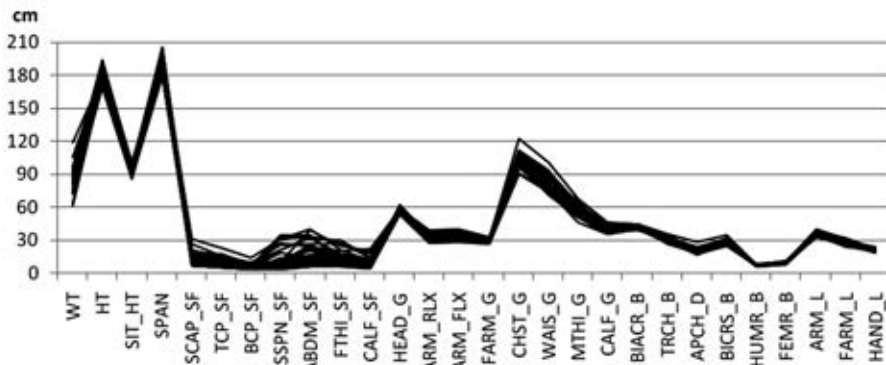


Gráfico 1. Perfil antropométrico dos sujeitos da amostra (n=34)

Nos perfis morfológicos resultantes da aplicação do modelo de Phantom e do modelo Combinado à amostra (n=34), observam-se que os valores Z (Phantom) variam entre -1.62 e $+1.63$, ou seja, os atletas afastam-se ligeiramente do Unisex Phantom (Gráfico 2). O mesmo foi observado por Chamorro *et al.* (2005a) ao estudarem a proporcionalidade de 189 jogadores de andebol do sexo masculino. Neste caso os dados oscilavam entre -4 e $+4$ desvios (Phantom), o que traduzia o enorme afastamento do desportista do modelo Unisex Phantom criado por Ross e Wilson em 1974, e diria muito pouco sobre o afastamento dos atletas relativamente ao ideal de atleta de andebol.

Observa-se ainda no perfil obtido com recurso ao método combinado de Lentini, que os valores oscilam entre -0.06 e $+0.08$, ou seja, mantêm-se próximo da referência.

Quadro 1. Médias e desvios padrão da amostra (n=34), e suas correlações com os valores de referência utilizados para o cálculo da proporcionalidade, utilizando o Phantom de Ross e valores transformados pelo método combinado de Lentini.

MEDIDAS	AMOSTRA (n=34)		PHANTOM		MÉTODO COMBINADO (n=34)	
	MED±SD	MED±SD	r		MED±SD	r
MEDIDAS BÁSICAS						
WT	85.39±11.39	64.58±8.60	0.719	**	84.80±11.07	1.000 **
HT	182.00±6.34	170.18±6.29	1.000	**	181.66±6.17	1.000 **
SIT_HT	93.82±3.78	89.92±4.50	0.516	**	93.71±6.17	1.000 **
SPAN	190.54±6.78	172.35±7.41	0.441	**	190.02±6.60	1.000 **
PREGAS ADIPOSAS (mm)						
SCAP_SF	12.62±5.70	17.20±5.07	0.997	**	12.75±5.55	1.000 **
TCP_SF	10.40±4.30	15.40±4.47	0.996	**	10.54±4.19	1.000 **
BCP_SF	5.43±2.68	8.00±2.00	0.998	**	5.50±2.62	1.000 **
SSPN_SF	13.57±9.19	15.40±4.47	0.999	**	13.63±8.93	1.000 **
ABDM_SF	18.13±10.43	25.40±7.78	0.998	**	18.34±10.14	1.000 **
FTHI_SF	14.41±5.90	27.00±8.33	0.997	**	14.77±5.75	1.000 **
CALF_SF	9.38±4.31	16.00±4.67	0.997	**	9.57±4.20	1.000 **
PERÍMETROS (cm)						
HEAD_G	57.35±1.66	56.00±1.44	0.392	*	57.31±1.63	1.000 **
ARM_RLX	32.68±2.56	26.89±2.33	0.906	**	32.51±2.50	1.000 **
ARM_FLX	34.78±2.51	29.14±2.37	0.887	**	34.62±2.45	1.000 **
FARM_G	29.28±1.55	25.13±1.41	0.798	**	29.16±1.52	1.000 **
CHST_G	102.93±6.65	87.86±5.18	0.865	**	102.50±6.47	1.000 **
WAIS_G	82.57±6.87	71.91±4.45	0.919	**	82.27±6.68	1.000 **
MTHI_G	57.18±4.31	51.84±3.44	0.915	**	57.02±4.20	1.000 **
CALF_G	39.67±2.62	35.25±2.30	0.870	**	39.54±2.56	1.000 **
DIÂMETROS (cm)						
BIACR_B	42.34±1.66	38.04±1.92	0.669	**	42.21±1.63	1.000 **
TRCH_B	30.76±2.10	27.92±1.74	0.879	**	30.68±2.05	1.000 **
APCH_D	20.56±2.44	17.50±1.38	0.957	**	20.47±2.38	1.000 **
BICRS_B	28.88±2.01	28.84±1.75	0.878	**	28.88±1.97	1.000 **
HUMR_B	7.08±0.33	6.48±0.35	0.691	**	7.06±0.34	1.000 **
FEMR_B	9.98±0.60	9.52±0.48	0.824	**	9.97±0.59	1.000 **
COMPRIMENTOS (cm)						
ARM_L	35.39±1.55	32.53±1.77	0.602	**	35.31±1.52	1.000 **
FARM_L	27.09±1.63	24.57±1.37	0.811	**	27.02±1.59	1.000 **
HAND_L	20.61±0.95	18.85±0.85	0.695	**	20.56±0.94	1.000 **

* p < 0.05; ** p < 0.01

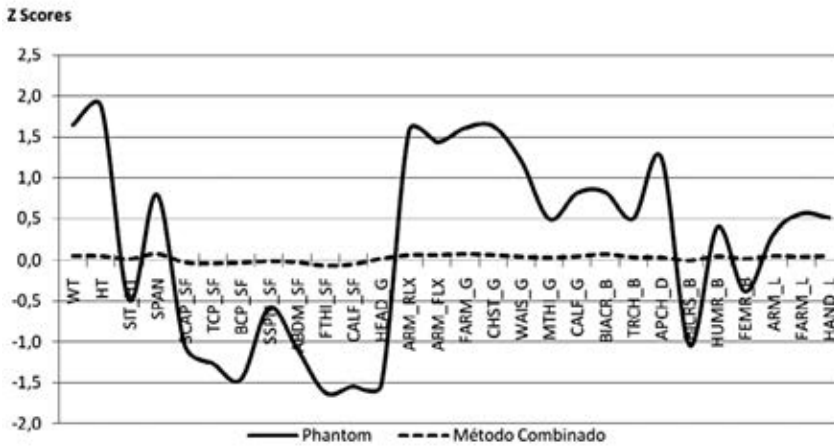


Gráfico 2. Perfil antropométrico da amostra (n=34) após aplicação dos métodos Phantom e combinado de Lentini

Existem diferenças significativas entre os dados ajustados pelos dois métodos estudados em 27 das 28 variáveis. No entanto, no estudo comparativo das equipas que compõem a amostra, a aplicação de testes estatísticos aos dados ajustados pelo método combinado de Lentini permite observações idênticas às resultantes da aplicação dos mesmos testes aos dados não ajustados (Quadro 2).

O estudo das duas equipas que constituem a amostra, com recurso aos dados originais e aos transformados pelo método combinado de Lentini (Quadro 3), permite concluir que em ambas as situações as duas equipas diferem significativamente na estatura ($p < 0.05$), na altura sentado ($p < 0.01$) e na prega adiposa supraespinhal ($p < 0.01$).

Embora a aplicação do método Phantom coloque em evidência a existência de diferenças significativas entre a estatura ($p < 0.05$) e a prega adiposa supraespinhal ($p < 0.01$) dos sujeitos das diferentes equipas, evidencia ainda diferenças significativas em mais sete variáveis. Tal facto não traduz o observado nos dados não transformados.

A análise dos perfis das equipas estudadas (A e B), permite concluir que a Equipa-A apresenta maiores classificações médias na estatura, altura sentado, prega adiposa bicipital, perímetro da cabeça, perímetro do antebraço, perímetro mesoesternal, diâmetro biacromial, diâmetro transversal, diâmetro antero-posterior, diâmetro bicôndilo humeral, diâmetro bicôndilo femoral e comprimento acromial-radial. Contudo apenas se observam diferenças significativas nas variáveis altura ($p < 0.05$), altura sentado ($p < 0.01$) e prega adiposa supraespinhal ($p < 0.01$) no estudo da amostra, tal como após a transformação pelo método combinado de Lentini.

A transformação pelo método Phantom também coloca em evidência diferenças significativas nas variáveis altura ($p < 0.05$) e prega adiposa supraespinhal ($p < 0.01$) assim como em sete outras medidas.

Quadro 2. Teste t pares entre os resultados da aplicação dos métodos Phantom e combinado de Lentini (TZC) à amostra (n=34)

MEDIDAS	Paired-Samples T test						
	Phantom	TZC	IC 95%		t (33)	P	
			Inferior	Superior			
WT	0.65	0.05	0.31	0.88	4.243	0.000	***
HT	1.88	0.05	1.82	1.83	512.143	0.000	***
SIT_HT	-0.49	0.02	-0.70	-0.31	-5.322	0.000	***
SPAN	0.79	0.08	0.38	1.05	4.361	0.000	***
SCAP_SF	-1.05	-0.03	-1.06	-1.00	-61.727	0.000	***
TCP_SF	-1.27	-0.03	-1.29	-1.18	-48.228	0.000	***
BCP_SF	-1.46	-0.03	-1.52	-1.34	-33.173	0.000	***
SSPN_SF	-0.58	-0.01	-0.91	-0.25	-3.556	0.001	**
ABDM_SF	-1.08	-0.02	-1.15	-0.98	-25.675	0.000	***
FTHI_SF	-1.62	-0.06	-1.69	-1.43	-23.875	0.000	***
CALF_SF	-1.55	-0.05	-1.57	-1.44	-48.188	0.000	***
HEAD_G	-1.62	0.02	-2.09	-1.20	-7.479	0.000	***
ARM_RLX	1.58	0.07	1.35	1.67	19.597	0.000	***
ARM_FLX	1.43	0.07	1.20	1.54	16.578	0.000	***
FARM_G	1.61	0.08	1.30	1.76	13.311	0.000	***
CHST_G	1.63	0.07	1.34	1.79	14.329	0.000	***
WAIS_G	1.21	0.05	0.92	1.41	9.613	0.000	***
MTHI_G	0.49	0.04	0.26	0.66	4.693	0.000	***
CALF_G	0.81	0.43	0.19	0.58	4.046	0.000	***
BIACR_B	0.82	0.07	0.47	1.03	5.472	0.000	***
TRCH_B	0.50	0.04	0.26	0.66	4.714	0.000	***
APCH_D	1.25	0.04	0.98	1.44	10.581	0.000	***
BICRS_B	-1.04	0.00	-1.22	-0.86	-11.565	0.000	***
HUMR_B	0.40	0.05	0.10	0.60	2.877	0.007	**
FEMR_B	-0.39	0.02	-0.62	-0.18	-3.713	0.001	**
ARM_L	0.32	0.05	-0.02	0.55	1.879	0.069	Ns
FARM_L	0.56	0.05	0.30	0.72	4.958	0.000	***
HAND_L	0.51	0.05	0.18	0.73	3.406	0.002	**

ns: não significativo; * p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

Quadro 3. Teste de Mann-Whitney para comparação dos valores médios das duas equipas constituintes da amostra (Equipa A, n=18; Equipa B, n=16) para as três situações consideradas no estudo (valores reais, transformados pelos métodos Phantom e combinado de Lentini -TZC)

MEDIDAS	Amostra				Phantom				TZC				
	Equipa (Ranks)		U	p	Equipa (Ranks)		U	p	U	P			
	A (n=18)	B (n=16)			A (n=18)	B (n=16)							
WT	17.78	17.19	139.000	.871	14.11	21.31	83.000	.035	*	139.000	.871		
HT	21.50	13.00	72.000	.012	*	21.50	13.00	72.000	.012	*	72.000	.012	*
SIT_HT	22.31	12.09	57.500	.002	**	19.94	14.75	100.000	.132		57.500	.002	**
SPAN	17.06	18.00	136.000	.792		12.25	23.41	49.500	.001	**	136.000	.792	
SCAP_SF	14.50	20.88	90.000	.063		14.25	21.16	85.500	.043	*	90.000	.063	
TCP_SF	17.06	18.00	136.000	.791		16.83	18.25	132.000	.699		136.000	.791	
BCP_SF	17.75	17.22	139.500	.884		17.44	17.56	143.000	.980		139.500	.884	
SSPN_SF	12.50	23.13	54.000	.001	**	12.28	23.38	50.000	.001	**	54.000	.001	**
ABDM_SF	16.33	18.81	123.000	.479		16.19	18.97	120.500	.428		123.000	.479	
FTHI_SF	15.25	20.03	103.500	.167		14.72	20.63	94.000	.086		103.500	.167	
CALF_SF	15.64	19.59	119.500	.254		15.17	20.13	102.000	.151		119.500	.254	
HEAD_G	17.75	17.22	139.500	.885		14.11	21.31	83.000	.035		139.500	.885	
ARM_RLX	16.86	18.22	132.500	.701		14.81	20.53	95.500	.096		132.500	.701	
ARM_FLX	17.08	17.97	136.500	.805		14.78	20.56	95.000	.093		136.500	.805	
FARM_G	19.17	15.63	114.000	.309		15.92	19.28	115.500	.334		114.000	.309	
CHST_G	17.75	17.22	139.500	.885		15.36	19.91	105.500	.189		139.500	.885	
WAIS_G	16.97	18.09	134.500	.753		14.78	20.56	95.000	.093		134.500	.753	
MTHI_G	15.25	20.03	103.500	.167		13.44	22.06	71.000	.011	*	103.500	.167	
CALF_G	17.11	17.94	137.000	.818		14.58	20.78	91.500	.071		137.000	.818	
BIACR_B	17.72	17.25	140.000	.898		14.78	20.56	95.000	.093		140.000	.898	
TRCH_B	17.58	17.41	142.500	.966		15.22	20.06	103.000	.164		142.500	.966	
APCH_D	20.11	14.56	97.000	.107		18.47	16.41	126.500	.556		97.000	.107	
BICRS_B	15.86	19.34	114.500	.317		13.28	22.25	68.000	.008	**	114.500	.317	
HUMR_B	19.08	15.72	115.500	.331		16.36	18.78	123.500	.490		115.500	.331	
FEMR_B	18.11	16.81	133.000	.713		15.22	20.06	103.000	.162		133.000	.713	
ARM_L	19.22	15.56	113.000	.293		16.14	19.03	119.500	.408		113.000	.293	
FARM_L	15.28	20.00	104.000	.172		12.56	23.06	55.000	.002	**	104.000	.172	
HAND_L	16.00	19.19	117.000	.360		11.61	24.13	38.000	.000	***	117.000	.360	

* p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001



Relativamente à especificidade dos atletas, e comprovada a homogeneidade das variâncias, concluiu-se que a altura, peso, envergadura, perímetro bicipital com contração, perímetro me-soesternal, comprimento acromial-radial, comprimento *radial-stylian* e comprimento *midstylian-dactylian* diferem significativamente ($p < 0.05$) com as posições de jogo (Quadro 4).

Os dados transformados com recurso ao método combinado de Lentini têm correspondência com as avaliações originais, o que já não acontece com os dados transformados com recurso ao método Phantom.

