

Estilos de vida ativos e saudáveis no currículo International Baccalaureate: Estudo de caso

Autor: João Nuno Gonçalves Cheira

Tesis doctoral UDC / 2021

Directores:

Professor Doutor Miguel Ángel González Valeiro

Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Programa de doctorado en Ciencias del Deporte, Educación Física y Actividad Física
Saludable

Agradecimentos

Este foi um caminho que não poderia ter sido alcançado sozinho e por isso quero agradecer a algumas pessoas.

Quero agradecer aos meus pais, Anabela e Joaquim, por contribuírem incansavelmente para a minha formação pessoal e profissional.

Ao professor Miguel González pela ajuda, paciência e trabalho desenvolvido em todo o processo.

Ao professor Adilson Marques pelo desafio inicial, ajuda, paciência e motivação ao longo de todo o trabalho.

À direção da Oeiras International School por me ter aberto portas a realizar este estudo na escola e por ter facilitado a recolha de dados para o estudo. Em particular à diretora na altura da recolha de dados Chari Empis e aos professores do departamento de Educação Física, Gemma Montefiore, Lennart Girard e Tiago Ventura.

Aos meus amigos que me motivaram, Marta Pérez por ser um exemplo de dedicação e trabalho, Bea Nagy pela ajuda no processo de investigação científica, Alexandre Gelister pela ajuda dada com os questionários e constante reflexão conjunta, Miguel Oliveira, pela força combativa, João Casquinho pela ajuda com a codificação dos questionários e a todos os restantes amigos presentes nestes últimos anos.

Obrigado a todos.

Resumo. Este estudo analisou a oferta de uma escola internacional com o currículo International Baccalaureate (IB) para que os alunos, de ambos os sexos, possam cumprir as recomendações de atividade física (AF) da Organização Mundial de Saúde (OMS). Participaram 245 alunos (123 rapazes e 122 raparigas) com idades compreendidas dos 10 aos 17 anos, 23 professores da escola, a diretora da escola e um grupo focal de 12 alunos. Utilizou-se mixed methods, através de entrevista com a diretora da escola, grupo focal de alunos, questionários aplicados aos alunos e professores e o teste PACER to fitnessgram aplicado aos alunos. Foram avaliados: a participação no Desporto Escolar; a perceção de saúde; a opinião sobre a AF; a atitude face à Educação Física (EF); a aptidão física dos alunos; os estilos de vida dos professores; e o que a escola faz para promover os estilos de vida ativos e saudáveis. Após as análises, verificou-se que há mais rapazes a cumprir as recomendações de AF da OMS do que raparigas, que os alunos podem cumprir essas mesmas recomendações apenas com atividades realizadas na escola e que o currículo IB possibilita que os alunos realizem desportos variados oriundos de diferentes países.

Palavras-chave: escola; educação física; atividade física; desporto escolar; currículo International Baccalaureate

Resumen. Este estudio analizó la oferta de un colegio internacional con el plan de estudios de Bachillerato Internacional (IB) para que los alumnos, de ambos géneros, puedan cumplir con las recomendaciones de actividad física (AF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Participaron 245 estudiantes (123 niños y 122 niñas) de 10 a 17 años, 23 profesores del colegio, el director de la escuela y un grupo focal de 12 estudiantes. Se utilizaron métodos mixtos, a través de una entrevista con el director de la escuela, un grupo focal de estudiantes y cuestionarios aplicados a los estudiantes. Se evaluaron: frecuencia en Deporte Escolar (DE); la percepción de la salud; la opinión sobre la actividad física; la actitud hacia la Educación Física; la aptitud física de los estudiantes; los estilos de vida de los profesores; y qué hace la escuela para promover estilos de vida activos y saludables. Después de los análisis, se encontró que hay más niños que niñas que cumplen con las recomendaciones de AF de la OMS, que los estudiantes solo pueden cumplir estas recomendaciones con actividades realizadas en el colegio y que el currículo del IB permite a los estudiantes practicar deportes variados de diferentes países.

Palabras clave: escuela; educación física; actividad física; deporte escolar; currículo del Bachillerato Internacional

Abstract. This study analysed what does an international school with the curriculum International Baccalaureate (IB) offer so that students from both genders can fulfil the recommendations for physical activity from the World Health Organization (WHO). A total of 245 (123 boys and 122 girls) students, ages between 10 and 17 years old participated in the study, 23 teachers, the school principal and a focus group of 12 students also participated in the study. Mix methods were used, through interview with the school principal, focus group, the questionnaires applied to the students and teachers, and the PACER test from the fitnessgram was applied to students. It was assessed: participation in school sports; the perception of health; the opinion about the physical activity; the attitude towards Physical Education (PE); the physical fitness of students; the lifestyles of teachers; and what the school does to promote active and healthy lifestyles. After the analysis, it was possible to verify that there are more boys than girls following the recommendations of physical activity of the WHO. And also, that it is possible for students to follow those recommendations just with activities performed in school and that the IB curriculum gives the students the chance of practicing a variety of sports that come from different parts of the world.

Keywords: school; physical education; physical activity; school sports; curriculum International Baccalaureate

Índice

Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas	vii
Introdução.....	1
1. Estado da Arte.....	4
1.1 Estilos de vida ativos e saudáveis	4
1.1.1 Atividade física e saúde.....	4
1.1.2 Estilos de vida saudáveis nos jovens	9
1.2 Promoção de estilos de vida saudáveis	11
1.2.1 A Escola e a promoção de saúde	12
1.2.2 Importância da disciplina de Educação Física	14
1.2.3 Conhecimento das recomendações de atividade física por parte dos alunos.....	17
2. Marco Contextual.....	19
2.1. O currículo International Baccalaureate	19
2.1.1 A promoção de saúde no International Baccalaureate	19
2.1.2 Educação Física e Saúde no International Baccalaureate	21
2.1.3 Ensino por conceitos no International Baccalaureate.....	25
2.1.4 Benefícios do International Baccalaureate.....	29
2.2. Caracterização da escola	31
2.2.1 Caracterização das instalações desportivas da escola.....	33
2.2.2 Oferta de atividades desportivas extraescolares.....	34
3. Objetivo de Estudo	35
4. Metodologia e Procedimentos	36
4.1 Caracterização dos participantes no estudo	36
4.1.1 Alunos.....	36
4.1.2 Professores	38
4.1.3 Professores de Educação Física e Saúde.....	38
4.2 Instrumentos de recolha de dados	39
4.2.1 Questionários	40
4.2.2 Grupo Focal	43
4.2.3 Entrevista à diretora da escola.....	45
4.2.3 Análise documental	45
4.2.5 Provas motoras	47
4.3 Procedimentos de recolha de dados	47
4.3.1 Questionários	48

4.3.2 Grupo Focal	49
4.3.3 Entrevista diretora da escola.....	50
4.3.4 Provas motoras	50
4.4 Tratamento dos dados.....	51
4.4.1 Questionários	51
4.4.2 Grupo focal	51
4.4.3 Entrevista diretora da escola.....	54
4.4.4 Provas motoras	54
5. Apresentação dos Resultados	56
5.1 Resultados dos alunos	56
5.1.1 Resultados dos questionários.....	56
5.1.2 Resultados da Aptidão Cardiorrespiratória	69
5.1.3 Resultados do estudo intensivo do Grupo Focal.....	72
5.2 Resultado dos professores.....	82
5.2.1 Estilo de vida.....	82
5.2.2 Experiência na disciplina de Educação Física	84
5.3 Resultados da entrevista à diretora e a política educativa da escola	88
6. Discussão dos Resultados.....	91
7. Conclusões.....	107
8. Limitações	110
9. Referências Bibliográficas	111
Anexos	131

Índice de Figuras

Figura 1. Organização do MYP	21
Figura 2. Alinhamento vertical	23

Índice de Tabelas

Tabela 1. Exemplos declaração de inquérito.	27
Tabela 2. Exemplos de 'inquiry questions'.	27
Tabela 3. Exemplos habilidades de aprendizagem.	28
Tabela 4. Disciplinas dos professores.	32
Tabela 5. Horário escolar.	32
Tabela 6. Espaços desportivos.	33
Tabela 7. Ano escolaridade alunos.	36
Tabela 8. Idade alunos.	37
Tabela 9. Nacionalidade alunos.	37
Tabela 10. Habilitações literárias professores.	38
Tabela 11. Habilitações literárias professores de EFS.	39
Tabela 12. Instrumentos e participantes.	40
Tabela 13. Características dos alunos do grupo focal.	44
Tabela 14. Documentos do grupo EFS.	46
Tabela 15. Recomendações de atividade física.	57
Tabela 16. Frequência no desporto escolar por idades.	58
Tabela 17. Perceção de carga horária de desporto escolar suficiente organizada por sexo.	59
Tabela 18. Perceção de carga horária de desporto escolar suficiente organizada por nacionalidade.	59
Tabela 19. Grau de satisfação em relação ao desporto escolar por sexo.	59
Tabela 20. Grau de satisfação em relação ao desporto escolar por nacionalidade.	60
Tabela 21. Frequência de prática de atividade física dos pais dos alunos inquiridos, organizada por sexo.	60
Tabela 22. Frequência de prática de atividade física dos pais dos alunos inquiridos, organizada por nacionalidade.	61
Tabela 23. Frequência da prática de atividade física dos amigos dos alunos, organizada por sexo.	61
Tabela 24. Frequência da prática de atividade física dos alunos com os seus amigos, organizada por nacionalidade.	62
Tabela 25. Frequência da prática de atividade física dos alunos com os seus amigos, organizada por sexo.	62
Tabela 26. Frequência da prática de atividade física dos alunos com os seus amigos, organizada por nacionalidade.	63
Tabela 27. Frequência de consumo de vinho e cerveja por parte dos alunos, organizada por sexo.	63
Tabela 28. Frequência de consumo de vinho e cerveja por parte dos alunos, organizada por nacionalidade.	64
Tabela 29. Frequência de consumo de fruta e vegetais por parte dos alunos, organizada por sexo.	64
Tabela 30. Frequência de consumo de fruta e vegetais por parte dos alunos, organizada por nacionalidade.	65
Tabela 31. Perceção de saúde dos alunos, organizada por sexo.	65
Tabela 32. Perceção de saúde dos alunos, organizada por nacionalidade.	66
Tabela 33. Opinião dos alunos relativamente à prática de atividade física, organizada por sexo.	66
Tabela 34. Opinião dos alunos relativamente à prática de atividade física, organizada por nacionalidade.	67
Tabela 35. Opinião dos alunos relativamente à escola, organizada por sexo.	67
Tabela 36. Opinião dos alunos relativamente à escola, organizada por nacionalidade.	68

Tabela 37. Opinião dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física, organizada por sexo.	68
Tabela 38. Opinião dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física, organizada por nacionalidade.	69
Tabela 39 – Análise descritiva aptidão cardiorrespiratória	70
Tabela 40. Relação entre a aptidão cardiorrespiratória, perceção de saúde, opinião sobre a atividade física e atitude face à educação física.	71
Tabela 41. Relação entre a perceção dos níveis de atividade física e a aptidão cardiorrespiratória.	71
Tabela 42. Relação entre as opiniões dos alunos sobre a oferta do desporto escolar e a aptidão cardiorrespiratória.	72
Tabela 43. Relação entre o sexo dos alunos e a aptidão cardiorrespiratória.	72
Tabela 44. Atividade física organizada dos professores.	82
Tabela 45. Atividade física não-organizada.	83
Tabela 46. Razões para não praticar atividade física.	83
Tabela 47. Perceção saúde dos professores.	84
Tabela 48. Experiência dos professores como alunos em educação física.	84
Tabela 49. Opinião dos professores sobre a finalidade da educação física.	85
Tabela 50. Quantidade de atividade física na escola é suficiente.	85
Tabela 51. Quantidade de desporto escolar na escola é suficiente.	86
Tabela 52. Objetivos da Educação Física.	87

Introdução

Um estilo de vida ativo está associado à redução da mortalidade, nomeadamente no que diz respeito às doenças crónicas (Nyberg et al., 2020). Jovens ativos fisicamente têm melhores níveis de aptidão cardiorrespiratória e muscular, melhor densidade mineral óssea, melhor composição corporal e menores sintomas de ansiedade e depressão (Malm, Jakobsson & Isaksson 2019). Além disso, estudos transversais sugerem que os adolescentes fisicamente ativos têm melhor qualidade de sono do que aqueles com hábitos mais sedentários (Burns et al., 2018). Sabe-se que se os jovens forem fisicamente ativos, tendem a manter-se ativos na idade adulta (Telama, 2009; Telama et al., 2014). Os hábitos adquiridos na infância e adolescência apresentam maior probabilidade de permanecerem ao longo da vida (Reynolds et al., 2019).

No século XXI, os jovens lidam com diferentes desafios em relação à saúde. Por um lado, um aumento dos lípidos consumidos, açúcares, sal, a falta de atividade física, contribuíram, entre outros fatores, para o aumento da obesidade juvenil. Por outro lado, os adolescentes vivem ameaçados por comportamentos de risco como fumar, beber álcool, usar drogas, violência entre pares, entre outros (Meader et al., 2016). A escola é o principal local onde se podem influenciar pessoas a adotar um estilo de vida ativo (Pulimeno et al., 2020) através da participação nas aulas de Educação Física e nas atividades de Desporto Escolar, as crianças e jovens podem desenvolver competências motoras necessárias para uma participação prazerosa nos desportos e na atividade física que realizarão ao longo das suas vidas. A literacia saudável deveria ser incorporada no centro dos currículos assim que as crianças entram na escola, promovendo-a no ambiente escolar (Kilgour et al., 2013). Um compromisso da escola em relação ao bem-estar dos alunos tem um impacto positivo no comportamento das crianças e também das suas famílias (Kolbe, 2019). Nas crianças e adolescentes, a maior parte das atividades físicas ocorre fora de casa (de Vet et al., 2011), torna-se por isso importante que a escola promova de estilos de vida ativos, porque é o local por onde todas as crianças e jovens passam obrigatoriamente, e por passarem na escola grande parte do dia.

Uma vez que na escola existe a disciplina de Educação Física (EF), onde é possível estabelecer comportamentos saudáveis, esta deve ser vista como uma forma de transformação e inovação cultural e social para que dê às crianças e jovens oportunidades de poderem desenvolver habilidades, atitudes, conhecimentos e competências necessárias

para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na sua vida (Marques et al., 2012).

Existem vários currículos em escolas de todo um mundo, no entanto, a disciplina de EF está presente na maioria. Deste modo, o objetivo principal desta investigação foi conhecer o que a escola no curriculum IB e a disciplina de Educação Física e Saúde (EFS) fazem para promoverem estilos de vida ativos e saudáveis. Por isso, foi importante estudar todos os intervenientes no processo educativo, os que tinham uma ação direta e indireta.

O presente estudo está dividido em diferentes partes, nomeadamente: estado da arte; marco contextual; objetivo do estudo; metodologia e procedimentos; resultados; discussão de resultados; e conclusões e recomendações.