Quadro 4. Teste de Kruskal-Wallis para comparação dos valores médios das cinco posições de jogo da amostra (GR, P, L, C, Pi) e dos valores transformados pelos métodos Phantom e combinado de Lentini (TZC)

MEDIDAS	Amostra					Phantom		TZC			
	GR (n=6)	P (n=8)	L (n=9)	C (n=7)	Pi (n=4)	H(4)	P	H(4)	p		
WT	20.25	8.69	20.83	15.50	27.00	11.672	.020 *	5.261	.262	11.672	.020 *
HT	23.00	9.56	23.00	17.00	13.63	10.288	.036 *	10.288	.036 *	10.288	.036 *
SIT_HT	24.67	11.50	18.22	16.43	19.00	6.235	.182	5.808	.214	6.235	.182
SPAN	18.67	8.13	23.11	20.36	16.88	10.630	.031 *	2.858	.582	10.630	.031 *
SCAP_SF	16.92	16.31	17.44	14.86	25.50	3.221	.521	3.186	.527	3.221	.521
TCP_SF	23.33	14.94	15.00	15.07	23.75	5.169	.270	5.085	.279	5.169	.270
BCP_SF	18.33	14.69	18.56	13.29	26.88	5.675	.225	5.287	.259	5.675	.225
SSPN_SF	19.42	14.75	16.50	16.00	25.00	3.383	.496	2.991	.559	3.383	.496
ABDM_SF	18.17	13.44	16.56	16.86	27.88	5.818	.213	6.044	.196	5.818	.213
FTHI_SF	22.25	13.69	16.22	17.86	20.25	3.007	.557	2.227	.694	3.007	.557
CALF_SF	20.50	18.94	15.00	14.00	21.88	2.931	.569	3.125	.537	2.931	.569
HEAD_G	16.92	9.69	19.44	23.07	19.88	7.724	.102	3.853	.426	7.724	.102
ARM_RLX	17.25	11.19	21.06	14.71	27.38	8.855	.065	6.578	.160	8.855	.065
ARM_FLX	16.83	10.31	22.67	14.07	27.25	11.292	.023 *	6.818	.146	11.292	.023 *
FARM_G	17.83	17.00	20.44	11.71	21.50	3.827	.430	9.851	.043 *	3.827	.430
CHST_G	16.00	10.75	20.67	15.57	29.75	10.798	.029 *	8.928	.063	10.798	.029 *
WAIS_G	17.25	11.00	17.33	18.64	29.25	9.094	.059	7.149	.128	9.094	.059
MTHI_G	17.58	16.44	17.06	13.14	28.13	6.006	.199	6.637	.156	6.006	.199
CALF_G	19.50	13.38	18.39	13.36	28.00	7.349	.119	6.479	.166	7.349	.119
BIACR_B	17.25	12.44	17.94	18.57	25.13	4.524	.340	6.550	.162	4.524	.340
TRCH_B	16.17	11.38	19.83	17.57	26.38	6.813	.146	4.253	.373	6.813	.146
APCH_D	20.33	13.38	17.89	16.57	22.25	2.847	.584	2.718	.606	2.847	.584
BICRS_B	18.67	10.31	18.56	21.21	21.25	5.902	.207	4.515	.341	5.902	.207
HUMR_B	20.75	12.13	18.75	21.06	15.57	4.516	.341	2.078	.721	4.516	.341
FEMR_B	18.83	15.38	19.83	15.93	17.25	1.150	.886	2.679	.613	1.150	.886
ARM_L	18.58	10.69	22.83	22.00	9.63	10.337	.035 *	10.482	.033 *	10.337	.035 *
FARM_L	22.25	9.19	22.72	18.43	13.63	10.100	.039 *	2.751	.600	10.100	.039 *
HAND_L	24.08	10.38	22.33	14.36	16.50	9.606	.048 *	1.085	.897	9.606	.048 *

GR: Guarda-Redes; P: Ponta; L: Lateral; C: Central; Pi: Pivot; * p < 0.05

A metodologia pode também ser ensaiada para analisar um jogador, utilizar os valores transformados, em relação a uma referência. Assim, na transformação Z combinada, quando consideramos as medições de um Guarda- redes nessa época desportiva integrou os trabalhos da selecção portuguesa (n=1, TZC GR), observa-se que os valores diferem do grupo de guarda- redes que constituem a amostra, ou seja, do valor tomado como referência (Gráfico 3).

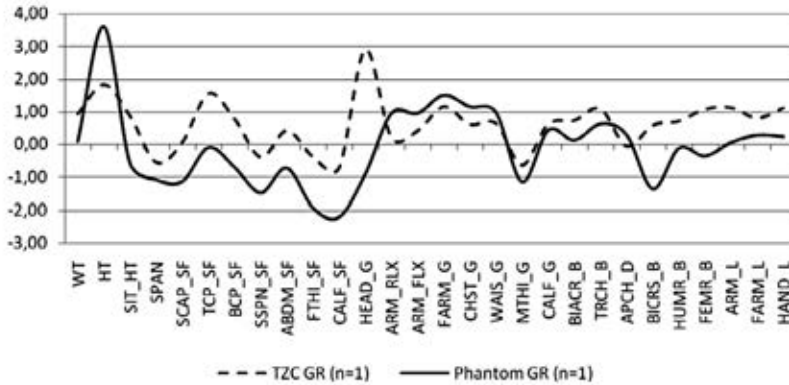


Gráfico 3. Transformação dos valores do guarda-redes com recurso ao método Phantom (Phantom GR) e combinado de Lentini (TZC GR) tendo como referência a amostra total (n=34).

A evidência de que no estudo da proporcionalidade numa determinada população característica de um jogo desportivo colectivo (e.g., Guarda-Redes), o recurso ao método combinado de Lentini (inequivocamente dependente do estratagema Phantom) é vantajoso, uma vez que aproxima os valores de referência do zero sem que se percam as diferenças originais das amostras ou dos indivíduos estudados (Gráfico 4), fundamenta o ajuste de um modelo de guarda-redes (n=1), com referência a uma amostra de atletas com a mesma função (n=6).

Colocam-se assim em evidência as diferenças individuais do atleta, facto que poderá contribuir para a fundamentação do processo “selectivo” ou de treino.

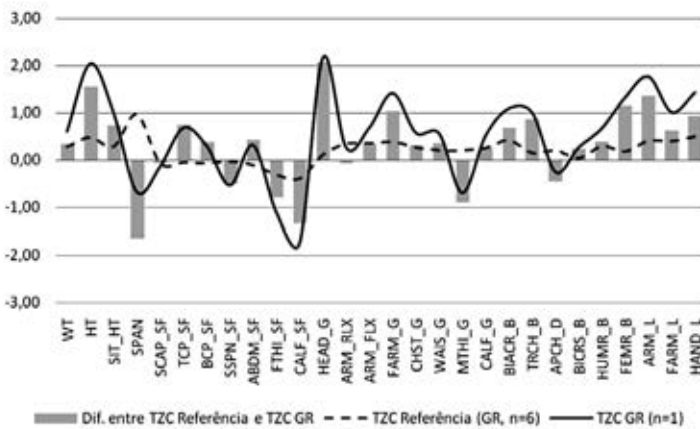


Gráfico 4. Diferenças entre a transformação dos valores do grupo dos guarda-redes (n=6, TZC Referência) e do guarda-redes da selecção nacional (n=1, TZC GR) com recurso ao método combinado de Lentini

Face ao exposto, apresentamos uma proposta para o cálculo das diferenças entre *Z scores* ajustados pelo Método Combinado de Lentini.

Assim, utilizando a nomenclatura adoptada neste estudo temos que a diferença entre a TZC do grupo de referência face a um determinado sujeito ou população ($TZC_{\text{dif-ref}}$) pode ser calculada da seguinte forma:

$$TZC_{\text{dif-ref}} = ((Y - MC_X) / DPC_X) - ((M_X - MC_X) / DPC_X) \quad (3.0)$$

Sendo:

- Y: Valor da observação em estudo;
- MC_X : Média combinada da variável da amostra de referência;
- DPC_X : Desvio padrão combinado da variável na amostra de referência;
- M_X : Média da variável na amostra de referência.

Cálculos aritméticos simples permitem reescrever a equação 3.0 na forma:

$$TZC_{\text{dif-ref}} = (Y - M_X) / (DPC_X) \quad (3.1)$$

Recorrendo aos conceitos e métodos estatísticos, reescreveu-se a fórmula anterior, sendo a fórmula 3.3 a que se propõe como recurso para o estudo da proporcionalidade em populações especiais, em especial no âmbito dos desportos de equipa.

78

$$TZC_{\text{dif-ref}} = \frac{y - m}{\left(\frac{(n-1) \cdot s^2 + (Phantom\ S\ value)}{n+1} \right)^{0,5}} \quad (3.2)$$

Sendo:

- y: Variável numérica referente à observação em estudo;
- m: Média aritmética do grupo de observações de referência;
- n: Número de observações de referência;
- s²: Variância das observações de referência;
- Phantom S value: Valor do desvio padrão de Phantom para a variável em estudo.

$$TZC_{\text{dif-ref}} = \frac{y - \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i \right)}{\left(\frac{(n-1) \cdot \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \left(x_i - \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i \right) \right)^2 \right) + (Phantom\ S\ value)}{n+1} \right)^{0,5}} \quad (3.3)$$

CONCLUSÃO

As correlações entre os dados não ajustados e os dados ajustados pelo método combinado de Lentini são muito fortes e positivas ($r = 1.000$).

A aplicação directa do Phantom no grupo de atletas de andebol, coloca em destaque a heterogeneidade da amostra face aos valores Phantom. Já a aplicação do método combinado de Lentini normaliza os dados mantendo-os próximos da referência. O referido parece solucionar o problema resultante da aplicação da constante de proporcionalidade do modelo Phantom (170.18) à populações de atletas de jogos desportivos (colectivos ou individuais) em que a estatura elevada é um requisito essencial.

No entanto, no estudo comparativo das equipas que compõem a amostra, a aplicação de testes estatísticos aos dados ajustados pelo método combinado de Lentini permite observações idênticas às resultantes da aplicação dos mesmos testes aos dados não ajustados. O mesmo se verifica no estudo estatístico do comportamento da variável posição de jogo.

A equação que apresentada pode ser utilizada no estudo da proporcionalidade em populações especiais pois simplifica os cálculos a efectuar no estudo das diferenças (Z) entre um sujeito e uma amostra populacional específica, ou entre dois grupos amostrais.

Contudo, a distribuição combinada resultar da ponderação de dois tipos de informação (Phantom e amostra) pelo que a amostra não deve ser pequena ($n < 25$), sob pena de predominar o Phantom.

BIBLIOGRAFIA

- BLANCO F** (2004). *Balonmano. Detección, Selección y Rendimiento de Talentos*. Madrid: Editorial Gymnos.
- CHAMORRO R, LORENZO M, EXPÓSITO I** (2005a). Valoración de la Proporcionalidad Mediante el Método Combinado. Estudio Realizado con 233 Jugadores de Balonmano de Alto Nivel. *PublICE Standard*. 18/02/2005. Pid: 427.
- CHAMORRO R, LORENZO M, COLL I, ROS A** (2005b). Valoración de la proporcionalidad mediante el método combinado. Estudio realizado con 873 futbolistas. <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital -Buenos Aires* – Año 10 – n.º 81 – Febrero de 2005.
- COX H** (1994). *Theoretical statistics*. Londres: Chapman and Hall.
- DRINKWATER D, ROSS W** (1980). *The anthropometric fraction of body mass*. In: Ostyn M. & Beunen G., Simon J. (eds), *Kinanthropometry II*. Baltimores: University Park Press, 177-189.
- DURAND M** (1988). *El niño y el deporte*. Madrid: Paidós.
- FRAGOSO I, VIEIRA F**. (2005). *Cin antropométrica. Curso Prático*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. ISBN 972-735-115-8.
- GARCIA J** (1990). Análisis del XII Campeonato del mundo de balonmano – Checoslovaquia'90. *Comisión Técnica de la Real Federación Española de Balonmano*. Madrid.
- GELMAN A, CARLIN J, STERN H, RUBIN D** (1995). *Bayesian data analysis*. Reino Unido: Chapman and Hall/CRC Press.
- HAWES M, SOVAK D** (1994). Morphological prototypes, assessment and change in elite athletes. *Journal of Sports Sciences*; 12, 235-242.
- LENTINI N, VERDE P** (2004). El método combinado: una propuesta específica em proporcionalidad antropométrica. *Revista Archivos de Medicina del Deporte*, Vol. XXI (3), 101, 56-60.
- LENTINI N, VERDE P** (1991). Análisis antropométrico y funcional del basket argentino. *Revista Argentina de Medicina del Deporte*, vol. XIV, 45, 37-52.
- MAC DOUGALL J, GREEN H, WENGER H** (1995). *Evaluación fisiológica del deportista*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- MC ARDLE W, KATCH F, KATCH V** (1990). *Fisiología del ejercicio, energía, nutrición y deporte*. Madrid: Alianza deporte editorial.
- MORENO F** (1996). Detección de talentos en balonmano. *Revista de la asociación de entrenadores de balonmano*. Madrid.
- ROMAN J** (1990). Evolución del perfil antropométrico y correlación con el juego moderno. El juego entre líneas en el balonmano actual. *III Jornadas para entrenadores de balonmano*. Málaga: Unisport.
- ROSS W, WARD R** (1982). *Human proportionality and sexual dimorphism*. In Hall, R.: *Sexual dimorphism in homo sapiens: A question of size*. . New York: Praeger Special Studies – Praeger Scientific, 317-361.
- ROSS W, WARD R** (1982). *Sexual dimorphism and human proportionality*. In Hall, R. (ed.). *Sexual Dimorphism in Homo Sapiens: A question of size*. New York: Praeger Special Studies – Praeger Scientific, 317-361.
- ROSS W, WILSON N** (1974). A stratagem for proportional growth assessment. *Acta Pediátrica de Bélgica*, 28, 169-182.
- TANNER** (1973). Growing up. *Scientific American*, 35-43.

AS ATITUDES DOS ALUNOS FACE À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: UM ESTUDO PLURIMETODOLÓGICO

Paulo Pereira, Francisco Carreiro da Costa, José Alves Diniz

??

A INFLUÊNCIA SOCIALIZADORA DA FORMAÇÃO INICIAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA. PERCEPÇÕES DOS PROTAGONISTAS
E UNIDADE CONCEPTUAL INTER-PARES

César Sá, Francisco Carreiro da Costa

??

A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO
NA PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO DE OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO

Paulo Pereira, Francisco Carreiro da Costa, José Alves Diniz

??



Educação, Escola e Sociedade

AS ATITUDES DOS ALUNOS FACE À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO PLURIMETODOLÓGICO

Paulo Pereira¹, Francisco Carreiro da Costa², José Alves Diniz²

¹ Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto

² Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa

ppereira@ese.ipp.pt

RESUMO

Diversos autores têm chamado à atenção para o facto das atitudes dos alunos poderem favorecer ou prejudicar a sua aprendizagem. Neste sentido, no âmbito da Educação Física, várias investigações têm sido efectuadas com o propósito de conhecer as atitudes dos alunos em relação àquela disciplina, utilizando predominantemente uma metodologia quantitativa.

Neste estudo examinam-se as atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física, numa perspectiva plurimetodológica. Participaram 198 alunos do 9.º ano de escolaridade. Foram realizadas dois tipos de análises: uma extensiva e outra intensiva. Na fase extensiva os dados foram recolhidos através de um questionário construído e validado por nós próprios, enquanto que na intensiva os dados foram obtidos por intermédio de uma entrevista estruturada. Os resultados mostram que: i) a generalidade dos alunos tem uma atitude favorável face à Educação Física; ii) as atitudes dos alunos em relação à Educação Física variam em função do seu género, mas não são influenciadas pelo nível socioeconómico das suas famílias; iii) os “melhores” alunos manifestam uma atitude mais favorável face à Educação Física do que os “piores”; iv) as razões evocadas pelos alunos para justificarem porque gostam da Educação Física estão associadas ao facto de considerarem que esta permite a aprendizagem de novas habilidades, terem um elevado sentimento de competência desportiva e apreciarem as matérias de ensino dessa disciplina.



Palavras-chave: Atitudes, Educação Física, alunos, género, nível socioeconómico.

INTRODUÇÃO

A atitude é um construto hipotético referente à tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma pessoa particular, comportamento, crença ou coisa

(Eagly e Chaiken, 1993). Esta é uma definição simples que chama a nossa atenção para dois aspectos essenciais das atitudes: não são directamente observáveis (construto hipotético) e expressam-se sempre por intermédio de um julgamento avaliativo.

De um modo geral, na literatura considera-se que as atitudes são constituídas por três componentes: cognitiva, afectiva e comportamental (Biddle, 1995; Feldman, 2001; Lima, 2000; Piéron, 1999; Thomas e Alaphilippe, 1993). No primeiro caso, reporta-se às crenças e aos pensamentos que se mantêm sobre o objecto da atitude. A componente afectiva, a mais característica das atitudes, refere-se aos sentimentos de atracção ou rejeição face a determinada coisa ou objecto. Por último, a componente comportamental diz respeito à predisposição para agir de uma determinada maneira que é relevante segundo a atitude do sujeito. Em qualquer atitude as três componentes não surgem de forma estanque mas estreitamente inter-relacionadas, embora variem em termos do elemento dominante e na natureza da sua relação (Feldman, 2001).

No contexto educativo alguns autores consideram que as atitudes são factores que antecedem a aprendizagem, pelo que se são positivas em relação a esta última podem favorecê-la, se, ao invés, são negativas podem prejudicá-la ou actuar contra ela (Beltrán, 1994).