O Estado da arte divide-se em duas grandes áreas, os estilos de vida ativos e saudáveis e a promoção desses. Dentro do primeiro grupo, iremos analisar a relação da atividade física com a saúde, os estilos de vida saudáveis nos jovens e os fatores demográficos e biológicos. No segundo grupo, olharemos para a escola e promoção da saúde, para a importância da disciplina de EF e o conhecimento das recomendações de atividade física por parte dos alunos.

No marco contextual iremos analisar o curriculum International Baccalaureate (IB), como é feita a promoção da saúde nesse currículo, como está organizada a disciplina de Educação Física na verdade, neste currículo se chama Educação Física e Saúde, como é que o currículo está organizado por conceitos ao invés de por conteúdos como em vários currículos nacionais, nomeadamente o português, quais são os benefícios do IB para os alunos. Iremos também fazer neste capítulo uma caracterização da escola.

Os objetivos principais e secundários serão expostos no terceiro capítulo deste trabalho.

No quarto capítulo, iremos definir a metodologia e procedimentos do estudo, caracterizando os participantes, alunos, professores, professores de EFS, diretora da escola. Nesta parte do trabalho, vamos também mostrar como foram concebidos os questionários e as entrevistas do grupo focal.

De seguida, no quinto capítulo, apresentaremos os resultados dos questionários quantitativos realizados aos alunos e professores, e analisaremos também os resultados qualitativos das entrevistas realizadas à diretora da escola e aos alunos que participaram no grupo focal. O resultado quantitativo contém perguntas sobre atividade física realizada, hábitos alimentares, perceção de saúde, ego, motivos para a prática de atividade

física, atitude face à EFS. No grupo focal o foco foi mais voltado para o currículo IB, para os professores de EFS e para as instalações da escola.

Nos últimos dois capítulos são discutidos os resultados e apresentadas conclusões e recomendações do trabalho.

1. Estado da Arte

Este capítulo compreende a revisão da literatura relacionada, sobretudo, com os correlatos da atividade física. Está estruturado em duas partes. Primeiro, começamos a analisar os estilos de vida ativos e saudáveis. Depois apresenta-se a promoção desses estilos de vida saudáveis.

1.1 Estilos de vida ativos e saudáveis

Este subcapítulo contempla a revisão da literatura relacionada com a atividade física e saúde em geral e os estilos de vida saudáveis nos jovens.

1.1.1 Atividade física e saúde

A ideia atual de saúde, desenvolvimento e preservação da saúde deve desempenhar um papel importante no ensino de comportamentos de responsabilidade individual e social. Nos países desenvolvidos o conceito de saúde pública vai para além da contaminação de doenças infecciosas e da melhoria das condições de higiene, uma vez que esses problemas já não são um perigo para a saúde pública com grande expressão. Os problemas mais comuns de saúde pública nestes países são as doenças psicossomáticas e as crónico-generativas.

As transformações que ocorreram nas sociedades globais devido à rápida industrialização, como por exemplo, a mudança na dieta que ficou menos saudável (Sonnenburg & Sonnenburg, 2019), um estilo de vida sedentário, criaram um impacto no estado de saúde das populações (Leiva et al., 2017).

A *World Health Organization* define o conceito de saúde, como um bem-estar corporal, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Considera ainda que de todos os fatores que influenciam a saúde (predisposição genética, envolvimento físico e social), o comportamento é aquele que tem um maior impacto na saúde e bem-estar de cada indivíduo (World Health Organization, 2002).

A atividade física foi originalmente definida por Caspersen, Powell e Christenson (1985) como qualquer movimento corporal realizado pelo sistema músculo-esquelético que resulta no aumento substancial do dispêndio energético. É importante saber que o

termo atividade física e exercício são muitas utilizados indiscriminadamente. Ambas as definições têm elementos semelhantes, no entanto não significam a mesma coisa. O exercício físico que faz parte da atividade física, é uma atividade devidamente planejada, estruturada com o objetivo de melhorar a aptidão física em um ou mais componentes. Por outro lado, a atividade física está relacionada com o movimento corporal. A aptidão física é um conjunto de atributos que cada indivíduo tem ou que deseja atingir e que estão relacionados com a habilidade de desempenharem uma atividade física (Caspersen et al., 1985). Assim sendo, a aptidão física inclui diversas componentes: resistência cardiorrespiratória, resistência músculo-esquelética, velocidade, força muscular, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, reação e composição corporal. Estes atributos são naturalmente diferentes quanto ao desempenho atlético e à promoção de saúde (World Health Organization, 2018).

A relação entre atividade física e saúde é tomada como certa, ou seja, a ideia de que um estilo de vida ativo está diretamente associado à redução da mortalidade, nomeadamente no que diz respeito às doenças crónicas (Dietz, Douglas & Brownson, 2016; Hjorth et al., 2014). Essas doenças crónicas são maioritariamente, doenças cardiovasculares, cancro, diabetes mellitus tipo 2, obesidade. A doença cardiovascular pode desenvolver-se a partir de diversos fatores, estes fatores de risco, podem ser classificados como não modificáveis, como por exemplo, o sexo, a idade e a genética, e em modificáveis, por exemplo, o tabagismo, a diabetes mellitus, a hipertensão arterial, o sedentarismo, o stresse, as dislipidemias, a obesidade e a alimentação inadequada, que parecem ser de maior impacto (Perk et al, 2012). Existe uma relação entre o desenvolvimento ou tratamento dessas doenças e o estilo de vida do indivíduo (Ozemek et al., 2018). Por exemplo, nos Estados Unidos da América, 7 em cada 10 mortes está relacionado com as doenças crónicas. O tratamento destas doenças custa mais de 85% das despesas da saúde desse mesmo país (Dietz, Douglas & Brownson, 2016). Vários estudos realizados demonstram uma relação inversamente proporcional entre um estilo de vida ativo e o risco de doença ou morte (Goff et al., 2014; Lear et al., 2017; O'Donovan et al., 2017; Marques et al., 2018). A relação entre estes dois aspetos é significativa em termos estatísticos e por isso ajuda a que se compreenda a importância para a saúde da prática de atividade física regular, uma vez que esta funciona como forma de prevenção na maior parte das situações.

A participação nestas atividades físicas melhora a saúde quando comparado com crianças e adolescentes que são inativos, deste modo, os jovens ativos têm melhores níveis

de aptidão cardiorrespiratória e muscular, melhor densidade mineral óssea, melhor composição corporal e menor sintomas de ansiedade e depressão (Jansen & LeBlanc, 2010). Para além das melhorias enunciadas anteriormente, os jovens que são fisicamente ativos têm menor probabilidade de desenvolverem doenças crónicas, como a hipertensão, obesidade ou a diabetes tipo 2 que têm vindo a aumentar na faixa etária jovem o que demonstra que estes estão mais expostos a fatores de risco, como o sedentarismo (May, Kuklina, & Yoon, 2012). Um recente estudo de Loyen et al. (2016), sobre o tempo que em média as pessoas dos 28 diferentes estados membros da União Europeia passam sentados, revelou que em média passam 5 horas do seu dia sentados. Sendo o valor em Portugal, o segundo mais alto de toda a União Europeia, apenas atrás da Holanda. Verificou-se ainda que 18.8% de crianças até aos 15 anos passam em média 7 horas e meia por dia sentados (Loyen et al., 2016). O significado de estar demasiado tempo sentado tem sido identificado com uma preocupação adicional para as consequências para a saúde, uma vez que a prática de atividade física é insuficiente (Guthold et al, 2020). Geralmente, as raparigas são mais categorizadas como sedentárias do que os rapazes (Byun et al., 2011; Ekelund et al., 2012; Gomes et al., 2014; Norman et al., 2010). Para além disso, as raparigas mais velhas têm tendência em ser mais sedentárias do que as raparigas mais novas (Carson et al., 2013). Quando uma criança entra na adolescência, a atividade física e o exercício tornam-se numa prioridade menos importante e são substituídos por outros comportamentos e interesses (Hecke et al., 2016).