Compreende-se assim que um dos objectivos da acção educativa do professor seja desenvolver nos alunos atitudes adequadas face à escola e às matérias disciplinares de modo a facilitar ou potenciar a sua aprendizagem. Há um aspecto que também neste domínio merece ser referido. Tem a ver com a importância que a Educação Física pode assumir na melhoria das atitudes dos alunos. Na verdade, os resultados de vários estudos, efectuados no âmbito do ensino básico, põem em evidência que a prática da Educação Física escolar desenvolve uma atitude mais favorável dos alunos face à escola (Delfosse *et al.*, 1994).

Nas duas últimas décadas tem havido, por parte dos investigadores da Pedagogia em Educação Física, um ressurgimento do interesse sobre as atitudes dos alunos (Silverman e Subramaniam, 1999). Segundo os autores, o incremento da investigação sobre as atitudes dos alunos face à Educação Física pode ser atribuído, em certa medida, ao facto dessas atitudes poderem influenciar a participação dos jovens nas actividades físicas. Ainda a este propósito, sublinhe-se que a promoção de boas atitudes relativamente à Educação Física e às actividades físicas é uma componente importante no desenvolvimento de um estilo de vida activo no seio da juventude.

Por outro lado, o conhecimento das atitudes dos alunos face à Educação Física pode representar um relevante instrumento na acção educativa do professor, uma vez que permite verificar se os alunos gostam ou não da referida disciplina e ainda qual a melhor forma de modificar, no sentido positivo, essas mesmas atitudes.

Grande parte das investigações sobre as atitudes dos alunos em relação à Educação Física tem procurado saber se essas atitudes são predominantemente favoráveis ou desfavoráveis e se os alunos consideram a Educação Física uma disciplina importante na sua formação. Os resultados da maioria dos estudos põem em evidência que a generalidade dos alunos tem uma atitude favo-

rável face à Educação Física (Delfosse *et al.*, 1995, 1997; Gonçalves, 1998; Leal, 1993; Mourão, 1997; Pierón *et al.*, 1997, 2000; Ryan, *et al.*, 2003; Santos, 2004; Stelzer, *et al.*, 2004), considerando também que essa disciplina é importante para a sua formação global (Bergé, 1992; Gonçalves, 1998; Leal, 1993; Mourão, 1997; Pierón *et al.*, 2000; Santos, 2004).

Os efeitos da variável género dos alunos nas atitudes face à Educação Física tem merecido igualmente algum destaque na investigação. De uma maneira geral, os estudos tendem a revelar que os alunos do sexo masculino apresentam uma atitude mais favorável em relação à Educação Física do que os do sexo feminino (Delfosse *et al.*, 1995, 1997; Gonçalves, 1998; Leal, 1993; Mourão, 1997; Stelzer *et al.*, 2004).

A relação entre as atitudes dos alunos acerca da Educação Física e o rendimento escolar nessa disciplina não tem merecido, por parte dos investigadores da Pedagogia das actividades físicas e desportivas, muita atenção. Na realidade, são escassos os estudos que analisaram a associação entre estas duas variáveis.

Silverman e Subramaniam (1999), tendo por base a literatura, afirmam que em nenhum estudo foi encontrada uma relação entre as atitudes dos alunos face à Educação Física e o rendimento escolar nessa disciplina. Significa isto que as investigações realizadas até ao presente momento não confirmam o facto das atitudes dos alunos relativamente à Educação Física constituírem uma variável mediadora do rendimento escolar. De acordo com os referidos autores, uma explicação plausível para estes inesperados resultados pode advir da circunstância de nesses estudos terem sido utilizados instrumentos de análise das atitudes pouco adequados.

Assim, constituíram objectivos deste estudo: a) a análise das atitudes dos alunos face à Educação Física; b) verificar se as variáveis género e nível sócio-económico dos alunos influenciam as suas atitudes face à disciplina de Educação Física; c) examinar as diferenças de atitudes face à Educação Física dos alunos “mais” e “menos” dotados (ou melhores e piores, de acordo com a percepção dos professores) nessa disciplina.

METODOLOGIA

Sujeitos

Participaram na fase extensiva deste estudo 198 alunos do 9.º ano de escolaridade, sendo que 93 eram do sexo masculino (47% do total) e 105 do feminino (53%). A idade média dos alunos é de 14.6 anos. A maioria dos alunos é oriunda de famílias da classe baixa (56.6%), de acordo com a categorização de Simões (1994), para a população portuguesa.

Na fase intensiva do estudo estiveram envolvidos apenas 8 alunos do 9.º ano, dos quais 4 eram considerados os melhores e os restantes os piores alunos nessa disciplina.

Procedimento

Na análise das atitudes dos alunos face à Educação Física utilizámos conjuntamente duas abordagens, uma quantitativa e outra qualitativa. Com efeito, realizámos, em primeiro lugar, uma análise extensiva das atitudes dos alunos em relação à Educação Física, adoptando uma abordagem quantitativa. Depois efectuámos uma análise intensiva dessas mesmas atitudes, usando, desta vez, uma abordagem interpretativa.

Na fase extensiva, optámos por utilizar como técnica de recolha de informação o questionário. Em contrapartida, na fase intensiva, a colheita dos dados sobre as atitudes dos alunos foi realizada através de uma entrevista estruturada.

Instrumento

Para analisar as atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física, na fase extensiva do estudo, construímos e validámos um questionário, designado por *Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física* (QAAEF). Este instrumento é constituído por 10 itens, dos quais 7 reportam-se ao “gosto pela Educação Física e suas matérias” e “satisfação/prazer nas aulas da disciplina” (factor I), enquanto que os restantes 3 se referem à “importância da Educação Física” (factor II). Dos 10 itens do instrumento, 7 estão formulados na positiva e 3 na negativa. Para cada item existem cinco possibilidades de resposta (1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = nem concordo nem discordo, 4 = concordo e 5 = concordo totalmente).

A avaliação da fidelidade do instrumento foi feita através do cálculo da consistência interna e da determinação da estabilidade temporal, quer da globalidade do questionário, quer de cada um dos dois factores encontrados na análise factorial.

A consistência interna do questionário e dos seus dois factores foi examinada através do coeficiente *alpha* de Cronbach. Os valores desses coeficientes variaram entre .83 e .91. Por conseguinte, podemos afirmar que os coeficientes *alpha* de Cronbach do QAAEF são aceitáveis.

Na análise da estabilidade temporal do questionário usámos o método de teste-reteste. Assim, aplicámos o instrumento duas vezes, com cerca de um mês de intervalo. As correlações registadas entre os resultados das duas aplicações foram satisfatórias não só para o caso da generalidade do questionário ($r = .77$), mas também para os dois factores ($r = .78$ para o factor I; $r = .74$ para o factor II).

Tratamento dos dados

Os dados obtidos na fase extensiva do estudo foram tratados por intermédio de procedimentos estatísticos. Assim, foi realizada uma análise descritiva e percentual de cada um dos itens que constituía o QAAEF. Na análise da influência da variável género sobre as atitudes dos alunos utilizou-se o t-teste. O efeito do nível sócio-económico dos alunos sobre as suas atitudes foi examinado através da análise da variância (ANOVA).

Os dados registados na fase intensiva do estudo foram objecto de uma análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise extensiva

Na análise dos resultados, referiremos, num primeiro momento, os valores médios obtidos pelos alunos nas diversas questões; e, posteriormente, apresentaremos as percentagens de distribuição das respostas dadas pelos alunos em alguns dos itens do questionário.

Quadro 1. Valores médios obtidos pelos alunos nos itens do questionário de atitudes face à EF

Itens	Média	DP
Gosto pela EF e suas matérias – Satisfação/prazer nas aulas		
(1) Costumo divertir-me nas aulas de EF	4.08	.91
(3) Gosto da disciplina de EF	4.30	.93
(4) Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	4.16	1.04
(5) Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de EF	4.03	.88
(6) A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	3.79	1.28
(7) Normalmente aborreço-me nas aulas de EF (*)	4.33	.89
(9) Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa (*)	4.29	.95
Importância da Educação Física		
(2) A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	3.51	1.07
(8) A EF é tão importante quanto as outras disciplinas	3.43	1.09
(10) Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global (*)	3.29	1.26

(*) Itens formulados de forma negativa

Como se pode constatar no quadro 1, as pontuações médias alcançadas pelos alunos nas questões relativas ao gosto pela Educação Física e suas matérias e à satisfação/prazer nas aulas variaram entre 3.79 (“A Educação Física é uma das minhas disciplinas preferidas”) e 4.33 (“Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física”). Estas pontuações médias situam-se ligeiramente acima ou abaixo do valor 4, sendo, por conseguinte, elevadas, visto que a pontuação de cada item podia ir de um mínimo de 1 até ao máximo de 5 pontos.

Nos itens relacionados com a importância da Educação Física, os alunos obtiveram pontuações médias que oscilaram entre 3.29 (“Comparativamente às outras disciplinas, a Educação Física é uma das menos importantes para a minha formação global”) e 3.51 (“A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global”). Estes valores estão próximos da pontuação intermédia dos itens, que é de 3 pontos.

É interessante verificar que as pontuações médias registadas pelos alunos nos itens sobre o gosto pela Educação Física e suas matérias e a satisfação/prazer nas aulas são, em todos os casos, superiores às obtidas pelos mesmos nas questões relativas à importância da Educação Física.

Uma vez examinados os valores médios alcançados pelos alunos nos itens do questionário de atitudes face à Educação Física, vamos agora analisar a distribuição das respostas dadas pelos mesmos em algumas dessas questões. Este tipo de análise permite compreender de forma mais aprofundada as atitudes dos alunos face à Educação Física.

Começaremos por tratar os itens relacionados com o gosto dos alunos pela Educação Física e suas matérias e a satisfação/prazer destes nas aulas daquela disciplina. Assim, perante a afirmação “gosto da disciplina de Educação Física”, 54.6% e 27.8% dos alunos declaram, respectivamente, “concordar totalmente” e “concordar”. Por seu lado, na resposta a essa afirmação, 12.6% dos alunos diz que “nem concorda nem discorda”, enquanto que 5.0% manifesta a sua “discordância total” (1.5%) ou “discordância” (3.5%).

Quando perguntamos aos alunos se gostam das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de Educação Física, verificámos que estes manifestam um grau elevado de concordância. De facto, 34.9% “concordam totalmente” e 36.9% “concordam” que gostam das matérias da Educação Física, enquanto que só 1.0% e 2.0% assumem a posição contrária (“discordam totalmente” e “discordam”, respectivamente). De assinalar ainda que existe uma parte significativa de alunos (25.2%) que dizem que “nem concordam nem discordam” com a referida afirmação.

A grande maioria dos alunos considera que a Educação Física é uma das suas disciplinas preferidas. Na verdade, 64.1% dos alunos declara que “concorda totalmente” (40.9%) ou simplesmente “concorda” (23.2%) que a Educação Física é uma das suas disciplinas preferidas. Em contrapartida, somente 18.7% dos alunos explicitam uma posição contrária (7.1% “discorda totalmente” e 11.6% “discorda”). Na resposta a esta questão, 17.2% dos alunos diz que “nem concorda nem discorda”.

Voltemo-nos, agora, para a análise dos itens relativos à importância da Educação Física.

Mais de metade dos alunos (50.5%) refere que “concorda totalmente” (19.7%) ou apenas “concorda” (30.8%) que a Educação Física é uma disciplina importante para a sua formação global. São poucos os alunos que têm uma posição discordante relativamente ao facto de que a Educação Física é uma disciplina importante para a sua formação (destacando-se que 5.5% “discordam totalmente” e 8.1% que “discordam”). No entanto, há um número elevado de alunos que responde a esta questão dizendo que “nem concorda nem discorda” (35.9%). Aliás, é conveniente referir, desde logo, que esta é a alternativa de resposta mais frequentemente escolhida pelos alunos em todos os itens sobre a importância da Educação Física.

Face à afirmação “a Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas”, 47% dos alunos declararam “concordar totalmente” (18.7%) ou “concordar” (28.3%), enquanto que somente 17.6% manifestam uma opinião discordante (5.0% “discordam totalmente” e 12.6% “discordam”). Mas, temos também de realçar que existe uma percentagem substancial de alunos que responde a este item dizendo que “nem concorda nem discorda” (35.4%).

Os dados do nosso estudo revelam que a grande maioria dos alunos apresenta uma atitude favorável em relação à disciplina de Educação Física. Neste sentido, os nossos resultados vão ao encontro dos obtidos em outros trabalhos (Bergé, 1992; Delfosse *et al.*, 1995, 1997; Gonçalves, 1998; Leal, 1993; Mourão, 1997; Pierón *et al.*, 1997, 2000; Ryan *et al.*, 2003; Santos, 2004; Stelzer *et al.*, 2004), que têm demonstrado que a generalidade dos alunos manifesta uma atitude favorável relativamente à Educação Física. É possível que a principal justificação para esta atitude favorável dos alunos resida nas características específicas da própria disciplina. Assim, de acordo com vários autores (Delfosse *et al.*, 1997; Piéron, 1999), a Educação Física é uma disciplina prática, em oposição às matérias académicas denominadas por “teóricas”, que oferece mais liberdade ao aluno e permite-lhe o movimento, sendo também acompanhada por um aspecto lúdico que raramente se encontra na escola.

No âmbito das atitudes face à Educação Física, examinámos o gosto dos alunos pela referida disciplina e suas matérias, bem como a importância que atribuem à Educação Física. Verificámos que grande parte dos alunos aprecia a Educação Física e as suas matérias. Estes resultados são semelhantes aos de outras investigações desenvolvidas, quer em Portugal (Gonçalves, 1998; Leal, 1993; Mourão, 1997), quer em países estrangeiros (Bergé, 1992; Delfosse *et al.*, 1997; Pierón *et al.*, 1997, 2000). É provável que a razão fundamental porque os alunos gostam da Educação Física seja a mesma que apontámos para explicar a atitude favorável destes em relação àquela disciplina.

No tocante à importância da Educação Física, os dados do nosso estudo sugerem que, de uma maneira geral, os alunos consideram-na importante para a sua formação global. Esta conclusão converge com os resultados da maioria das investigações publicadas nos últimos anos (Bergé, 1992; Gonçalves, 1998; Leal, 1993; Mourão, 1997; Pierón *et al.*, 2000; Santos, 2004). Os mencionados estudos puseram em evidência que a generalidade dos alunos entende que a Educação Física é uma disciplina importante na sua formação global.

De assinalar, contudo, que uma parte significativa dos alunos que participaram na presente investigação tem posições que podem ser classificadas como desfavoráveis ou pelos menos de indiferença (indecisão) em relação à importância da Educação Física, sobretudo quando se estabelece um plano de comparação com as demais matérias ou disciplinas. Podemos dizer que os nossos resultados, apesar das inerentes diferenças transculturais, apoiam parcialmente a pesquisa de Tannehill *et al.* (1994), segundo a qual, a Educação Física está classificada numa posição relativamente baixa dos valores das diversas matérias escolares. O facto da Educação Física não ser considerada, pela maioria dos alunos, uma matéria escolar tão importante quanto as outras disciplinas curriculares tem sido também sublinhado por Siedentop (1998). Na perspectiva deste autor, um dos problemas que pode advir desta depreciação da Educação Física, por parte dos alunos, consiste em estes não considerarem importantes as aprendizagens da disciplina, entendendo apenas as suas actividades como períodos de diversão, não estando, por conseguinte, motivados para aprenderem.

Examinemos agora algumas das possíveis implicações didáticas dessa realidade que é a dos alunos manifestarem uma atitude positiva face à Educação Física. Assim, um aspecto que frequentemente resalta da literatura é a influência que as atitudes dos alunos podem exercer sobre o seu comportamento nas aulas. Conforme afirmam diversos autores (Delfosse *et al.*, 1995; Piéron, 1999; Piéron *et al.*, 1997), se é verdade que uma atitude favorável em relação a um qualquer âmbito particular não garante forçosamente a prática, não é menos verdade que uma atitude desfavorável representa geralmente um perigo elevado de ser responsável pela ausência ou limitação do comportamento associado.

Efeitos das variáveis sexo e NSE nas atitudes dos alunos face à EF

Os resultados do teste *t* apontam para a existência de diferenças significativas nas atitudes face à Educação Física entre os alunos do sexo masculino e os do feminino ($t = -2,888$; $gI = 196$; $p = .004$), manifestando os primeiros uma atitude mais favorável do que os últimos. Este resultado está em convergência com as conclusões da generalidade das investigações (Delfosse *et al.*, 1995, 1997; Gonçalves, 1998; Leal, 1993; Mourão, 1997; Stelzer *et al.*, 2004).