O facto de existir uma percentagem tão alta de pessoas sedentárias, alertou os profissionais de saúde para que se criarem medidas de prevenção, dando-se foco à promoção de saúde, protegendo todos os indivíduos. Este sistema deve permitir a acessibilidade a estilos de vida saudáveis, reduzindo os restantes comportamentos ligados ao aparecimento de doenças (Pogrmilovic et al., 2019). É importante que a promoção de saúde seja diária, uma vez que esta se relaciona com um estilo de vida, que por sua vez terá influência na própria pessoa e noutros indivíduos. Deste modo, a atividade física e desportiva passa a ser um dos fatores determinantes na promoção de saúde e consequentemente na prevenção de doenças provocadas pela inatividade (Carson et al, 2016).

Devido aos benefícios da AF para a saúde, a *World Health Organization* define que as crianças e adolescentes devem realizar no mínimo 60 minutos diários de atividade física aeróbia de intensidade moderada a vigorosa. As diretrizes recomendam também atividades de reforço muscular e diminuição do comportamento sedentário (Bull et al.,

2020). Um ponto fundamental da atividade física no que diz respeito à saúde é a sua regularidade, melhor dizendo, para que os benefícios sejam atingidos, a prática de atividade física deve ser regular. Apenas uma prática regular com um volume adequado pode ter um impacto positivo na saúde (St-Aubin et. al, 2019). A redução do risco de doenças do cardiovasculares requerem anos de participação em atividade física regular. Noutra perspetiva, existem outros benefícios como aumento da aptidão física, aumento da força muscular, a redução de pressão arterial, que podem ser atingidas somente com semanas ou meses de prática (St-Aubin et al., 2019). Num estudo realizado com o nome ‘Global Matrix 3.0 Physical Activity Report Card’ de 2018, que incluiu 49 países, mostrou que apenas alguns alunos em idade escolar atingem as recomendações para atividade física (27-33%) ao acumularem pelo menos 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa por dia. Os comportamentos sedentários (34-39%) foram classificados com mais de duas horas de ecrã por dia (Aubert et al., 2018).

A *World Health Organization* define 4 tipos de atividade física: aeróbia, força muscular, flexibilidade e equilíbrio. No entanto, destas atividades, destaca a atividade aeróbia e a de força muscular como sendo as principais para a saúde. A quantidade ou volume de atividade física aeróbia realizada é expressa pela combinação de intensidade, duração e frequência. A duração relaciona-se com o tempo em minutos de cada sessão de atividade e a intensidade é dada pelo esforço necessário para realizar a atividade (World Health Organization, 2010). Os níveis de aptidão física dos jovens nas últimas décadas têm vindo a diminuir e parecem ser inversamente proporcionais à prevalência de obesidade (Sandercock et al., 2010; Tomkinson et al., 2016). No entanto, por outro lado, um estudo de 2010 realizado com jovens dinamarqueses, demonstrou que o volume máximo de oxigénio (VO₂max) não se alterou entre 1983 e 2003, ainda que o índice de massa corporal (IMC) tenha aumentado em 10% (Andersen et al., 2010). Para além disso, em Portugal, de acordo com Santos e colaboradores (2014) 61.1% dos jovens (entre os 10 e os 18 anos) têm níveis adequados de capacidade cardiorrespiratória no teste PACER (vaivém) do fitnessgram.

Um estudo longitudinal demonstrou que uma maior capacidade cardiorrespiratória na adolescência e infância está associada com um perfil saudável de capacidade cardiovascular na fase adulta (Ruiz et al., 2009). A associação americana de doenças coronárias definiu 7 componentes de saúde para jovens e adultos que descreve a saúde cardiovascular, IMC, atividade física, dieta, colesterol, hábitos tabagísticos, pressão arterial e os níveis de glucose (Lloyd-Jones et al., 2010). As crianças com melhor

saúde cardiovascular têm menor risco de desenvolver hipertensão, síndrome metabólico, alto nível de colesterol e triglicéridos 21 anos depois na sua vida (Laitinen et al., 2012). Aumentar a atividade cardiovascular diminui o risco de desenvolver a doença de diabetes tipo 2 e está associada à diminuição de gordura abdominal (Hemmingsen et al., 2017).

Quando o problema da obesidade surge na infância, geralmente persiste e continua com a criança até à idade adulta. Por isso é fundamental a prevenção, limitando o ganho de peso nesta etapa do ciclo de vida, para assim não permitir a proliferação de adipócitos (Paes, Marins & Andreazzi, 2015). Vários programas vêm sendo criados por diversos países europeus para o combate à obesidade infantil, por exemplo, em França, foi criado o 'EPODE–Ensemble Prévenons l'Obésité Des Enfants', com crianças até aos doze anos e com as suas famílias; Em Espanha o 'Thao'; e na Bélgica o 'Viasano'; todos os programas têm como principal objetivo promover os estilos de vida saudáveis (Carvalho et al, 2011). Nos Estados Unidos da América, criou-se o 'Project Healthy Schools' que demonstrou resultados positivos tanto a nível fisiológico, como por exemplo a redução dos lípidos, como ao nível dos comportamentos saudáveis, por exemplo a ingestão de comidas mais saudáveis (Rogers et al, 2017). Noutra perspetiva, no Canadá foi criado o programa 'APPLE' com o objetivo de tornar a escola mais saudável, assim foram criadas atividades relacionadas com o tema da nutrição, como por exemplo clubes de culinária e outras relacionadas com a atividade física. Deste modo, o objetivo final é a prevenção da obesidade e a redução do risco de doença crónica ao longo da vida, assim esta também se torna uma intervenção económica (Ekwaru et al., 2017). Todos estes programas de diferentes países do globo, mostram uma necessidade dos governos em tentar resolver um problema saúde constante.

Ainda que o problema da obesidade, especialmente a obesidade morbida seja um problema de saúde pública, os programas de intervenção contra a obesidade devem-se focar no exercício físico e numa dieta equilibrada mais do que exclusivamente na perda de peso ou massa gorda. O foco deveria ser em aumentar a capacidade cardiorrespiratória, uma vez que um nível médio de aptidão cardiorrespiratória pode atenuar os efeitos adversos da obesidade na saúde. Este é um conceito que é conhecido como 'fat but fit' (Ortega et al., 2017).

Resumindo, ainda que existam ou não outros fatores de risco, estudos têm demonstrado nitidamente o efeito positivo da atividade física na promoção da saúde e prevenção ou redução da doença (United States Department of Health and Human Services, 2018), por isso várias organizações recomendam a prática de atividade física

para a promoção da saúde pública (European Union, 2008, United States Department of Health and Human Services, 2018, World Health Organization, 2010).

1.1.2 Estilos de vida saudáveis nos jovens

Para perceber melhor a saúde nos jovens é importante definir o que é o estilo de vida. Este é uma expressão sobre vários comportamentos dos indivíduos que os caracterizam. Com os constantes progressos científicos as tarefas humanas têm sido facilitadas. Por um lado, é possível observar-se um aumento da esperança média de vida e redução da mortalidade por doenças contagiosas, por outro, lado surgem algumas doenças crónico-degenerativas que diminuem significativamente a qualidade de vida. Estas doenças crónico-degenerativas, muitas vezes silenciosas, têm origens variadas, como por exemplo, fatores genéticos, ambiente envolvente e os hábitos de vida, destacando-se a prática de atividade física e desportiva. A ideia de saúde precisou de ser revisto com a propagação dessa mesma epidemia e as diferentes instituições, políticas e de saúde, passaram a dar relevância a conceitos como a prevenção e a promoção de estilos de vida saudáveis. Estes são um dos fatores mais importantes na promoção da saúde e no aumento da qualidade de vida das diferentes populações (Marques et al, 2019).