As diferenças entre as atitudes face à Educação Física dos alunos do sexo masculino e os do feminino têm origem em elementos de ordem cultural. De acordo com alguns autores (Piéron *et al.*, 1997; Tannehill *et al.*, 1994), elas estão frequentemente relacionadas com as personagens e figuras desportivas que são idealizadas, a imagem que o jovem tem do seu próprio corpo, a família, os media e o nível de habilidade e a sua percepção.

A ANOVA indica-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas nas atitudes face à Educação Física entre os alunos provenientes dos vários estratos sócio-económicos [$F(2; 195) = 1,581$; $p = n.s.$]. Estes resultados são concordantes com as conclusões retiradas no estudo de Gonçalves (1998).

É importante realçar, na presente investigação, o facto do nível sócio-económico da família dos alunos não influenciar as suas atitudes face à Educação Física. No ensino geral, as atitudes dos alunos surgem associados às características sociais das suas famílias, sendo normalmente mais favoráveis em sujeitos de nível sócio-económico mais elevado. Com efeito, uma boa parte dos alunos provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos têm uma atitude negativa face à escola (Saavedra, 2001).

Todavia, ao contrário do que acontece no ensino geral, é possível que na Educação Física, pela especificidade da disciplina (é uma disciplina prática, com uma dimensão corporal forte e acompanhada de uma componente lúdica), o nível sócio-económico dos alunos não exerça uma influência determinante nas suas atitudes face àquela disciplina.

Análise intensiva

Averiguámos não só o gosto dos melhores e piores alunos pela Educação Física, como também a importância que os mesmos atribuem àquela disciplina na sua formação global.

Começamos pelo gosto que esses dois grupos de alunos têm pela Educação Física. Quando questionámos os alunos sobre se gostavam da disciplina de Educação Física, verificámos que a totalidade dos melhores respondeu positivamente. Em contrapartida, dos quatro alunos menos dotados, um declarou que não gosta dessa disciplina, dois disseram que gostam “mais ou menos” e o restante referiu que gosta.

As respostas dos alunos permitiram-nos identificar quatro motivos que justificam porque é que estes gostam da Educação Física. Um deles está relacionado com a aprendizagem. Ou seja, a razão invocada para se gostar da Educação Física prende-se com o facto desta disciplina possibilitar a aprendizagem de novas habilidades, técnicas ou jogos desportivos, como a seguinte citação ilustra:

“Nas aulas melhoramos as nossas capacidades, a nossa técnica nos desportos.” (AM 2)

O sentimento de competência desportiva aparece também como um dos motivos avançados para justificar o gosto dos alunos pela Educação Física, tal como se constata no seguinte depoimento:

“Tenho vocação para o desporto.” (AM 3)

Outro motivo referido pelos alunos para fundamentar porque gostam da Educação Física está associado ao interesse que estes têm pelas matérias de ensino daquela disciplina ou ao gosto que revelam pelas actividades desportivas. O testemunho de um aluno parece revelador:

“Porque gosto muito de desporto.” (AM 4)

O gosto pela Educação Física é ainda justificado pelo facto desta disciplina ser diferente das outras, designadamente por se tratar de uma disciplina mais prática e onde prevalecem os aspectos lúdicos. Isto mesmo é visível nas palavras de um aluno:

“Sei lá. É uma forma diferente, por exemplo, estamos nas aulas e depois é uma forma de aliviarmos o stress e divertirmo-nos durante as aulas. Por exemplo, hoje de manhã tivemos já um teste e agora vamos para a aula de Educação Física deitamos tudo fora. Divertimo-nos e nas aulas das outras disciplinas isto já não acontece.” (AM 1)

Apenas um dos alunos menos dotados disse que não gostava da Educação Física. Por sua vez, dois dos piores alunos afirmaram que gostavam “mais ou menos” dessa disciplina. Contudo, o discurso destes dois alunos, na resposta à questão de quais eram os motivos que os levavam a

gostar “mais ou menos” da Educação Física, revela que os mesmos não apreciam efectivamente essa disciplina. Foi, por conseguinte, com base nas afirmações desses três alunos que identificámos dois motivos que justificam porque é que os alunos não gostam da Educação Física.

Um deles está relacionado com a reduzida percepção de competência em Educação Física. Significa isto que a razão ou o fundamento aduzido pelos alunos para não gostarem da Educação Física prende-se com o baixo sentimento de competência que têm nessa disciplina, como se depreende de um dos depoimentos:

“Não tenho muito jeito para esta disciplina.” (AP 4)

O outro motivo apontado pelos alunos menos dotados para explicarem porque não gostam da Educação Física está ligado ao reduzido interesse que as matérias de ensino da Educação Física lhes despertam ou ao pouco gosto que têm pela prática das actividades desportivas. A afirmação de um alunos vai precisamente nesse sentido:

“Não gosto de algumas modalidades, Futebol.” (AP 2)

Passamos, agora, a examinar a importância que, segundo os alunos mais e menos dotados, a Educação Física tem na sua formação.

92 Ao interrogarmos os alunos sobre se a Educação Física é uma disciplina importante para a sua formação, constatámos que a totalidade dos melhores respondeu afirmativamente. Por seu turno, dos quatro alunos menos dotados, dois consideram que a Educação Física é importante para a sua formação, mas os restantes foram de opinião que não.

Para além de tentarmos saber qual a importância que os dois grupos de alunos atribuem à Educação Física na sua formação, decidimos identificar igualmente as razões que fundamentam a relevância dessa disciplina na formação dos alunos.

Na perspectiva dos alunos que consideram a Educação Física importante na sua formação, são três as razões que justificam a relevância dessa disciplina na formação dos estudantes. Uma delas reside no contributo que a Educação Física pode ter relativamente ao desenvolvimento da dimensão motora ou da saúde do indivíduo. Outra razão invocada pelos alunos para justificar porque pensam que a Educação Física é importante para a sua formação global está relacionada com o facto desta disciplina ter um carácter específico na promoção ou estabelecimento das relações sociais entre os estudantes. A possibilidade da Educação Física constituir uma actividade escolar ou profissional futura é também uma das razões mencionadas por alguns alunos para fundamentarem porque consideram aquela disciplina importante na sua formação.

Conforme dissemos anteriormente, dois dos alunos menos dotados acham que a Educação Física não é muito importante na sua formação. As razões aduzidas por estes alunos para justifi-

carem a sua opinião foram duas. Assim, um dos alunos entende que a Educação Física é pouco importante na sua formação porque não está directamente relacionada com a actividade profissional que pensa vir a exercer no futuro. O outro aluno menos dotado refere que a Educação Física não é tão importante para a sua formação quanto as outras disciplinas do seu currículo, em particular as designadas teóricas.

Os dados do nosso estudo assemelham-se aos encontrados na investigação desenvolvidas por Piéron *et al.* (2000). Assim, a pesquisa levada a cabo por estes autores revelou que: (1) os alunos mais hábeis demonstram uma atitude mais positiva face à Educação Física do que os seus companheiros menos hábeis; (2) cerca de 80% dos alunos considerados como os melhores concedem importância à Educação Física, enquanto que os seus colegas menos dotados que pensam o mesmo se situam abaixo dos 60%.

É de admitir que os alunos não particularmente dotados para a Educação Física acabem por não apreciar nem valorizarem tanto essa disciplina quanto os seus condiscípulos mais hábeis.

CONCLUSÕES

A partir das várias análises realizadas é possível sugerir as seguintes conclusões:

- De um modo geral, os alunos têm uma atitude favorável em relação à Educação Física. Com efeito, a grande maioria dos alunos aprecia ou gosta da Educação Física e das suas matérias. É menor a proporção de alunos que manifesta uma posição favorável acerca da importância da Educação Física. Apenas aproximadamente metade dos alunos afirma “concordar” que a Educação Física é importante para a sua formação global e que esta disciplina é tão importante quanto as outras disciplinas;
- O nível sócio-económico da família dos alunos não influencia as suas atitudes face à Educação Física;
- Os alunos do sexo masculino manifestam, comparativamente aos do sexo feminino, uma atitude mais favorável face à Educação Física;
- Os melhores alunos expressam um nível de atitudes globalmente mais favorável que os piores. Os motivos referidos pelos alunos mais dotados para justificarem porque apreciam a disciplina estão relacionados com os seguintes aspectos: a Educação Física permite a aprendizagem de novas habilidades; possuem um elevado sentimento de competência desportiva; o interesse pelas matérias de ensino dessa disciplina; entenderem que a Educação Física é uma disciplina diferente das outras. Por seu lado, as razões evocadas pelos piores alunos para fundamentarem porque não gostam da Educação Física prendem-se com o baixo sentimento de competência desportiva que têm e com o reduzido interesse que as matérias de ensino da disciplina lhes despertam ou ao pouco gosto que têm pela prática das actividades desportivas.

BIBLIOGRAFIA

- Beltrán J** (1994). Actitudes y valores. In J. Beltrán (Ed.). *Psicología Educacional* (Tomo 2, pp. 327-381). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bergé F** (1992). Représentations sociales des élèves. *Education Physique et Sport*, 235, 65-69.
- Biddle S** (1995). *European perspectives on exercise and sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Delfosse C, Cloes M, Ledent M, Piéron M** (1994). Attitude vis-à-vis de l'école chez des enfants participant ou non à un programme scolaire d'activités physiques quotidiennes. *Revue de l'Education Physique*, 34, 2/3, 77-88.
- Delfosse C, Cloes M, Ledent M, Piéron M** (1995). Attitudes d'enfants de 6 à 12 ans à l'égard de l'éducation physique scolaire et de ses objectifs. *Sport*, 149, 35-47.
- Delfosse C, Ledent M, Carreiro da Costa F, Telama R, Almond L, Cloes M, Piéron M** (1997). Les attitudes de jeunes européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105.
- Eagly A, Chaiken S** (1993). *The psychology of attitudes*. Fort North, Ph: Harcourt Brace Jovanovich.
- Feldman R** (2001). *Compreender a psicologia* (5.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Gonçalves C** (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de educação física*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Leal J** (1993). *A atitude dos alunos face à escola, à educação física e aos comportamentos de ensino do professor*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Lima L** (2000). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. Monteiro (Coord.). *Psicologia social* (4.ª ed., pp. 185-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mourão P** (1997). *O pensamento do aluno: Percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em educação física*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Piéron M** (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron M, Delfosse C, Ledent M, Cloes M** (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37, 1, 31-41.
- Piéron M, Ledent M, Delfosse C, Cloes M** (2000). Mieux connaître les élèves: Les motivations. *Revue de l'Education Physique*, 40, 1, 35-43.
- Ryan S, Fleming D, Maina M** (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *Physical Educator*, 60, 2, 28-42.
- Saavedra L** (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15, 1, 67-92.
- Santos J** (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interacção pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação Física*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop D** (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE.
- Silverman S, Subramaniam P** (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Simões M** (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Stelzer J, Ernest J, Fenster M, Langford G** (2004). Attitudes toward physical education: A study of highschool students from four countries – Austria, Czechrepublic, England, and USA. *College Student Journal*, 38, 2, 171-178.
- Tannehill D, Romar J, O'Sullivan M, England K, Rosenberg D** (1994). Attitudes toward physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Thomas R, Alaphilippe D** (1983). *Les attitudes*. Paris: Presses Universitaires de France.

A INFLUÊNCIA SOCIALIZADORA DA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA. PERCEPÇÕES DOS PROTAGONISTAS E UNIDADE CONCEPTUAL INTER-PARES

César Sá¹, Francisco Carreiro da Costa²

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

² Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

cesarsa@ese.ipvc.pt

fcosta@fmh.utl.pt

RESUMO

Centrando-se na formação inicial de professores de EF no Ensino Superior Politécnico, este estudo descreve e analisa as percepções dos formadores de professores e dos estudantes finalistas quanto a aspectos que se prendem com a actividade profissional, com a Educação Física, com a formação inicial de professores e o curso em que estão envolvidos, e tenta compreender a unidade conceptual existente inter pares.

Participaram no estudo 210 formadores e 368 estudantes, num total de 21 instituições públicas e privadas. Utilizaram-se dois questionários. As respostas foram submetidas a uma análise de conteúdo, adoptando-se um sistema de categorização por via indutiva. A análise comparativa entre grupos foi realizada através de testes estatísticos não paramétricos.

Os dados obtidos salientam uma grande proximidade entre as percepções dos formadores e a dos estudantes finalistas, o que sugere a existência de uma forte identidade e coesão conceptual nesta relação formativa entre as partes.

As percepções que os estudantes apresentaram, relativamente ao conjunto de temas tratados neste estudo, parecem aproximar-se daquelas que seriam expectáveis, desejáveis e apropriadas em alunos que estão prestes a finalizar uma licenciatura em ensino. Este facto encaminha-nos para a ideia de que a socialização dos futuros professores de EF na sua formação inicial no ensino superior Politécnico parece estar a produzir os seus efeitos, isto é, a ser eficaz e a gerar um impacto positivo.

Em termos gerais, os resultados verificados parecem indicar-nos a influência positiva e o importante papel socializador desta última etapa formativa.

Palavras-chave: Socialização de Professores, Formação de Professores, Percepções dos estudantes, Percepções dos formadores de professores, Educação Física, Formação inicial.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nos últimos vinte anos temos vindo a assistir a modificações progressivas e algo significativas na configuração do sistema educativo português. O ensino superior, sendo com certeza um dos bens públicos a que a nossa sociedade presta hoje mais atenção, e tal como aconteceu noutros graus de ensino, tem testemunhado a ascensão de um crescente contingente de alunos, e, por consequência, um alargamento de instituições, de cursos e do corpo docente.

Dentro das diferentes opções que oferece, a formação de professores constitui uma área de capital importância para o futuro das sociedades sendo, actualmente, considerada um campo válido e complexo de conhecimento e investigação, suscitando por isso o interesse de muitos estudiosos.

A formação inicial, considerada por muitos investigadores como uma etapa fundamental no processo global da formação de professores – tentando cumprir a dupla função, aparentemente contraditória, de ser, por um lado agente de mudança do sistema educativo (promovendo sempre uma transformação do estudante na tripla dimensão dos conhecimentos, das capacidades e atitudes), mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante – terá que ser encarada de modo a obedecer a uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, promovendo o estatuto e competência dos futuros professores. Assim, esta fase deverá ser suficientemente bem estruturada e consistente nos vários domínios que a integram e terá que conseguir promover o impacto necessário nos estudantes 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.

Ao longo de anos de exercício profissional tem sido possível constatar, não só a exagerada proliferação de instituições e cursos de formação na área da EF com modelos e ofertas curriculares muito díspares, como também tem sido possível reconhecer nos candidatos a professores e nos próprios formadores, não apenas diferenças de atitudes, motivações e expectativas sobre as suas futuras e/ou presentes actividades profissionais, mas também divergências de concepções, convicções e representações da própria área disciplinar, do ensino, da formação inicial e da profissão em geral (Almeida, 1997; Carvalho, 2003; Kagan, 1990). Este contexto e esta cultura da diversidade de perspectivas e orientações que tem caracterizado a Educação Física escolar é, na opinião de alguns investigadores (Carreiro da Costa, 1996; Crum, 1993; Sá, 2007), a origem de muitos dos problemas que afectam esta disciplina no sistema educativo e a sua imagem formativa e social, e, igualmente, o fraco impacto (ou mesmo ineficácia) dos cursos de formação.

Muitas questões poderão ser levantadas com o intuito de tentar compreender este e muitos outros problemas que afectam a formação de um professor ou formador. O conhecimento das razões pelas quais alguém pretende vir a ser professor de Educação Física ou professor do ensino superior/formador de professores, do modo como se adquirem os conhecimentos, as crenças, as concepções/percepções, os valores e atitudes tão necessários ao desempenho de uma profissão têm

merecido por parte de alguns investigadores uma atenção particular (Almeida, 1997; Cunha, 1999; Carvalho, 2003).

De facto, a investigação da socialização dos professores, como quadro teórico, quer na formação de professores em geral, quer na Educação Física, tem vindo a desenvolver-se e consolidar-se principalmente nestas últimas duas décadas. No campo da investigação pedagógica em Educação Física, o paradigma da socialização ocupacional, veio trazer consigo um modelo conceptual explicativo e interpretativo para alguns dos problemas da Educação Física enquanto disciplina e profissão. Este paradigma veio centrar a sua investigação nos professores (por oposição a uma investigação sobre o ensino) em torno de todos os tipos e agentes de socialização que afectam a entrada, as orientações e acções dos indivíduos no campo ocupacional da Educação Física (Carvalho, 1996).