Alguns comportamentos apresentam implicações para a saúde, como por exemplo, o consumo de drogas, tabaco, álcool e o sedentarismo. Este último é um dos comportamentos que apresentam implicações na integridade física e social de cada pessoa. Existem vários fatores de risco na saúde, que podem ser fixos ou modificáveis. Estes fatores predis põem as pessoas a desenvolverem um determinado número de doenças crónicas, principalmente as cardíacas e circulatórias (Del Gobbo et al, 2015; Djoussé, Driver & Gaziano, 2009). Os fatores fixos, como o nome indica, são aqueles que não permitem mudanças, como por exemplo, o sexo, idade e genética. Os modificáveis, por outro lado, relacionam-se com os hábitos pessoais e com o meio ambiente, incluindo a atividade física do indivíduo, a alimentação, stress, tabagismo, consumo de álcool e drogas. Estes fatores modificáveis permitem aos indivíduos que mudem os seus comportamentos alterando assim o seu estilo de vida (Muros et al., 2017; Spengler & Woll, 2013). Deste modo, estes fatores representam um dos principais objetivos e finalidades nas políticas de promoção de saúde pública (Bellettiere et al., 2018).

Torna-se por isso importante analisar e estudar estes fatores de risco modificáveis, uma vez que á escala macro, qualquer medida de combate a estes fatores terá um impacto

relevante nas sociedades atuais. O estado de saúde dos indivíduos pode ser afetado de forma independente por um fator de risco, no entanto, são observadas com frequência interdependências entre as variáveis do estilo de vida. Evidentemente, que é um fator alarmante para as populações que os comportamentos de risco se agrupem entre si (Hill et al., 2018; Mayne, Virudachalam, & Fiks, 2020). Noutra perspetiva, a atividade física interfere com os fatores do estilo de vida, em outras palavras, esta pode influenciar a saúde, uma vez que leva os indivíduos a adotar outros comportamentos positivos para a saúde (Lentz, 2019). Um estudo realizado por Kao et al (2019) verificou-se que a exposição de indivíduos à natureza, leva a que aumentem o número de escolhas saudáveis como a redução do consumo de açúcares.

Ainda que os benefícios da atividade física sejam amplamente reconhecidos a maioria dos adolescentes e crianças não cumpre as recomendações de atividade física (Guthold et al, 2020). Apesar dos benefícios da prática de AF, há ainda muitos jovens que não praticam AF suficiente para terem benefícios na saúde (Baptista et al., 2012). O comportamento sedentário tem sido associado à obesidade e doenças crônicas relacionadas, no entanto, não é possível isolar esta relação, uma vez que há interações com outros fatores, como por exemplo hábitos alimentares (Comperollem et al, 2016).

A prática regular da atividade física está relacionada não só a benefícios físicos, como também psicológicos. Biddle et al. (2019) afirmam que a atividade física atua na melhoria da autoestima, do autoconceito, da imagem corporal, das funções cognitivas e da socialização. Além disso, destacam a atividade física como um importante fator para a sensação de bem-estar, sendo capaz de diminuir estados de ansiedade e depressão. As pessoas que sofrem de transtornos de depressão e/ou ansiedade foram caracterizadas por um padrão de grandes quantidades de tempo sedentário e baixa realização de atividade física (Helgadóttir, Forsell & Ekblom, 2015). Existem evidências dos efeitos positivos da atividade física na saúde mental dos adolescentes. A atividade física tem influência positivamente diferentes resultados de saúde mental e reduz tanto a depressão clínica como os sintomas depressivos entre adolescentes (Bailey et al, 2018). Além disso, estudos transversais sugerem que os adolescentes fisicamente ativos têm melhor qualidade de sono do que aqueles com hábitos mais sedentários (Brand et al., 2010). Como a má qualidade do sono é uma queixa comum entre os adolescentes e se associa a uma variedade de problemas relacionados à saúde, por exemplo, a depressão (Owens, 2014) é importante investigar a relação entre o sono e a atividade física. Um estudo, baseado na

atividade física de intensidade vigorosa (por exemplo, corrida) demonstrou efeitos positivos sobre a qualidade do sono entre os adolescentes (Kalak et al, 2012).

Vários estudos realizados verificam que os rapazes são fisicamente mais ativos do que as raparigas. Esta é uma tendência que se encontra em estudos realizados com crianças e adolescentes (Guthold et al., 2020; Marques & Matos, 2014). Por exemplo, Guthold e colaboradores (2020) verificaram que em Portugal no ano de 2016 existiam cerca de 78.1% de rapazes inativos e 90.7% de raparigas inativas. Já Marques & Matos (2014) verificaram que existe uma redução desde o ano 2002 até ao ano 2010 do tempo despendido a realizar atividade física raparigas entre 15 e 17 anos. Essa redução foi de 3.5 ± 1.9 para 2.9 ± 1.7 . Por outro lado, os rapazes com a mesma idade aumentaram o tempo despendido a realizar atividade física entre 2002 e 2010. Passaram de 3.5 ± 1.9 para 3.8 ± 1.9 .

Outros estudos realizados com jovens portugueses verificam que os rapazes são fisicamente mais ativos do que as raparigas (Baptista et al., 2012; Matos et al., 2012). Num destes estudos, Matos et al. (2012) verifica que apenas 8.2% das raparigas afirmam ter praticado atividade física na última semana, por outro lado 19% dos rapazes afirmam ter realizado atividade física na última semana. Para além disso, 9.2% dos rapazes afirma praticar exercício físico fora da escola durante 7 ou mais horas semanais, mas apenas 3% das raparigas tem a mesma afirmação. No estudo de Batista et al. (2012), onde foi avaliada a atividade física com recurso a acelerómetros, constatou-se que os rapazes mostravam níveis mais elevados de participação em atividade física moderada e atividade física vigorosa do que as raparigas, dos 10 e os 17 anos. No que diz respeito à atividade física de intensidade leve, os rapazes que têm de 12 a 15 anos apresentam níveis de participação mais elevados do que as raparigas. Os rapazes de 10 a 16 anos apresentam também valores superiores de atividade física total em relação às raparigas da mesma idade.

A saúde infantil é uma garantia da qualidade da saúde ao longo da vida, por isso, a intervenção é mais eficiente nas crianças porque é nesta idade que se fazem opções dos estilos de vida que podem ter repercussões na idade adulta (Camarinha, Ribeiro & Graça, 2015).

1.2 Promoção de estilos de vida saudáveis

Este subcapítulo contempla a revisão da literatura relacionada com a escola e a promoção da saúde, com a importância da disciplina de Educação Física e com os conhecimentos dos alunos sobre as recomendações de atividade física da *World Health Organization*.

1.2.1 A Escola e a promoção de saúde

Durante a segunda metade do século XX, os cientistas começaram a perceber a importância da boa aptidão física e do estilo de vida saudável em luta contra as doenças crônicas, nomeadamente as doenças cardiovasculares (Hoeger, 2018). A estas doenças acresce o aumento da obesidade entre jovens e adultos e o facto de existirem muitas crianças e adolescentes que não praticam atividade física suficiente, têm sido a base para a justificação de que a Educação Física na escola deve ser o principal potenciador do ensino de conceitos e conteúdos relacionados com a atividade física e a saúde (Sallis et al., 2012). A promoção da saúde e bem-estar nas crianças, adolescentes e jovens cria as bases para o futuro, pelo que é mais importante prevenir antecipadamente comportamentos prejudiciais do que, posteriormente, implementar ações corretivas (Fairbrother et al., 2017).

Nas crianças e adolescentes, a maior parte das atividades físicas ocorre fora do ambiente caseiro (de Vet et al., 2011), torna-se por isso importante que a escola possa ser um veículo potencializador da promoção de estilos de vida ativos. A escola tem de ser considerada no estudo com jovens, uma vez que é onde passam grande parte do seu dia e, por diversas razões, é a instituição que apresenta maior possibilidades para melhorar a saúde dos jovens (Marques, 2010; Martins, 2015). A escola deve adaptar-se ao ambiente onde se encontra, por isso torna-se fundamental analisar as suas estratégias para se perceber o que tem sido realizado para promover estilos de vida ativos. Vários autores referem a relevância da escola, porque para além de ser o sítio por onde todas as crianças e jovens passam, mas, pelo tempo diário que os alunos lá permanecem e também por ser o meio que tem a maior influência no comportamento dos jovens (Reynolds et al., 2019; Arundell et al., 2016). A escola assume um lugar de relevo para a promoção da saúde e de estilos de vida ativos, uma vez que possibilita que todos os jovens acedam ao conhecimento e à prática de atividade física e desportiva.

A disciplina de Educação Física deve incluir nas suas experiências educativas, oportunidades positivas de aprendizagem que estimule a prática de atividade física e desenvolvimento da aptidão física tanto no presente, como no futuro (Metzler et al, 2013;

Sallis et al., 2012). A especificidade da disciplina de Educação Física faz com que seja a única disciplina que desenvolve capacidades motoras, aptidão física e para algumas crianças e adolescentes oferece a única oportunidade para fazer atividade física de alta intensidade (McKenzie & Lounsbery, 2013).

Estudos realizados por Telama et al. (2014) verificaram que a prática recorrente e contínua de atividade física, entre os 9 e os 18 anos, aumenta a probabilidade de se ser ativo fisicamente na idade adulta. O mesmo autor participou num estudo com outros colaboradores e verificaram que o facto de crianças terem praticado atividade física leva a que como adultos tenham melhor tempo de reação, melhor processamento visual e consigam ter maior capacidade de atenção (Hakala et al., 2019). A prática constante de atividade física é vista como um comportamento de saúde para as crianças e os adolescentes. Por isso, uma vez que se pretende a promoção da saúde, os jovens devem ser fisicamente ativos. Ser fisicamente ativo de uma forma contínua poderá desenvolver uma motivação natural para a prática de atividade física e também o desenvolvimento das habilidades motoras utilizadas nas atividades físicas (Telama et al., 2014). Por outro lado, o comportamento sedentário, caracterizado pelo tempo na posição sentada, em horas, durante um dia, vem ganhando espaço nas pesquisas científicas e parece ter associação negativa com a prática de atividade física (Rhodes et al., 2012).

Nos mais recentes anos o interesse das nações sobre o papel da escola e em específico da disciplina de Educação Física para a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis tem aumentado. Existe uma crença de que as escolas sejam um interveniente fulcral no desenvolvimento da saúde de cada país (Gard, 2011). Para atingir esse desenvolvimento a saúde pode ser desenvolvida nos jovens através do exercício físico (Webb & Quennerstedt, 2010). Para Wahrman e Hartaf (2019), a escola deve servir para o desenvolvimento dos cidadãos, de uma forma explícita, como por exemplo, desenvolvendo uma cidadania ativa e implícita, indivíduos que respeitem valores sociais e que contribuam para a sociedade. A Educação Física tem sido legitimada historicamente a sua existência devido à sua contribuição para a sociedade. Por exemplo, há cerca de 20 anos em Inglaterra a Educação Física era utilizada nas escolas primárias para produzir uma força de trabalho saudável (Kirk, 1999). No entanto, a noção de cidadão vai-se alterando, assim como a própria disciplina de Educação Física (Landi et al, 2016).

Um sistema educacional de excelência não deve apenas ser definido por taxas de aprovação do ensino secundário e universitário, mas também pela qualidade dos seus resultados educacionais e verificar se o conteúdo e habilidades estão a preparar

adequadamente os alunos para um ambiente de rápida transformação global (Stewart, 2012). Stewart (2012) diz ainda que o futuro da economia, do emprego e de outros desafios nacionais é imprevisível, no entanto uma boa educação é a melhor ferramenta para preparar a próxima geração para um mundo em rápida mudança.

Em forma de conclusão, é possível verificar que a escola é o local predileto à promoção de saúde, nomeadamente ao desenvolver hábitos relacionados com a prática de atividades físicas e desportivas (European Commission, 2015). A American Academy of Pediatrics (2000) faz um conjunto de recomendações baseadas no facto da escola ser o local mais favorável ao aumento da atividade física nos alunos. Essas recomendações passam por 1) estabelecer políticas que tornem a atividade física agradável para os alunos, preferencialmente que seja realizada todos os dias. Estas atividades devem ir ao encontro dos interesses dos alunos; 2) garantir que o meio ambiente é favorável à aprendizagem, ou seja, que há supervisão de um adulto qualificado, que os alunos utilizam as proteções adequadas; 3) implementar um programa de Educação Física que permite aos alunos aumentar o gosto pela prática de atividade física; 4) dar oportunidade aos alunos de participarem no desporto extra curricular; 5) promover a atividade física em conjunto com os pais dos alunos, fazendo com a atividade seja mais agradável; 6) promover também a atividade física para outros professores e funcionários da escola; 7) avaliar com regularidade os programas de atividade física da escola; 8) estabelecer uma relação de proximidade com a comunidade envolvente coordenando e complementando a atividade física dos alunos.

1.2.2 Importância da disciplina de Educação Física

A importância da disciplina de Educação Física é discutida informalmente em diferentes escolas à volta do mundo. Existem muitos professores de outras disciplinas que a consideram menos importante do que outras disciplinas (Gaudreault, Richards, & Woods, 2016). A disciplina de EF só consegue atingir um estatuto fulcral no ensino de crianças e jovens se for entendida como uma forma de dar aos jovens as ferramentas necessárias para adquirirem conhecimento, atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento (Crum, 2017).

Existem diversas concepções de Educação Física e estas moldam as diferentes aulas que são lecionadas ao longo do ano letivo (Metzler, 2017). Para escolher uma concepção

de EF é preciso ter-se em consideração a influência que os valores e as crenças dos professores têm no ensino da disciplina e também as políticas educativas da escola e do currículo. O ensino da EF tem-se caracterizado por diversas concepções, variando de país para país, mostrando a base cultural do próprio país e as suas tendências sociais (Bonança et al., 2014). Os conteúdos e matérias ensinadas nas aulas de Educação Física proporcionam resultados diferentes da atividade física. As aulas de maior intensidade apresentaram maior potencial para melhorar o funcionamento dos sistemas cardiovascular e músculo-esquelético, o que seria o mesmo de dizer que tem um efeito positivo na saúde (Fairclough & Stratton, 2005a). Observando estes resultados, é importante que os alunos experienciem uma grande variedade de atividades que promovam a saúde para que possa compensar a diminuição de atividade física que os alunos sentiram quando saírem da escola. É importante também referir que as aulas devem ser agradáveis para os alunos para que estes tenham uma atitude positiva face à disciplina e para continuarem a ser fisicamente ativos.