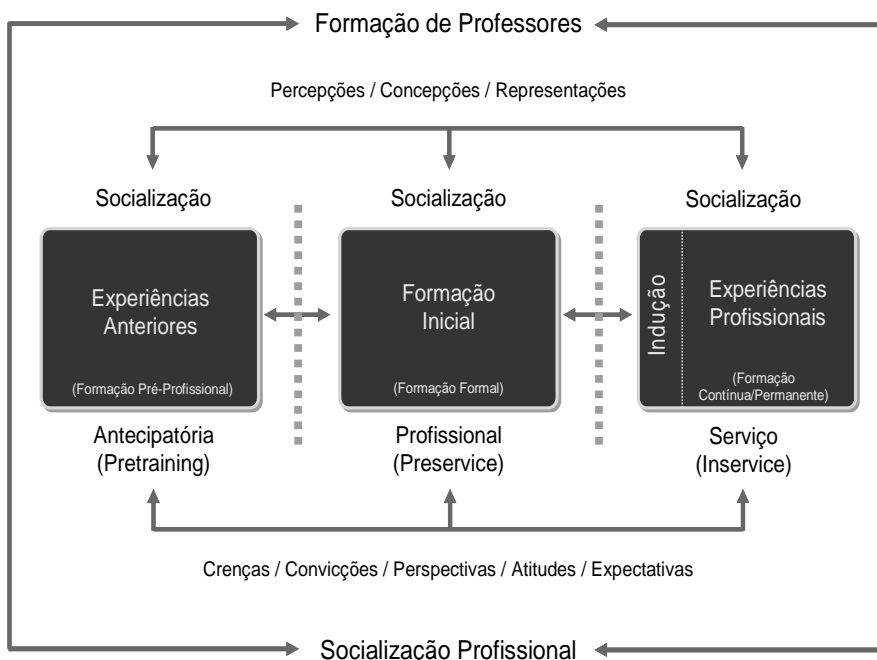
Na realidade, o processo de socialização em Educação Física é complexo e deve ser encarado como algo que decorre ao longo da vida. A socialização profissional é, pois, parte dum processo que se inicia na «...infância e adquire particularidades próprias em cada professor / formador de Educação Física conforme a influência dos agentes de socialização, as actividades praticadas, as representações adquiridas, os contextos de vida e as oportunidades de socialização proporcionadas para aceder à cultura de escola e estabelecer a sua identidade profissional» (Sousa, 1999, p. 694).

Pela investigação na socialização de professores e do recurso a estudos associados à investigação sobre esta área, poderemos obter uma melhor compreensão dos factores que influenciam os formadores de professores e os estudantes em formação inicial. Convém realçar que o conhecimento profundo deste difícil e complexo processo inclui reconhecer não apenas as fases que os futuros professores têm que percorrer (ou no caso dos professores formadores aquelas que já percorreram), mas também como esse processo interactivo e dialéctico influencia a construção das concepções, comportamentos e orientações profissionais.

Na verdade, a formação de um professor não ocorre unicamente na etapa da formação inicial, existindo várias fases, vários momentos durante esse longo percurso. E é neste quadro conceptual e interactivo (Quadro 1), numa macro e micro perspectiva, que deve ser compreendido todo o processo de socialização dos professores, já que este é um processo evolutivo, descontínuo, individualizado, diferenciado, dialéctico, contraditório, por vezes parcial, interactivo e manipulativo e que apresenta fases e impactos distintos.

Na fase da socialização antecipatória – a etapa que antecede a entrada no ensino superior – o indivíduo / estudante está sujeito a um conjunto diversificado de influências que o ajudam a interiorizar expectativas sociais e a possuir percepções muito fortes sobre a escolaridade, a profissão, o currículo, bem como a interiorizar modelos de ensino e a adquirir uma noção muito precisa do papel e da função do que é ser professor, entre muitas outras coisas. Nela tem lugar, portanto, um conjunto de experiências e aprendizagens relevantes para a futura inserção do indivíduo no “mundo de trabalho”. As percepções/crenças/attitudes que os estudantes possuem

sobre a Escola, o Professor, a Educação Física, o Desporto, etc., resultam da influência de vários factores, tais como: os seus professores, treinadores, pais, aspectos biográficos gerais, as suas experiências desportivas, senso comum, a aprendizagem por observação, enfim, de um conjunto alargado de temas que influenciam e ajudam os indivíduos a construir convicções, perspectivas e expectativas próprias. As investigações centradas nesta fase evidenciam que as experiências vividas pelo estudante nesta etapa parecem ser de tal modo fortes e exercer tanta influência que conseguem resistir muitas vezes ao impacto da fase seguinte, isto é, a biografia e as experiências vividas neste percurso de vida são por vezes mais importantes do que o próprio processo de formação inicial (da preparação formal profissional), sendo que esta fase poderá ser responsável pela escolha da profissão e, por conseguinte, imprimir uma orientação individual ao processo de formação (Crum, 1993, Graça, 1999, McCullick, 2001; Zeichner & Gore, 1990).



Quadro 1. Socialização Profissional na Formação de Professores

Sendo certo, então, que o estudante que entra no ensino superior não chega como uma “tábua rasa”, devendo ter-se em consideração as vivências anteriores (e as suas consequências), o efeito de um programa de formação dependerá em larga medida desse passado. É a natureza dessas vivências que podem marcar a especificidade da sua formação inicial e a forma como o seu futuro profissional valorizará as experiências conceptualizadas e vividas na formação inicial. Esta fase poderá ser considerada um período de ruptura (ou não!) e servirá para neutralizar, reforçar ou

ampliar as percepções/concepções que os estudantes têm incorporadas. Influências de vária ordem (professores formadores, currículo – formal e informal/oculto –, colegas de curso, prática pedagógica/estágio, professores supervisores e cooperantes, etc.) podem desempenhar um papel muito importante nas percepções e crenças dos candidatos a professores sobre muitos assuntos relacionados com a sua futura actividade profissional, nomeadamente sobre o que significa ser Professor, a Profissão, o Ensino, a Escola, a Educação Física, o Desporto, etc.. Os estudos que se têm centrado no impacto da formação inicial nos futuros professores ainda não são conclusivos, sendo por vezes até contraditórios, embora exista uma tendência generalizada para considerar esta etapa como pouco significativa e ineficaz do ponto de vista da alteração e modificação das expectativas e representações que os estudantes trazem e desenvolvem nesta fase do percurso profissional (Calderhead, 2000; Lortie, 1975; Sá, 1994).

Nesta fase convém fazer sobressair o papel dos formadores e da prática pedagógica. Esta última, por ser considerada imprescindível à construção da identidade profissional do futuro professor e porque pode ser considerada a fase mais decisiva de integração no contexto profissional, e uma das experiências mais válidas e poderosas da preparação profissional do futuro professor, embora o seu verdadeiro impacto não seja totalmente confirmado por resultados da investigação. No que toca aos formadores as concepções, crenças e convicções que possuem relativamente ao ensino, à formação de professores, à matéria de ensino, ao sucesso educativo e ao próprio desenvolvimento profissional, podem desempenhar um papel fundamental na dinâmica do pensamento e de acção dos estudantes que frequentam um curso de formação de professores. Aquilo que os formadores pensam e fazem é provável que tenha impacto e se repercuta na sua própria identidade profissional dos seus alunos. Contudo, é ainda muito modesto o corpo de conhecimentos que a investigação educacional tem produzido sobre os formadores de professores e em particular sobre os de Educação Física (Russel & Korthegeen, 1995).

A fase da socialização em serviço, ou seja, em território organizacional das escolas, é composta, num processo idêntico ao das fases anteriores, por novos factores, novos tipos de influências que podem ter um papel decisivo nas percepções, crenças e nos comportamentos e práticas educativas do professor (ou do formador). Aspectos como os pais dos alunos (encarregados de educação), os próprios alunos, os colegas de trabalho, os colegas dentro do próprio departamento, as políticas educativas, a cultura e o clima de Escola, constituem, entre outros, factores a ter em consideração neste fase do processo de socialização. A influência do local de trabalho e das experiências profissionais que aí se passam são determinantes para a socialização dos professores. É, pois, um período significativo já que encara uma multiplicidade de exigências do foro pessoal, social, institucional e formativo e a sua compreensão passa necessariamente pelo entendimento do carácter interactivo deste processo e pela existência de um contínuo jogo entre a escolha individual e o constrangimento institucional.

Os estudos que se têm debruçado sobre esta fase parecem indicar uma esmagadora tendência para a posição de que o impacto do processo de formação inicial seja “apagado” pelos anos e experiências de ensino de um professor na Escola (Curtner & Smith, 2001; Wright, 2001).

OBJECTIVOS DO ESTUDO

Conhecer os significados, as expectativas, as motivações e as percepções que os formadores de professores de Educação Física e os seus estudantes apresentam relativamente a aspectos que se relacionam com tudo aquilo que envolve a sua actividade profissional, é uma tarefa pertinente e de largo alcance na formação de professores, não só pelo conhecimento que proporciona mas, sobretudo, pelas análises e consequências que poderá suscitar no sentido da melhoria da eficácia e qualidade dessa formação e, portanto, do próprio reforço e revalorização da profissão.

Numa conjuntura onde a formação inicial de professores de Educação Física se realizava nos dois subsistemas do ensino superior e em tão diversas e diferentes instituições públicas e privadas, com a quantidade de formadores que nela estavam envolvidos (e no caso específico do ensino superior politécnico pela heterogeneidade das suas formações científicas de base), com a avaliação externa realizada às licenciaturas em ensino, bem como com o processo de Bolonha em andamento, maior interesse tem a análise destes fenómenos, principalmente se se atender à presente mudança de “ciclo” e paradigma de formação, pelo contributo que pode fornecer em elementos adicionais para um melhor entendimento e avaliação do impacto e da eficácia do modelo de formação que agora se remodela.

O estudo que desenvolvemos centrou-se na área da formação inicial de professores tendo como pano de fundo as questões relacionadas com a problemática da Socialização Profissional em Educação Física (adiante designada EF) e procurou como objectivos principais, por um lado, descrever e analisar as percepções daqueles que foram os protagonistas dos cursos de formação inicial de professores de EF, ou seja, os formadores e os estudantes, em relação a vários aspectos que se prendem com a actividade profissional, com a EF curricular, com a formação inicial de professores e com o curso em que estavam envolvidos, e, por outro, verificar a unidade conceptual existente inter pares e o impacto que os formadores e o processo de preparação profissional estaria a produzir junto dos estudantes finalistas.

100

METODOLOGIA

Amostra

Participaram voluntariamente neste estudo 210 formadores, 66% pertencentes ao ensino público e 34% ao privado, 60% eram do sexo masculino e 40% do feminino e apresentavam uma distribuição etária compreendida entre os 23 e os 70 anos, com uma média de idades de 38.6 anos.

A amostra dos estudantes foi constituída por 368 indivíduos de entre um universo possível de 395 que frequentavam o último ano do curso em todas as instituições analisadas, o que representa uma percentagem de 93% do número total de finalistas. 62.5% dos estudantes pertenciam ao ensino público e 37.5% ao privado. A média das suas idades rondava os 24 anos.

De assinalar que a opção de seleccionar estudantes finalistas justificou-se pelas seguintes razões: a) por ser o último ano de um curso superior e, como tal, o final de um processo formativo onde supostamente as percepções que os estudantes apresentariam seriam as que melhor poderiam corresponder aos objectivos traçados, bem como o acumular de experiências formativas, nesta fase terminal do percurso estudantil os capacitaria para uma melhor e mais madura capacidade de reflexão e de avaliação pessoal e profissional, indispensáveis à expressão dos seus pensamentos; b) pelo facto das estruturas curriculares dos cursos de EF no Ensino Superior Politécnico contemplarem nos três primeiros anos uma formação predominantemente orientada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (correspondendo para os estudantes a uma espécie de final de ciclo, ou seja, uma fase de formação com características próprias), e no último ano possuir um carácter de maior especificidade na área científica da EF, para além de neste último ano se integrar e de os estudantes terem que realizar uma prática pedagógica no âmbito da EF a efectuar em escolas do 2.º Ciclo do Ensino Básico; c) corresponder a uma etapa onde seria mais provável e “fiável” analisar nos estudantes um hipotético impacto e as influências que sobre eles exerceu o processo formativo em geral e os seus formadores em particular.

A investigação decorreu no Ensino Superior Politécnico, mais propriamente em todas as instituições de formação públicas e privadas em que existiam em funcionamento cursos de formação inicial de professores em ensino da Educação Física para os 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Estiveram envolvidas 21 instituições de formação de professores de EF, 12 do ensino público e 9 do privado, sendo que, do ponto de vista geográfico 11 estavam localizadas no interior do país e 10 no litoral.



Recolha, análise e tratamento de dados

Para o caso dos formadores o instrumento utilizado foi inspirado nos questionários de Almeida (1997) e Carvalho (2003), enquanto no caso dos estudantes o instrumento que serviu de base à investigação resultou sobretudo da adaptação do questionário por nós desenvolvido em 1994.

Os questionários estavam estruturalmente constituídos por três partes, contendo questões do tipo fechado, aberto e mistas. Numa primeira parte, recolhia-se informação sobre os dados pessoais dos inquiridos, solicitando-lhes que assinalassem a idade, o género, a instituição que frequentavam / leccionavam e o mês e ano em que respondiam ao questionário. Na segunda parte, procedeu-se à caracterização biográfica dos formadores e dos estudantes, centrada em torno de três eixos fundamentais: (i) a nível social; (ii) a nível profissional e, (iii) sobre as experiências de ensino em EF e no âmbito desportivo. A terceira parte dos questionários, visava conhecer a opinião dos respondentes sobre um conjunto alargado de temas relacionados com a actividade profissional, centrados em três vertentes fundamentais: a primeira relacionada com a EF nos ensinos básico e secundário, a segunda com aspectos que se prendiam com a formação inicial de professores de EF e uma última orientada para o curso de EF em que os inquiridos estavam envolvidos.

Considerando que o objectivo das questões abertas dos questionários era recolher informação sobre vários aspectos relacionados com a actividade profissional dos inquiridos, optámos pela selecção de uma técnica de análise de conteúdo.

Procedeu-se à classificação e enumeração de todos os questionários recolhidos e validados. A partir de uma listagem exaustiva das respostas e da análise dos indicadores apontados em cada questão procedeu-se à constituição dos sistemas de categorias, optando-se pela selecção de uma técnica de análise de conteúdo do tipo “lógico – semântico” (Mucchielli, 1978), que se fundamenta em unidades de significação temática, com categorização “a posteriori” (através de uma via indutiva). Procurou-se que a operação de codificação correspondesse aos critérios de objectividade, exaustividade, sistematicidade e generalidade que são de regra, sem ignorar que tais critérios nunca são alcançáveis de forma absoluta por razões conhecidas de ausência de um quadro teórico da própria análise de conteúdo.

O sistema de registo adoptado foi o registo de frequência (foram consideradas as frequências absolutas e relativas).

Os resultados obtidos no teste de fidelidade intra – individual alcançaram valores de concordância na ordem dos 91.8% para o caso dos estudantes e dos 88.9% no caso dos formadores, em termos da utilização global do sistema de categorias, valores superiores aos preconizados como mínimos para que a fidelidade se torne aceitável.

Todas as informações obtidas foram utilizadas para uma análise quantitativa. Numa primeira fase efectuou-se uma análise descritiva de todas as variáveis. Para as variáveis contínuas utilizou-se a média, o desvio – padrão, os valores mínimo e máximo. Em relação à totalidade das variáveis expressas em escala não contínua foram utilizadas as frequências de resposta e a respectiva percentagem.

Para efeitos de comparação entre os grupos foi utilizado o teste de Qui – Quadrado, ou em alternativa o U de Mann – Whitney quando o número de células com frequência esperada de zero eram superiores a 5%. A escolha destes procedimentos deveu-se às características não paramétricas dos dados em análise. O nível de significância foi mantido a .05.

RESULTADOS/CONCLUSÕES

Relativamente às percepções sobre a EF nos ensinos básico e secundário e tomando como referência a sua experiência como antigos alunos, os formadores e os estudantes valorizam de forma expressiva a EF que tiveram nas escolas dos ensinos básico e secundário, considerando-a como boa ou muito boa. A competência, a personalidade e a atitude dos professores, foi o factor mais valorizado, mas os benefícios colhidos com a disciplina, os seus conteúdos, as características das aulas e o convívio/relação com os colegas, mereceram, igualmente, um grande destaque.

Quanto às Características dos Professores de EF que Mais os Marcaram nestes níveis de ensino não se notam diferenças relevantes entre formadores e estudantes, já que, seja do ponto de vista positivo seja negativo, a referência à competência e profissionalismo dos seus anteriores professores de EF foi o aspecto preferencialmente salientado por ambos.