A disciplina de EF deve ser vista como uma forma de transformação e inovação cultural e social para que dê às crianças e jovens oportunidades de poderem desenvolver habilidades, atitudes, conhecimentos e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na sua vida (Marques et al., 2012). Os problemas de obesidade e de sedentarismo que começam a surgir fazem com que a disciplina de Educação Física se reorganize, passando esta a assumir-se como uma promotora de estilos de vida ativos que perdurem para toda a vida (UNESCO, 2015). Esta disciplina pela sua especificidade torna-se no local ideal para a promoção de atividade física em crianças e jovens durante o período escolar. As crianças e adolescentes começam a tomar decisões que terão implicações para o seu presente e futuro, por isso é importante que tenham experiências que permita com que façam a escolha correta acerca da sua saúde (Telama et al, 2014).

Ainda que a disciplina de Educação Física seja considerada importante para combater a obesidade infantil, e por isso deve fazer parte dos currículos, essa não tem sido a evidência que tem surgido em estudos que tentam analisar o efeito da disciplina e outras intervenções escolares na composição corporal (Lavelle, Mackay & Pell, 2012). Estes resultados negativos parecem estar relacionados com a carência de uma boa formação pedagógica por parte dos professores e o contexto da disciplina de Educação Física. Por vezes a disciplina é relegada para segundo plano e é lecionada sem as condições necessárias ao seu ensino (UNESCO, 2015). Outro motivo pode estar

relacionado com a limitação de conhecimentos dos professores sobre a relação entre a saúde e a atividade física, o que faz com que os alunos tenham maiores dificuldades a aprender. Um estudo realizado por Castelli & Williams (2007) demonstrou que muitos professores de Educação Física não conseguiriam atingir o nível de sucesso para um teste do 9º ano de escolaridade. Ser professor de Educação Física acarreta uma responsabilidade extra no desenvolvimento da saúde, no entanto é preciso que esses mesmos professores tenham conhecimento sobre a relação entre a atividade física e a saúde e que sejam responsabilizados por ensinarem matérias relacionadas com a saúde (Alfrey et al., 2012).

Num estudo realizado por Fairclough & Stratton (2005b) com um grupo de raparigas com 11 e 12 anos, estes procuraram perceber se a intervenção do professor de Educação Física pode melhorar os níveis de atividade física dos alunos, se a intervenção compromete os objetivos das aulas, a perceção de competência e os níveis de motivação. Este estudo demonstrou o potencial do professor para aumentar os níveis de atividade física moderada a vigorosa das raparigas nas aulas de Educação Física, através da alteração da abordagem do professor e do uso de técnicas de gestão. Assim, foi possível verificar que as oportunidades para as aulas do grupo experimental estarem em atividade motora foram potencializadas ao máximo, isto é, passaram mais tempo em atividade muito ativas do que as raparigas do grupo de controlo. Com esta investigação, é possível verificar que a atividade motora pode aumentar durante o período letivo sem que seja comprometido o planeamento e os objetivos da aula, ou seja, o professor tem assim uma maior responsabilidade na promoção de atividade física nas crianças e adolescentes.

Um outro estudo realizado para analisar os níveis de atividade física nos alunos nos dias que tem Educação Física em comparação com os dias que não têm aulas da disciplina, verificou-se que as crianças e adolescentes atingiram níveis de atividade física mais elevados nos dias que tinham a disciplina de Educação Física (Calahorra-Canada, Torres-Luque, Lopez-Fernandez & Carnero, 2016). Foi interessante verificar que os alunos que tem níveis mais baixos de aptidão cardiovascular acumulavam mais atividade física nos dias que têm Educação Física e assim nesses dias estes alunos ficam mais perto de atingir os níveis de atividade física recomendada. Este estudo recomenda que as aulas de Educação Física sejam aumentadas ao longo da semana.

Estes estudos demonstram que a disciplina de Educação Física pode ter um impacto positivo na promoção de atividade física e saúde. O facto de existirem estudos onde o impacto da disciplina é negativo e outros onde o impacto da mesma é positivo,

demonstra que o problema não está na disciplina, mas sim na forma como esta é lecionada. A finalidade de promover a saúde na escola, pode ser atingida se os objetivos educacionais e fisiológicos da disciplina de Educação Física forem integrados na planificação, se os professores tiverem uma intervenção consciente para aumentarem o nível de atividade física nos alunos e se o clima relacional das aulas for positivo (Fairclough & Stratton, 2005b; Marques, Ferro, Martins & Carreiro da Costa, 2017). Assim, podemos verificar que através de um trabalho organizado a disciplina pode mostrar todo o seu potencial como importante foco de promoção de saúde pública (UNESCO, 2015).

1.2.3 Conhecimento das recomendações de atividade física por parte dos alunos.

Devido aos benefícios da AF para a saúde, a *World Health Organization* define que as crianças e adolescentes devem realizar no mínimo 60 minutos diários de AF aeróbia de intensidade moderada a vigorosa. As diretrizes da *World Health Organization* recomendam também atividades de reforço muscular e diminuição do comportamento sedentário (Bull et al., 2020).

Apesar de que a prática regular de atividade física seja globalmente vista como uma componente importante no desenvolvimento de um estilo de vida ativo e saudável, ainda existe uma prevalência da inatividade física elevada em todas as idades (Guthold et al., 2018). Um estudo de Marques e colaboradores (2015) demonstrou que os alunos têm um conhecimento insuficiente sobre atividade física relacionada com a saúde. Existem 3 conclusões sobre os conhecimentos relacionados com a saúde: que os alunos têm um conhecimento insuficiente; que aqueles que têm maiores níveis de conhecimento praticam mais atividade física; e o aumento do conhecimento por parte dos professores de EF indica um aumento a longo prazo dos níveis de atividade física e conseqüentemente melhoria da condição física. Os professores de Educação Física devem aumentar a transmissão de conhecimentos relacionados com a saúde para que os seus alunos aumentem a longo prazo a prática de atividade física (Ferkel et al., 2014).

É importante que os alunos possam perceber a importância da aptidão física para que estes possam tomar as melhores decisões em termos de saúde na sua vida, assim como aprender sobre os benefícios da saúde e a sua relação com a aptidão física. Deste modo, os professores de EF devem promover a transmissão de conhecimentos, atitudes positivas

e competências que permitam aos alunos desenvolver estilos de vida saudáveis (Wang et al., 2010).

Ao aumentar o nível de conhecimento em relação à importância que a atividade física tem, os alunos terão maior predisposição para estarem envolvidos em atividades físicas e desportivas. Os alunos devem ser ensinados a organizarem os seus próprios padrões de comportamento, uma vez que estes aumentam a atividade física fora do meio escolar (McKenzie, 2007). Num estudo de investigação realizado nos Estados Unidos da América com uma amostra de 148 alunos, para saber mais sobre a relação entre os conhecimentos dos jovens sobre a saúde e a atividade física realizada por estes, verificou-se que existe uma correlação positiva sobre o conhecimento da saúde e a quantidade de atividade física realizada (Keating et al., 2010). Num estudo realizado por Marques et al. (2015) com a participação de 2718 alunos do ensino secundário, procurou-se analisar o conhecimento das recomendações de atividade física para adolescentes, os alunos preencheram um questionário sobre frequência, duração e intensidade da atividade física recomendada. Na investigação verificou-se que somente 16,2% dos alunos mencionou que a frequência da prática de atividade física deve ser diária, em relação à duração, 43,5% dos alunos responderam que o mínimo recomendado deve ser 1 hora por dia, quanto à intensidade, 62,7% dos alunos identificou que esta deve ser moderada a vigorosa. No entanto, tendo em conta todas as recomendações em conjunto, apenas 3,6% dos alunos respondeu acertadamente as questões colocadas.