Já no que diz respeito ao conceito de Bom Professor de EF os estudantes tendem-no a associar a factores relacionados com a competência científico-pedagógica (destacando sobretudo a dimensão pedagógica) e com características pessoais. Por outro lado, tendem a desvalorizar a capacidade de promoção de aprendizagens e a capacidade de domínio e disponibilidade motora dos professores. A representação que os futuros professores fazem do “bom professor” parece centrar-se mais na figura, atitude e acções dos professores, do que nos efeitos dessas acções.

No que toca ao entendimento que fazem sobre as Finalidades que a EF deverá perseguir no contexto escolar, os profissionais a nossa amostra valorizam de forma destacada a EF como meio de promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde, mas também atribuem níveis de importância muito elevados às finalidades que se prendem com o promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais num quadro de valores morais e éticos e o promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.

As finalidades que englobam as aprendizagens específicas da EF não foram tidas como prioritárias, antes como complementares das anteriores, revelando a inclinação destes formadores para uma concepção das finalidades da EF no currículo escolar de carácter mais biologistista. As percepções dos estudantes no seu conjunto revelam aproximar-se bastante das aduzidas pelos formadores, nomeadamente no que respeita também à sensibilização dos jovens para a prática desportiva, na preocupação com a aquisição de um conjunto de saberes associados ao desenvolvimento e manutenção da saúde, bem como a aspectos que se prendem com processos de socialização e de efeitos educativos gerais que contribuem para a formação global dos jovens. Tal como os seus professores não referenciam a promoção de aprendizagens específicas como um objectivo prioritário da EF no currículo escolar.

Quanto ao Conceito de Aluno com Sucesso em EF os formadores atribuem-no fundamentalmente à aquisição de conhecimentos, hábitos e atitudes e, embora em menor número, à consecução de objectivos. Em contrapartida pouco se referem ao desenvolvimento de aprendizagens motoras específicas (evolução motora), à disponibilidade motora que os alunos demonstram para com a disciplina e às características de participação dos alunos nas aulas. Em sentido geral, estes profissionais parecem relacionar o sucesso do aluno sobretudo a factores que advêm da relação educativa, isto é, do processo formativo. Por seu lado, os estudantes associam o sucesso fundamentalmente à concretização de objectivos propostos pelos professores ou pelos programas oficiais, embora salientem também as características de participação dos alunos nas aulas. Tal como os

formadores a grande maioria dos estudantes tende a não considerar a promoção de aprendizagem como um indicador de sucesso.

Relativamente às percepções sobre a formação inicial de professores de EF é possível constatar que quanto ao Conceito de “Bom Professor” do Ensino Superior/Formador de Professores a competência científico-pedagógica é para os formadores e para os estudantes o atributo que melhor pode caracterizar um “bom professor” do ensino superior/formador de professores. Contudo, a competência estritamente pedagógica é aquela que os estudantes mais valorizam, ao invés dos formadores que lhe atribuem uma menor importância.

Quanto ao Conceito do que Um Aluno Mais Aprecia Num Professor do Ensino Superior/Formador de Professores e Vice-versa a maioria dos formadores acredita que os estudantes os valorizam principalmente pela competência científico-pedagógica que possuem. Contudo, é curioso verificar que os estudantes elegem as suas atitudes e características pessoais como os aspectos que consideram que os formadores mais neles apreciam. Realçam sobretudo as características motivacionais que apresentam, mas também, embora em menor dimensão, as comportamentais e sociais. Em contraponto, acreditam que aos olhos dos formadores os seus conhecimentos, competências ou resultados por si alcançados são pouco valorizados.

No que pensam sobre o Conceito de Aluno com Sucesso no Ensino Superior na Formação Inicial em EF os formadores e estudantes percebem de forma idêntica o conceito de aluno com sucesso, ao darem importância à aquisição e compreensão de conhecimentos e competências obtidas durante o curso. O enfoque do sucesso no ensino superior é assim centrado em factores que decorrem do processo formativo, privilegiando os inquiridos uma componente cognitiva e relegando para o segundo plano componentes de ordem relacional ou emocional e de ordem prática.

Quanto às Condições e Factores que Podem Influenciar a Aquisição de Conhecimentos, Competências e Concepções Pelos Estudantes em Formação Inicial, os formadores consideram-se o agente mais poderoso de socialização num curso superior de formação inicial de professores. Elegem a sua competência e atitude profissional como o factor que, de forma positiva ou negativa, mais contribui e mais pode influenciar os estudantes no processo de aquisição de conhecimentos, competências e concepções.

Por outro lado, não atribuem grande importância a factores relacionados com o currículo de formação, nem com o “background” dos estudantes, isto é, com as experiências desportivas anteriores e os conhecimentos, concepções e formação em sentido geral que aqueles “transportam” aquando do ingresso no curso. Não considerado isoladamente o factor mais referenciado, constata-se que os formadores, seja na vertente positiva seja na negativa, destacam os factores associados à Instituição como sendo os mais relevantes na influência que podem exercer junto dos estudantes e só depois elegem por ordem decrescente de importância os factores associados aos Formadores e aos Alunos (estes mais valorizados que na vertente negativa).

Quanto aos Aspectos Mais Influentes e Com Mais Impacto nas Concepções, Comportamentos e Práticas Formativas que Actualmente os Inquiridos Possuem Sobre a EF e a Profissão de Professor, ambos os grupos de inquiridos apresentam uma clara tendência para referenciar e potenciar factores decorrentes da vivência do quotidiano educativo e institucional em que estão inseridos e, pelo contrário, a desvalorizar factores relacionados com as influências da biografia (escolar, profissional e desportiva). Os formadores atribuem o maior impacto e peso dessas influências à sua experiência profissional, sobretudo àquela que se centra e resulta da vivência prática como professores de futuros professores e dos contactos e relações profissionais que estabelecem com os seus pares. Contudo, o factor que consideram mais importante (aquele que foi referenciado mais vezes em primeiro lugar) é a formação académica/conhecimentos, o que permite salientar a distinção clara que estes profissionais estabelecem entre os factores do binómio importância/peso contributivo na influência sobre as actuais práticas formativas, comportamentos e concepções que possuem da EF e da profissão de Professor.

Nesta linha, os estudantes elegem também a formação e os conhecimentos adquiridos no curso como o factor que mais contribuiu para as suas actuais concepções, embora realcem ainda, com alguma ênfase, as experiências vividas na PP/E e a influência dos seus professores. Tal como acontece com os seus formadores, estes futuros professores de EF distinguem de forma nítida entre o factor que ponderam mais importante e aquele que maior peso tem, pelo que consideram, no final do curso, a PP/E o factor com maior nível de importância na influência e no impacto das suas actuais concepções, comportamentos e práticas formativas.

Quanto ao Grau de Importância Atribuído às áreas Disciplinares na Formação Inicial de Professores de EF, formadores e estudantes convergem e são unânimes em considerar a Prática pedagógica / Estágio (PP/E) como a mais importante componente dos programas de formação de professores. Ambos os grupos apresentam, igualmente, uma marcante tendência para valorizar as áreas disciplinares que se relacionam ou são específicas da EF e, por contraponto, em relativizar aquelas que aí não se situam, assim como revelam uma grande propensão para valorizar as áreas disciplinares que possuem uma forte componente prática.

Relativamente às percepções sobre o curso de formação inicial de professores de EF nas instituições de formação em que estão envolvidos/inseridos, constatou-se, em primeiro lugar, que não se verifica uma extensa consensualidade entre as opiniões dos formadores e a dos estudantes quanto à existência de uma grande unidade conceptual no seio dos formadores.

A existência de uma forte coesão conceptual entre os formadores, isto é, o facto de todos partilharem semelhantes concepções sobre o que é a EF, as finalidades que ela deve perseguir no sistema Educativo ou sobre o que é um bom professor de EF, é uma ideia principalmente defendida pelos formadores, já que os estudantes são os que mais discordam sobre este assunto.

Formadores e estudantes, na sua grande maioria, consideram que nas suas instituições a estrutura curricular do curso é explícita quanto às metas de formação, partilham opiniões idênticas

quanto ao facto de nos seus cursos ser dada uma importância significativa à aquisição, domínio e aperfeiçoamento de competências de ensino em EF, e estão também em consonância quanto ao facto de nos seus cursos ser dada uma ênfase bastante grande à vivência prática das situações de formação. Por outro lado, embora se verifique algumas divergências de opiniões, foi possível constatar algumas zonas de coincidências entre os formadores e os estudantes, no que diz respeito aos critérios que presidiram à selecção das disciplinas que compõem a estrutura curricular dos cursos terem assentado numa definição prévia das atitudes e competências necessárias ao exercício da profissão em EF.

Já quanto aos critérios que estiveram subjacentes na escolha dos conteúdos leccionados nas disciplinas do plano de estudo do curso, formadores e estudantes expressam opiniões divergentes, pois enquanto os primeiros consideram que estes foram feitos tomando como referência os conhecimentos, atitudes e competências próprias de um professor de EF, os segundos revelam uma atitude mais reservada e céptica sobre este assunto. Formadores e estudantes apresentam também percepções contrárias relativamente ao facto do curso ser considerado pelos alunos como muito teórico. Os professores tendem a inclinar-se para a ideia de que os estudantes não consideram o curso muito teórico, ao contrário destes que afirmam precisamente o oposto.

Quanto à avaliação inicial das concepções dos alunos, os formadores estão convictos de que nas suas Escolas no início do curso não é realizada aos principiantes uma avaliação das concepções de EF e de Professor, enquanto os estudantes mostram-se divididos sobre o mesmo. Por fim, ambos confluem na percepção que no curso das suas instituições não existe um programa de acompanhamento e apoio aos recém-diplomados, durante o seu primeiro ano de exercício profissional.

Por fim, quanto aos aspectos positivos e negativos que destacam no curso, a grande maioria dos estudantes avalia de forma muito positiva os cursos de EF que frequentam. O currículo de formação é entendido pelos estudantes como o melhor e o pior que o curso lhes proporciona. Os aspectos relacionados com o currículo de formação em sentido geral, mas particularmente os que tocam às disciplinas orientadas para a formação no 1.º Ciclo do Ensino básico são aquelas que constituem o ponto mais fraco da sua avaliação, ao passo que nos aspectos positivos a tendência orienta-se especialmente para a valorização das disciplinas práticas que o integram. Nesta apreciação das experiências vividas durante o processo de formação inicial, os estudantes, embora numa dimensão mais reduzida, mostram-se igualmente satisfeitos com os seus professores, com a disciplina de PP/E e com o ambiente/clima coabitado; por outro lado, destacam de forma negativa também o corpo docente e as condições materiais e instalacionais associadas às instituições de formação.

Numa perspectiva de síntese conclusiva geral, destacaríamos as seguintes linhas-força, passíveis de se extrair e a merecer o seguinte realce:

- Verificou-se uma grande proximidade entre as percepções dos formadores e a dos estudantes finalistas, o que sugere a existência de uma forte identidade, coesão e unidade conceptual nesta relação formativa entre as partes.
- As percepções que os estudantes apresentaram, relativamente ao conjunto de temas tratados neste estudo, parecem aproximar-se daquelas que seriam expectáveis, desejáveis e apropriadas em alunos que estão prestes a finalizar uma licenciatura em ensino. Este facto encaminha-nos para a ideia de que a socialização dos futuros professores de EF na sua formação inicial no ensino superior Politécnico parece estar a produzir os seus efeitos, isto é, a ser eficaz e a gerar um impacto positivo.
- Em termos gerais, os resultados verificados parecem indicar-nos a influência positiva e o importante papel socializador desta última etapa formativa.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida IO** (1997). *Representações da Actividade Profissional em Formadores de Professores de Educação Física no Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Mestrado, F.M.H., U.T.L..
- Calderhead J** (2000). Teachers' Professional Learning. In F. Carreiro da Costa, J. Alves Diniz, L. M. Carvalho & M. Onofre (Eds), *Research on Teaching and Research on Teacher Education*, (pp. 187-194). Lisboa: FMH Edições.
- Carreiro da Costa F** (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In *Formação de Professores em Educação Física em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*, (pp. 9-36). Lisboa: FMH Edições.
- Carreiro da Costa F, Carvalho LM, Diniz JA, Pestana C** (1996). As Expectativas de Exercício Profissional dos Alunos de um Curso que Habilita Para a Docência: A Formação (Não) Passa Por Aqui. In *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*, (pp. 57-74). Lisboa: FMH Edições.
- Carvalho LM** (1996). O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 11-37.
- Carvalho M** (2003). *Percepções de Formadores de Professores em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de Mestrado, F.M.H., U.T.L..
- Cunha A** (1999). *Unidade e Diversidade na Formação de Professores de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento, I.E.C., Universidade do Minho.
- Curtner-Smith MD** (2001). The Occupational Socialization of First – Year Physical Education Teacher with a Teaching Orientation. *Sport, Education and Society*, 6, 1, 81-105.
- Graça A** (1999). Conhecimento do Professor de Educação Física. In *Contextos da Pedagogia do Desporto*, (pp. 167 – 263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kagan D** (1990). Teachers' Workplace Meets the Professors of Teaching: A Change Encounter at 30,000 Feet. *Journal of Teaching Education*, 41, 4, 46-53.
- Lortie D** (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCullick BA** (2001) Practitioners' Perspectives on Values, Knowledge, and Skills Needed by PETE Participants. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 1, 35-56.
- Muchielli R** (1978). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. S. Paulo: Livraria Martins.
- Russell T, Korthagen FA** (1995). *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Sá C** (1994). *Representações da Actividade Profissional em Estudantes de Educação Física do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Mestrado, F.M.H., U.T.L..
- Sá C** (2007). *Socialização Profissional em Educação Física Percepções de Formadores e Estudantes do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Doutoramento, F.M.H., U.T.L..
- Sousa JL** (1999). *Socialização Profissional de Professores de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento, F.M.H./U.T.L..
- Templin T, Schempp P** (Eds.) (1989). *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*. Indianapolis, In: Benchmark Press.
- Wright SC** (2001). The Socialization of Singaporean Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3, 207-226.
- Zeichner K, Gore J** (1990). Teacher Socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (pp. 329-348). New York: McMillan.

A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO DE OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO

Paulo Pereira¹, Francisco Carreiro da Costa², José Alves Diniz²

¹ Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto

² Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa

ppereira@ese.ipp.pt

RESUMO

A motivação tem sido uma das variáveis mais analisadas no âmbito das investigações sobre o ensino das actividades físicas e desportivas. A razão do enorme interesse no estudo desta variável prende-se com o facto da mesma influenciar os resultados de aprendizagem dos alunos. Existem diversas teorias que procuram explicar os comportamentos motivados dos alunos, mas a dos objectivos de realização tornou-se o principal marco teórico na investigação sobre a motivação nas actividades físicas e desportivas. Neste estudo analisa-se: i) a orientação de objectivos de realização dos alunos em Educação Física (EF); ii) o efeito do género e nível socioeconómico (NSE) dos alunos nessa variável; iii) as relações entre a orientação de objectivos de realização dos alunos e outras das variáveis cognitivas. Participaram 198 alunos do 9.º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos através de questionários construídos ou adaptados e validados por nós próprios. Os resultados revelaram que: i) no domínio da EF, os alunos apresentam uma maior orientação para a tarefa do que para o ego; ii) a orientação de objectivos para a tarefa dos alunos varia em função do seu NSE; iii) os alunos do sexo masculino têm pontuações significativamente superiores aos do sexo feminino na sub-escala de orientação para o ego; iv) existem relações significativas e positivas entre a orientação para o ego no contexto da EF, a orientação para a tarefa no âmbito dessa disciplina, a percepção de competência em EF e as atitudes face a essa disciplina.

Palavras-chave: Motivação, orientação de objectivos, Educação Física, alunos, género, nível socioeconómico.

INTRODUÇÃO

A razão do enorme interesse em estudar a motivação, no domínio educacional, prende-se com o facto desta constituir um elemento chave na influência dos resultados da aprendizagem dos alunos (Chen, 2001).

No âmbito das actividades físicas e desportivas, a motivação é considerada comumente um factor psicológico crucial, tanto na aprendizagem como no rendimento (Mayor e Cantón, 1995).

O termo motivação faz parte da linguagem habitual dos psicólogos, professores e desportistas, entre outros (Piéron *et al.*, 1997). Todavia, o termo motivação tem sido utilizado com significados distintos e, muitas vezes, contraditórios. Assim, no seu sentido mais lato, a motivação pode ser entendida como o processo que activa, direcciona e mantém o comportamento dos indivíduos (Lee e Solmon, 1992; Rose *et al.*, 2005; Wittrock, 1986; Woolfolk, 2000).

Alguns investigadores que procuram explicar os comportamentos motivados têm começado a propor modelos de investigação de realização que incorporam variáveis afectivas, expectativas e valores. Estes modelos são designados por cognitivo-sociais (Roberts, 1992). Das diversas teorias incluídas no modelo cognitivo-social, a dos objectivos de realização tornou-se o principal marco teórico na investigação sobre a motivação nas actividades físicas e desportivas (Duda e Hall, 2001).