No geral, verifica-se que os alunos têm um conhecimento limitado em relação as recomendações de atividade física, e que aqueles que têm maiores níveis de conhecimento estão associados a uma maior prática de atividade física.

2. Marco Contextual

Neste capítulo será apresentado em primeiro lugar o currículo IB, nomeadamente como é feita a promoção da saúde neste currículo, como está organizada a Educação Física neste, como é realizado o ensino através de conceitos em vez de através de conteúdos e por fim quais são os benefícios do currículo. Em segundo lugar, será apresentado a caracterização da escola e como estão organizadas as atividades desportivas extracurriculares.

2.1. O currículo International Baccalaureate

Este subcapítulo contempla vários fatores relacionados com o currículo IB como a promoção da saúde no mesmo, como está organizada a disciplina de Educação Física neste currículo, como está organizado um ensino por conceitos em vez de conteúdos e quais são os benefícios do IB.

2.1.1 A promoção de saúde no International Baccalaureate

Em 1968, o IB foi criado e estabelecido para desafiar e compreender a educação que permitiria aos alunos perceber e gerir as complexidades do nosso mundo, dando ferramentas aos alunos em termos de habilidades e atitudes para serem agentes responsáveis de ações futuras. Este currículo foi também criado com a crença de que as pessoas que podem tornar o mundo mais justo e com mais paz devem passar por uma educação que atravesse disciplinas, culturas, limites nacionais e geográficos (International Baccalaureate, 2017).

O conceito de cidadania demonstrou ser adaptável ao longo do tempo, mudando para responder a várias pressões geográficas, políticas e culturais, passando de uma força de exclusão para uma inclusão cada vez maior (Pike, 2008).

Promover uma comunicação aberta baseada na compreensão e respeito é um dos fundamentos do IB que encoraja alunos a serem ativos, a terem compaixão e a aprenderem ao longo da vida. A educação IB preocupa-se com o todo da pessoa. Em conjunto com o desenvolvimento cognitivo, os programas do IB pretendem desenvolver os alunos de forma social, emocional e o seu bem-estar físico. Os alunos terão experiências que os

ajudaram a ser mais ativos a preocuparem-se com as comunidades a nível local, nacional e global. Os atributos do aluno do IB são: questionadores, conhecedores, pensadores, comunicadores, cuidadosos, de mente aberta, com princípios, que arriscam, equilibrados e refletivos. Estes atributos representam uma alargada capacidade humana e responsabilidades que vão além do desenvolvimento intelectual e o sucesso académico. Estes implicam um compromisso em ajudar todos os membros da comunidade escolar a aprender, a respeitarem-se mutuamente e ao mundo que os rodeia (International Baccalaureate, 2017).

O IB trabalha atualmente com mais de 4.000 escolas em 145 países para desenvolver e oferecer quatro programas para mais de 1.080.000 alunos de 3 a 19 anos (International Baccalaureate, 2017).

O currículo IB divide-se em 4 diferentes níveis de ensino:

1. PYP – Primary Years Programme – 1º ao 6º ano
2. MYP – Middle Years Programme – 7º ao 11º ano
- 3.a DP – Diploma Programme – 12º e 13º ano
- 3.b CP – Career Programme – 12º e 13º ano

O MYP, que se destina a alunos dos 11 aos 16 anos, fornece um desafio académico que encoraja os alunos a abraçar e a compreender as conexões entre as disciplinas e o mundo real, tornando os alunos pensadores críticos e reflexivos (MYP: Principles into Practice, 2008). Na figura 1 podemos observar a organização do MYP nas diferentes disciplinas à volta do seu núcleo.

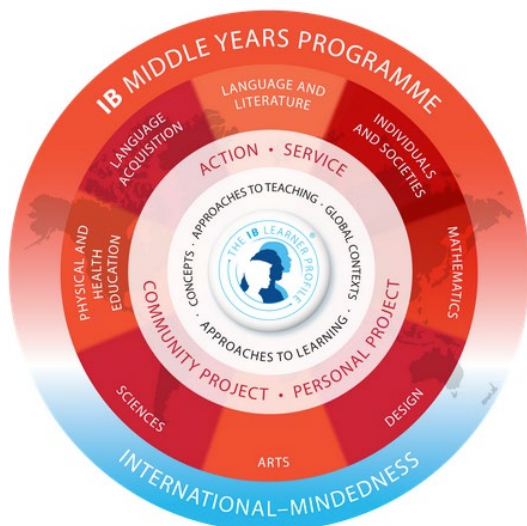


Figura 1. Organização do MYP.

Note. A figura foi retirada do ficheiro International Baccalaureate. (2017). What is an IB education?

O MYP tem como principais objetivos desenvolver nos alunos competências intelectuais, sociais, emocionais e o bem-estar físico, dar aos alunos oportunidades de desenvolver conhecimento, atitudes e habilidades que os alunos precisem para gerir complexidade e ter ações responsáveis no futuro, e garante amplitude e profundidade do conhecimento através do estudo de 8 disciplinas (International Baccalaureate, 2014).

2.1.2 Educação Física e Saúde no International Baccalaureate

No currículo IB a disciplina de Educação Física denomina-se por Educação Física e da Saúde, e tem por isso como um dos seus principais objetivos os alunos vão explorem variados conceitos que ajudam a desenvolver uma consciência física e perspetivas saudáveis, capacitando os alunos para tomarem decisões informadas e promover interações sociais positivas (International Baccalaureate, 2014). Um dos elementos mais importantes para que o ensino seja eficaz é o conhecimento que o professor tem de cada matéria lecionada, por isso aqueles professores que atingem melhores resultados no ensino são aqueles com a melhor formação (Fairclough & Stratton, 2006). Uma das limitações da exploração dos conceitos relacionados com a saúde está relacionada com as crenças que futuros professores começam a sua formação inicial: crenças relacionadas com o desporto e a condição física, com as experiências passadas através do treino de circuito ou de testes de aptidão física e isso leva a que os professores apenas se sintam

confiantes no seu conhecimento do ensino da modalidade não sentindo qualquer necessidade de formação em relação à atividade física e saúde. Deste modo, as ideologias predominantes não se impõem e o sistema continua igual (Alfrey et al., 2012).

A EFS no MYP tem como finalidade capacitar os alunos para perceberem e apreciarem o facto de serem fisicamente ativos e desenvolver estilos de vida saudáveis. Para atingir este fim, a disciplina de EFS procura desenvolver o conhecimento, habilidades e atitudes que contribuem para uma vida balanceada do aluno e um estilo de vida saudável. Os alunos vão explorar variados conceitos que ajudam a desenvolver uma consciência física e perspetivas saudáveis, capacitando os alunos para tomarem decisões informadas e promover interações sociais positivas (International Baccalaureate, 2014).

A EFS foca-se em ambos, aprender sobre e aprender com a atividade física. Estas dimensões ajudam os alunos a desenvolver habilidades de aprendizagem (*approaches to learning*) em todo o currículo (International Baccalaureate, 2014).

Através da EFS, os alunos vão aprender a apreciar e respeitar as ideias dos outros, e também a desenvolver efetivas formas de colaboração e comunicação (International Baccalaureate, 2014).

A disciplina EFS combinada com a disciplina de ciências ajudará a preparar os alunos para a disciplina de Ciências do Desporto, Exercício e Saúde no programa Diploma do IB (Y12-13). Esta disciplina de Ciências do Desporto, Exercício e Saúde potenciará que os alunos aprendam mais sobre os sistemas do corpo humano e que expliquem porquê e como é que esses sistemas funcionam juntos. Os alunos também estudam como aplicar o seu conhecimento analisando criticamente a performance desportiva, planeamento e conduzindo investigações