A teoria dos objectivos de realização parte do pressuposto que o êxito ou o fracasso são estados psicológicos que só podem ser percebidos em função dos objectivos de comportamento do indivíduo (Balaguer *et al.*, 1997). Os princípios fundamentais nos quais a teoria dos objectivos de realização se baseia foram descritos por diversos autores: Nicholls (1984, 1989), Dweck (1986) e Ames (1984). Dum modo geral, estes teóricos consideram que em contextos de realização, como são os casos da Educação Física e do Desporto, os indivíduos estão motivados para a consecução do êxito, consistindo este último em demonstrar competência ou habilidade.

Nicholls (1984) refere que, em situações de realização, os indivíduos actuam fundamentalmente segundo dois tipos de orientação ou perspectivas de objectivos que estão relacionados com a forma através da qual estes definem o êxito e o fracasso e avaliam o seu nível de competência. O autor denomina estes dois tipos de orientação de objectivos por envolvimento na tarefa (*task-involving*) e envolvimento com o ego (*ego-involving*). Os sujeitos que estão orientados para a tarefa julgam o seu nível de habilidade ou competência de acordo com os seus próprios padrões de referência. Estes indivíduos avaliam o êxito em função da melhoria pessoal, pelo que se preocupam fundamentalmente em desenvolver novas habilidades, melhorar o processo de aprendizagem e conseguir aumentar o desempenho na actividade realizada. Em contrapartida, os sujeitos orientados para o ego julgam a sua habilidade ou competência de forma comparativa com os outros com os quais interactuam. Neste caso, os indivíduos sentem que obtêm êxito quando demonstram uma superior habilidade em relação aos outros, daí que estejam predominantemente preocupados em mostrar essa superioridade e evitar que pareçam incompetentes.

Diversos estudos levados a cabo em ambientes desportivos têm demonstrado que as orientações de objectivos de realização estão relacionadas com as atribuições causais, as percepções de competência, o interesse intrínseco, o esforço empregado, a eleição das tarefas e a persistência (Duda, 1992, 1993; Duda e Horn, 2001). De igual modo, em trabalhos efectuados no âmbito da Educação Física tem-se verificado que as dimensões de orientação de objectivos dos alunos influenciam alguns dos seus processos motivacionais em Educação Física (competência percebida, atribuições), o seu comportamento ou participação nas aulas (selecção das tarefas, esforço desenvolvido), a satisfação nas aulas e a valorização que atribuem àquela disciplina (Cervelló e Santos-Rosa, 2000; Newsham, 1989, citado por Duda, 1992; Solmon e Boone, 1993; Tzetzis, Goudas *et al.*, 2002).

Os objectivos deste estudo consistiram em: (a) analisar a orientação de objectivos de realização dos alunos em Educação Física; (b) verificar o efeito do género e nível socioeconómico (NSE) dos alunos nessa variável; (c) examinar as relações entre a orientação de objectivos de realização dos alunos, as suas atitudes face à Educação Física, percepção de competência, atenção durante as aulas, atribuições causais, percepção sobre os objectivos da Educação Física e o grau de satisfação face às aulas.

METODOLOGIA

Sujeitos

Participaram neste estudo 198 alunos do 9.º ano de escolaridade, sendo que 93 eram do sexo masculino (47% do total) e 105 do feminino (53%). A idade média dos alunos é de 14.6 anos.

A maioria dos alunos é oriunda de famílias da classe baixa (56.6%), de acordo com a categorização de Simões (1994), para a população portuguesa.

Variáveis e instrumentos de medida

Orientação de objectivos de realização em Educação Física – Para avaliar as orientações de objectivos de realização dos alunos utilizou-se uma versão adaptada para o contexto da Educação Física do *Questionário de Percepção de Êxito* (Roberts e Balague, 1989; Roberts *et al.*, 1998). Este instrumento é constituído por 12 itens, dos quais 6 medem a orientação para a tarefa e os restantes 6 medem a orientação para o ego. As respostas aos itens apresentam-se em formato tipo Likert de 5 pontos (de 1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente). A pontuação obtida em cada sub-escala podia oscilar de um mínimo de 6 até um máximo de 30. A consistência interna do questionário, examinada através do coeficiente *alpha* de Cronbach, foi de .89 para os itens da sub-escala de orientação para o ego e de .90 para os itens da sub-escala de orientação para a tarefa.

Atitudes face à Educação Física – Esta variável foi analisada através do *Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física* (QAAEF), que nós próprios construímos e validámos. Este questionário comportava duas dimensões: 1 – o gosto dos alunos pela Educação Física e suas

matérias e a satisfação/prazer nas aulas dessa disciplina (7 itens); 2 – a importância da Educação Física (3 itens). Adoptou-se no questionário uma escala de resposta do tipo Likert de 5 pontos (de 1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente). A amplitude possível dos *scores* do questionário oscilava entre 10 e 50 pontos. A consistência interna do questionário, examinada através do coeficiente *alpha* de Cronbach, foi de .91.

Percepção de competência em Educação Física – Para medir a percepção que o aluno tem sobre a sua competência na disciplina de Educação Física utilizou-se uma versão adaptada da escala *Academic Self-Concept in Physical Education Scale* (ASCPEs) dos instrumentos *Academic Self-Description Questionnaire* (ASDQ) I e II (Marsh, 1990, 1992). Esta escala é composta por 6 itens, dispondo cada um dos itens seis possibilidades de resposta (de 1= falso a 6= verdadeiro). As pontuações obtidas podiam oscilar entre 6 e 36 pontos. A consistência interna da escala, avaliada através do coeficiente *alpha* de Cronbach, foi de .90.

Atenção – Esta variável foi avaliada através de uma técnica semelhante à desenvolvida por Locke e Jensen (1974) e utilizada no estudo de Lee *et al.* (1992). Solicitava-se aos alunos que descrevessem os pensamentos que estavam a ter em quatro situações pedagógicas diferentes: a) o professor apresenta os objectivos da aula ou fala sobre a tarefa; b) o professor demonstra a tarefa; c) os alunos praticam uma dada tarefa; d) os alunos realizam uma actividade global. Depois de um sinal (apito) o aluno parava a actividade e respondia por escrito à seguinte questão: “Em que é que estavas a pensar no momento anterior ao apito?”.

112

Atribuições causais dos resultados em Educação Física – A análise das causas mais importantes que os alunos utilizam para explicar os seus resultados (ou classificações) em Educação Física foi feita através do *Questionário de Atribuições Causais dos Resultados em Educação Física* (QACREF), que nós próprios construímos e validámos. Este instrumento comporta duas partes distintas. Na primeira procurámos conhecer a percepção dos alunos acerca dos resultados ou classificações que normalmente obtêm na disciplina de Educação Física. A segunda parte englobava um conjunto de causas que poderiam explicar a obtenção desses resultados (capacidades, esforço ou empenho, sorte, professor e disciplina).

Percepção sobre os objectivos da Educação Física – Para avaliar esta variável usámos o *Questionário sobre a Percepção dos Alunos acerca dos Objectivos da Educação Física* (QPAOEF), construído por nós próprios. Neste questionário solicita-se aos alunos que, de entre um conjunto de cinco objectivos (saúde, condição física, aprendizagem de habilidades, diversão, relações sociais no seio da turma), escolham, por ordem decrescente de importância, os três principais objectivos que a Educação Física devia perseguir.

Grau de satisfação relativamente às aulas de Educação Física – Para avaliar esta variável utilizou-se um questionário desenvolvido por Carlier *et al.* (1991). Este contém apenas uma pergunta: “Gostaste da aula que acabou de terminar?”. Esta questão dispunha de cinco possibilidades de resposta (1= nada; 2 = pouco; 3 assim assim; 4 = muito).

Procedimentos

Os instrumentos de avaliação das variáveis orientação de objectivos de realização, atitudes face à Educação Física, percepção de competência nessa disciplina, atribuições causais dos resultados, percepção sobre os objectivos da Educação Física foram administrados no decurso das aulas de Educação Física. A atenção durante as aulas foi analisada ao longo de duas aulas de Educação Física em quatro situações pedagógicas distintas. O grau de satisfação relativamente às aulas foi avaliado também em duas aulas, na parte final das mesmas.

Tratamento estatístico dos dados

Todos os dados utilizaram o aluno como unidade de análise e foram tratados através do tratamento estatístico SPAD-N (*Système portable pour l'analyse des données*). Foram usadas as técnicas estatísticas *t* de Student, Análise da Variância (ANOVA) e a Classificação Automática (cluster analysis).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise da orientação de objectivos de realização

O quadro 1 mostra-nos os valores médios obtidos pelos alunos não só na globalidade das sub-escalas de orientação de objectivos para o ego e para a tarefa, como igualmente em cada uma das questões (ou itens) que as integravam.

As pontuações médias obtidas pelos alunos nos itens da sub-escala de orientação para a tarefa oscilaram entre 4.12 (“Quando tenho um rendimento ao meu melhor nível de habilidade”) e 4.55 (“Quando domino algo que não conseguia fazer antes”), estando, por isso, todas elas próximas dos valores máximos possíveis para cada item (5 pontos). A pontuação média alcançada pelos alunos na totalidade da sub-escala de orientação para a tarefa foi de 26.05, sendo próxima do valor máximo possível da sub-escala (30 pontos).

A análise destes resultados sugere-nos que, dum modo geral, os alunos apresentam, no âmbito da Educação Física, um alto nível de orientação para a tarefa.

Em contrapartida, nos itens que constituem a sub-escala de orientação para o ego os alunos registaram valores médios que variaram entre 2.60 (“Quando demonstro às pessoas que sou o melhor”) e 3.25 (“Quando a minha actuação supera a dos meus colegas ou adversários”), pelo que a generalidade desses itens se situa ligeiramente abaixo ou acima de uma pontuação intermédia. Neste sentido, a pontuação média obtida pelos alunos na totalidade da sub-escala de orientação para o ego foi de 17.74, situando-se ligeiramente abaixo do valor intermédio da sub-escala (18 pontos).

Estes dados parecem-nos indicar que os alunos, no contexto da Educação Física, não têm altos níveis de orientação para o ego.

Quadro 1. Valores médios obtidos pelos alunos nos itens do questionário de orientação de objectivos de realização em Educação Física (versão adaptada do POSQ)

Ítems (Na prática das aulas de educação física, sinto que tenho êxito:)	Média	DP
Sub-escala de orientação para a tarefa		
(3) Quando trabalho de forma intensa	4.19	.88
(4) Quando demonstro uma clara melhoria pessoal	4.26	.81
(7) Quando supero as dificuldades	4.53	.67
(8) Quando domino algo que não conseguia fazer antes	4.55	.70
(10) Quando tenho um rendimento ao meu melhor nível de habilidade	4.12	.86
(11) Quando alcanço um objectivo	4.41	.73
Sub-escala de orientação para o ego		
(1) Quando derroto os outros	2.70	1.20
(2) Quando sou o melhor	3.09	1.23
(5) Quando a minha actuação supera a dos meus colegas ou adversários	3.25	1.17
(6) Quando demonstro às pessoas que sou o melhor	2.60	1.05
(9) Quando faço algo que os outros não conseguem fazer	3.17	1.15
(12) Quando sou claramente superior	2.92	1.14
Sub-escala de orientação para a tarefa	26.05	3.41
Sub-escala de orientação para o ego	17.74	5.44

Tratámos ainda de verificar se as diferenças, anteriormente detectadas, entre as pontuações médias registadas pelos alunos nas sub-escalas de orientação para a tarefa e para o ego eram significativas. A realização do teste *t* relacionado permitiu evidenciar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações dos alunos nas duas sub-escalas ($t = -20.64$; $g.l. = 197$; $p < .001$).

Face aos dados acima descritos, podemos concluir que, no domínio da Educação Física, os alunos apresentam uma maior orientação para a tarefa do que para o ego. Estes resultados convergem com os das investigações realizadas por Cervelló e Santos-Rosa (2000) e por Solmon e Boone (1993).

A principal explicação para o facto dos alunos apresentarem uma maior orientação para a tarefa do que para o ego poderá ter a ver com o que foi indicado por Cervelló e Santos-Rosa (2000), ao referirem que, nas aulas de Educação Física, os objectivos definidos como prioritários consistem em fomentar a implicação activa dos estudantes nas aulas desta disciplina, o esforço pessoal e a melhoria da execução desde um ponto de vista autoreferencial, juntamente com o surgimento de componentes cooperativas no decurso das aulas, pelo que para responder às necessidades do envolvimento os alunos não precisam de uma alta motivação para o ego.

Efeito do sexo e NSE na orientação de objectivos de realização

Um outro objectivo deste estudo foi saber se existem diferenças entre as médias obtidas nas sub-escalas de orientação de objectivos para a tarefa e o ego por grupos de alunos pertencentes a géneros (masculino e feminino) e a níveis socioeconómicos (baixo, médio e alto) distintos.

A ANOVA indica que não há diferenças significativas na orientação de objectivos para o ego em função do nível socioeconómico dos alunos [($F(2; 195) = 1.23$; $p = n.s.$)]. Porém, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas na orientação para a tarefa entre os alunos oriundos dos vários estratos socioeconómicos [($F(2; 195) = 4.07$; $p < .05$)]. As comparações *post hoc*, realizadas através do teste de Scheffé, sugerem que os alunos de NSE médio ($M = 27.02$) apresentam uma orientação para a tarefa mais elevada que os alunos de NSE baixo ($M = 25.52$).

A análise dos resultados, registados através do *t* de Student, sugere-nos que os alunos do sexo masculino têm pontuações significativamente diferentes e superiores aos sujeitos do sexo feminino na sub-escala de orientação para o ego ($t = 4.09$; $g.l. = 196$; $p < .001$). Todavia, não se verificaram diferenças significativas nas pontuações médias obtidas na sub-escala de orientação para a tarefa por rapazes e raparigas ($t = 1.94$; $g.l. = 196$; $p = ns$).

A investigação desenvolvida por Tzetzis *et al.* (2002) revelou que não existem diferenças significativas na orientação para a tarefa e para o ego em função do sexo. Por conseguinte, o presente estudo conduziu a resultados semelhantes aos verificados por Tzetzis *et al.* na orientação para a tarefa, mas a resultados divergentes no que se refere à orientação para o ego.

A idade dos alunos pode constituir um factor explicativo das distintas conclusões observadas nos dois estudos no que concerne à ligação entre a orientação para o ego e o sexo. Assim, enquanto que os alunos envolvidos no nosso trabalho tinham idades que variavam entre os 14 e os 16 anos, os que participaram na pesquisa de Tzetzis *et al.* (2002) tinham idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Apesar de não ter sido realizado no domínio escolar, mas sim no âmbito das actividades físicas, o estudo levado a cabo por Ledent *et al.* (1997), com uma amostra de 2083 praticantes desportivos de cinco países europeus, com idades de 12 e 15 anos (escalão etário próximo dos alunos que analisámos), demonstrou que os rapazes apresentam níveis de orientação para o ego superiores aos das raparigas. É de admitir que as diferenças na orientação para o ego no contexto da Educação Física entre os sujeitos do sexo masculino e os do feminino surjam apenas a partir dos 12 anos.

A justificação para o facto dos alunos do sexo masculino revelarem, no contexto da Educação Física, um nível de orientação para o ego mais elevado do que os do sexo feminino pode ter a ver, como sugerem Ledent *et al.* (1997), com os índices superiores de competitividade dos rapazes.

Relação entre variáveis

Um terceiro objectivo do estudo consistiu na análise das relações entre a orientação para a tarefa e o ego e outras variáveis psicológicas dos alunos. A análise das relações entre variáveis foi realizada por meio da técnica estatística denominada por classificação automática (técnica estatística multivariada).

A classificação automática permitiu distinguir dois grupos de alunos segundo o nível de orientação para a tarefa em Educação Física: um grupo constituído por 57 alunos (correspon-

do a 28.5% da população estudada) com um baixo nível de orientação para a tarefa e um outro grupo de 141 alunos com um alto nível de orientação para a tarefa (70.5% da amostra).

Quadro 2. Caracterização dos grupos de orientação para a tarefa baixo e alto em EF

	Grupo (+)	Grupo (-)	Média	Teste V
Orientação para a tarefa no âmbito da EF	27.74	21.88	26.05	10.96
Orientação para o ego no âmbito da EF	18.57	15.68	17.74	3.38
Percepção de competência em EF	27.07	24.26	26.26	3.13
Atitudes face à EF	39.77	37.82	39.21	1.70

Como se pode constatar no quadro 2, os alunos com um alto nível de orientação para a tarefa caracterizam-se por apresentarem uma orientação para o ego, uma percepção de competência em Educação Física e uma atitude face a essa disciplina bastante superiores à média geral, em oposição ao grupo de baixa orientação para a tarefa.

O mesmo tratamento estatístico permitiu distinguir dois grupos de baixa e alta orientação para o ego. O primeiro grupo é composto por 104 alunos, representando 53% do total da amostra. O segundo, com um alto nível de orientação para o ego, integra 94 alunos, isto é, 47% do total.

Diversas variáveis contínuas surgem a ilustrar estes dois grupos de alunos. De facto, verifica-se que os alunos com um baixo nível de orientação para o ego apresentam uma orientação para a tarefa, uma percepção de competência em Educação Física e uma atitude face a essa disciplina inferiores à média geral, contrariamente ao grupo de alunos com um alto nível de orientação para o ego.

Quadro 3. Caracterização dos grupos de orientação para o ego baixo e alto em EF

	Grupo (+)	Grupo (-)	Média	Teste V
Orientação para o ego no âmbito da EF	22.39	13.53	17.74	11.46
Percepção de competência em EF	27.63	25.03	26.26	3.20
Orientação para a tarefa no âmbito da EF	26.70	25.46	26.05	2.56
Atitudes face à EF	40.15	38.36	39.21	1.73

As variáveis atenção durante as aulas, atribuições causais dos resultados, percepção sobre os objectivos da Educação Física e grau de satisfação face às aulas não surgem a caracterizar significativamente os grupos de alunos com um baixo ou alto nível de orientação para a tarefa ou para o ego.

De sublinhar que diversos estudos realizados no domínio da Educação Física comprovaram que a orientação dos alunos para a tarefa ou o ego influencia as percepções de competência, a

escolha das tarefas, a aceitação social, o comportamento nas aulas, a satisfação face às aulas, a diversão nas aulas e a valorização da Educação Física (Cervelló e Santos-Rosa, 2000; Newsham, 1989, citado por Duda, 1992; Solmon e Boone, 1993; Tzetzis *et al.*, 2002).

Os dados do nosso estudo revelaram que existe uma relação positiva entre a orientação para o ego e a orientação para a tarefa no âmbito da Educação Física, contrariando assim a perspectiva desenvolvida por Nicholls (1984, 1989). Segundo este autor, as duas orientações de objectivos de realização (tarefa e ego) são independentes. Quer isto dizer que os indivíduos podem apresentar uma alta orientação para a tarefa e o ego, uma baixa orientação em ambos os objectivos, ou ainda estarem muito orientados para um desses objectivos e muito pouco noutro (Castillo *et al.*, 2000; Roberts *et al.*, 1998).

Denotámos a existência de uma associação entre a orientação para o ego no domínio da Educação Física e a percepção de competência nessa disciplina. Esta conclusão diverge, de certo modo, das sugestões dos modelos de orientação de objectivos de realização. Como afirma Duda (1992), com a implicação para o ego, as percepções de competência demonstrada significam que o indivíduo superou os outros (ou obteve o mesmo resultado com menos esforço). Em consequência, supõe-se que a implicação para o ego incrementa a possibilidade do indivíduo sentir-se incompetente (sobretudo no caso daqueles que duvidam da sua capacidade).

A orientação para a tarefa no contexto da Educação Física aparece positivamente relacionada com a percepção de competência nessa disciplina. Assinale-se que o estudo conduzido por Newsham (1989, citado por Duda, 1992) demonstrou que a orientação para a tarefa em Educação Física influencia a competência desportiva percebida.

Os resultados deste estudo indicam que existem relações entre a orientação de objectivos de realização dos alunos (ego e tarefa) e as suas atitudes face à Educação Física. Todavia, constata-se a ausência de qualquer associação entre a orientação de objectivos de realização dos alunos (ego e tarefa) e o seu grau de satisfação em relação às aulas. Esta conclusão está parcialmente em consonância com aquela a que chegou o estudo desenvolvido por Cervelló e Santos-Rosa (2000). Os autores observaram que, na Educação Física, a orientação para a tarefa mostra-se boa preditora de uma alta valorização dessa disciplina e da satisfação ou diversão nas aulas. Ao invés, a orientação para o ego surge como preditora de uma menor valorização da Educação Física e da insatisfação ou aborrecimento nas aulas.

A diferença entre os dados por nós obtidos e os encontrados por Cervelló e Santos-Rosa (2000) pode ser devida a dois factores. Um deles tem a ver com a utilização, nas duas investigações, de distintos instrumentos de avaliação das atitudes dos alunos face à Educação Física e da sua satisfação face às aulas. Não é de excluir também que a diferença de idades entre os alunos dos dois estudos contribua para essa divergência de resultados. Os alunos que participaram no presente trabalho têm uma média de idades de 14.6 anos, enquanto que os da pesquisa de Cervelló e Santos-Rosa têm uma de 16.73 anos.

CONCLUSÕES

As diversas análises realizadas permitem sugerir as seguintes conclusões:

- No domínio da Educação Física, os alunos apresentam uma maior orientação para a tarefa do que para o ego.
- Não há diferenças significativas na orientação de objectivos para o ego em função do nível socioeconómico dos alunos. Todavia, os alunos de nível socioeconómico médio apresentam uma orientação para a tarefa mais elevada que os alunos de nível socioeconómico baixo.
- Comprovámos que os alunos do sexo masculino têm pontuações significativamente superiores aos alunos do sexo feminino na sub-escala de orientação para o ego. De salientar, no entanto, que não se verificaram diferenças significativas nas pontuações médias obtidas por rapazes e raparigas na sub-escala de orientação para a tarefa.
- Verificámos que existem relações significativas e positivas entre as seguintes variáveis: orientação para o ego no contexto da Educação Física, orientação para a tarefa no âmbito dessa disciplina, percepção de competência em Educação Física e atitudes face a essa disciplina.

BIBLIOGRAFIA

- Ames C** (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Balaguer I, Guivernau M, Duda J, Crespo M** (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Carlier G, Radelet K, Renard J** (1991). Sources de variations des feedback et leur perception par les élèves. *Revue de l'Education Physique*, 31, 137-176.
- Castillo I, Balaguer I, Duda J** (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1/2, 37-50.
- Cervelló E, Santos-Rosa F** (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1/2, 51-70.
- Chen A** (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 2, 35-58.
- Duda J** (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective analysis. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda J** (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. Singer, M. Murphey & L. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan Publishing Company.
- Duda J, Hall H** (2001). Achievement goal theory in sport. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York: John Wiley & Sons.
- Dweck C** (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Lee A, Landin D, Carter J** (1992). Student thoughts during tennis instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 3, 256-267.
- Lee A, Solmon M** (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 1, 57-71.
- Ledent M, Telama R, Cloes M, Carvalho L, Almond L, Piéron M** (1997). Orientation des objectifs & participation à des activités sportives. *Sport*, 159/160, 82-89.
- Locke L, Jensen M** (1974). Thought sampling: A study of student attention through self-report. *The Research Quarterly*, 45, 3, 263-275.
- Marsh H** (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4, 623-636.
- Marsh H** (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1, 35-42.
- Mayor L, Cantón E** (1995). Direcciones y problemas del análisis de la motivación y emoción en la actividad física y deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 7/8, 99-111.
- Nicholls J** (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls J** (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Piéron M, Delfosse C, Ledent M, Cloes M** (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37, 1, 31-41.
- Roberts G** (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts G, Balague G** (1989). The development of a social-cognitive scale of motivation. Communication to the *Seventh World Congress of Sport Psychology*, Singapore, July.
- Roberts G, Treasure D, Balague G** (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-347.
- Rose E, Parfitt G, Williams S** (2005). Exercise causality orientations, behavioural regulation for exercise and stage of change for exercise: Exploring their relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 4, 399-414.
- Simões M** (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Solmon M, Boone J** (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 4, 418-424.

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.

Wittrock M (1986). Students' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 297-314). New York: Macmillan Publishing Company.

Woolfolk A (2000). *Psicologia da educação* (7.ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.



instruções para publicação em números futuros

INSTRUÇÕES PARA PUBLICAÇÃO EM NÚMEROS FUTUROS

O BOLETIM SPEF pretende ser um veículo de divulgação de conhecimento científico associado às diferentes componentes da actividade física, dirigido aos profissionais de Educação Física e Desporto. Constitui assim um espaço aberto à publicação de trabalhos científicos para especialistas das diferentes áreas envolvidas no estudo e compreensão da actividade física, sejam eles fruto de investigação original ou de sínteses temáticas.


Tipo: Arial
Corpo: 9 pt

Entrelinha: 1

Margem Topo: 5,0 cm

Margem Baixo: 5,0 cm

Margem Esq.: 4,5 cm

Margem Dir.: 4,0 cm

TEMAS

O BOLETIM SPEF procura garantir uma diversidade temática que cubra os interesses dos diferentes campos de intervenção dos profissionais de Educação Física e Desporto. Assim, serão aceites artigos nas seguintes temáticas:

- Educação;
- Exercício e Saúde;
- Treino Desportivo.

O Boletim está também aberto à publicação de trabalhos noutros temas afins ao estudo da actividade física para além dos mencionados previamente, desde que preencham

requisitos de pertinência, interesse e qualidade.

TIPOS DE TRABALHOS ADMITIDOS PARA PUBLICAÇÃO

1. Artigos decorrentes de investigações originais – referem-se a relatos de trabalhos experimentais originais.
2. Artigos de síntese e de divulgação científica – visam uma actualização e sistematização de conhecimentos sobre determinado tema, com base em pesquisa bibliográfica.
3. Artigo de opinião – espaço destinado à crítica e discussão, nomeadamente de artigos publicados em números anteriores do BOLETIM SPEF, que não deverão exceder duas páginas.

ESTRUTURA DOS ARTIGOS

(referidos em 1 e 2)

A primeira página deve incluir: o título do artigo; nome(s) do(s) autor(es) e instituição a que o autor se encontra vinculado (ou onde se realizou o estudo) e o seu endereço electrónico. Independentemente da estrutura seguida ou do tema, os artigos devem sempre incluir no início um resumo e respectivas palavras chave, bem como uma nota introdutória que esclareça sobre os principais



instruções para publicação em números futuros

objectivos que se pretendem atingir com o artigo e uma nota final com a síntese das principais conclusões. Os artigos não devem exceder as 10 páginas incluindo quadros, figuras e bibliografia, tendo como referência o formato utilizado no BOLETIM SPEF (letra ARIAL, corpo 9, 1 espaço entre linhas, margens com 5 cm em cima e em baixo, 4,5 cm à esquerda e 4 cm à direita).

Tipo: Arial
Corpo: 9 pt

Entrelinha: 1

Margem Topo: 5,0 cm

Margem Baixo: 5,0 cm

Margem Esq.: 4,5 cm

Margem Dir.: 4,0 cm

A utilização de referências bibliográficas no texto deve ser reduzida ao mínimo indispensável, devendo ser referenciado apenas o primeiro autor (no caso de os autores serem mais de dois) e o ano. A lista bibliográfica referenciada no texto deverá ser mencionada na última página de acordo com os exemplos que se seguem:

- a) Artigo numa publicação periódica:
Fitts, P. (1954). The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 381-391.
- b) Livro:
Moreno, A. (1978). *Fisiologia do Aparelho Locomotor*. Lisboa: Matriz Publicidade.
- c) Artigo ou capítulo num livro:
Henneman, E. (1974). Motor Function of the Cerebral Cortex.

In V.B. Mountcastle (Ed.). *Medical Physiology* (747-782). Saint Louis: The C.V.Mosby Company.

- d) Actas de congressos, simpósios ou seminários:

Funato, K., Matsuo, A., Ikegawa, S. & Fukunaga, T. (1995). Force-Velocity Characteristics Between Weightlifters and Bodybuilders in Mono and Multiarticular Movements. In K. Hakkinen, K. Keskinen, P. Komi & A. Mero (eds.), *Book of Abstracts do XV th Congress of the international Society of Biomechanics* (294-295). Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.

- e) Teses de mestrado ou doutoramento:

Espanha, M.(1996). *Efeitos do treino de corrida moderada na capacidade de reparação da cartilagem articular após lesão mecânica profunda. Estudo experimental no rato*. Tese de Doutoramento. Lisboa: faculdade de Motricidade Humana.

FORMA DE SUBMISSÃO DOS TRABALHOS PARA PUBLICAÇÃO

Os autores devem remeter os originais para análise do Conselho Editorial na sua forma definitiva com cópia em papel A₄ e em disquete num processador de texto *Word* para *Windows*. Os Quadros e Figu-



instruções para publicação em números futuros

ras devem ser enviados em papel à parte, para serem reproduzidos através de *scanner*. No final do artigo deve constar a lista de legendas dos Quadros e Figuras.

APRECIÇÃO DOS TRABALHOS CANDIDATOS A PUBLICAÇÃO

Os artigos submetidos para publicação no Boletim SPEF serão avaliados por dois membros do Conselho Editorial indicados em função da área científica em que os mesmos se inscrevem. Na sequência desta apreciação, os artigos poderão ser rejeitados, admitidos para publicação sob condição de revisão de acordo

com as sugestões expressas pelos Conselheiros, ou aceites para publicação sem revisão. Este parecer será produzido num prazo máximo de 4 meses após a data de registo de submissão. A data de publicação do artigo obedecerá ao planeamento editorial adoptado. As datas de recepção e publicação dos artigos serão anunciadas nos originais.

O material para submissão deve ser enviado para o seguinte endereço:

**SPEF – Apartado 103
2796-902 Linda-a-Velha**

a
Tipo: Arial
Corpo: 9 pt

Entrelinha: 1

Margem Topo: 5,0 cm

Margem Baixo: 5,0 cm

Margem Esq.: 4,5 cm

Margem Dir.: 4,0 cm



“Portugal, Poder Local e Desporto” junta prestigiadas personalidades do país.

Perante inúmeros convidados ilustres do mundo do desporto, autarquias, cultura, empresas e política, entre os quais a Assessora do Presidente da República **Cavaco Silva** e um Assessor do Primeiro-Ministro **José Sócrates** presentes na primeira fila, realizou-se no passado dia 22 de Janeiro, no auditório do Comité Olímpico de Portugal, a cerimónia de lançamento do livro **“Portugal, Poder Local e Desporto”**, da autoria de **Mário Teixeira**, Professor Universitário e Dirigente Desportivo.

O ex-Ministro Adjunto do Primeiro-Ministro Durão Barroso, **José Luis Arnaut**, responsável pelo prefácio de “Portugal, Poder Local e Desporto”, realçou a impor-

tância de uma «magnífica» obra que «sintetiza a leitura abrangente» de várias áreas que estão interligadas com o desporto, como é o caso da educação, do turismo, do desenvolvimento regional, da economia, do direito, das relações internacionais, da política e até da religião, entre outras.

As mais altas personalidades presentes, que encheram completamente o espaço, assistiram à revelação de uma obra inovadora com **«temas estruturantes que percorrem o passado, o presente e o futuro do desporto no país e nos municípios»**, relacionando-o com outros sectores da sociedade, numa altura que considera «muito importante» para Portugal, explicou o autor.

O *timing* do lançamento deste livro «não surgiu por acaso», reconheceu Mário Teixeira. «A escolha deste momento foi intencional. Em 2009 iniciam-se novos ciclos quadriennais. Haverá eleições legislativas e autárquicas, assim como para as Federação Desportivas e Comité Olímpico.

É um ano de transição e mudança. As novas gerações precisam de ter um futuro», disse, para depois reforçar: «Merecem ter um futuro».

Também na mesa de honra, o **reitor da Universidade de Évora**, Jorge Araújo, congratulou-se por docentes da instituição produzirem publicações com esta qualidade. Já o **presidente do Comité Olímpico de Portugal**, Vicente Moura, referiu que ao utilizar uma «linguagem acessível sobre conteúdos cativantes», ao longo de doze capítulos, o autor proporciona uma agradável leitura à «população em geral, quer aos profissionais quer ao cidadão comum».

Uma parte da receita das vendas será doada à **Fundação Carlos Lopes**, sendo aplicada em projecto desportivo para pessoas deficientes.

Sublinha-se que um dos capítulos da obra foi galardoado no âmbito do **Prémio Nacional para a Imprensa Regional**.

Visualize as fotos do evento e outras informações em:

www.portugal-poderlocal-desporto.com



8^o Congresso Nacional Educação Física

Fórum Lisboa
27, 28 e 29 - Nov.09

**Educação, Saúde e Desporto:
compromisso e desenvolvimento
profissional em educação física**

organização
INEFPE
CONSELHO NACIONAL
DE ASSOCIAÇÕES DE
PROFESSORES E
PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA

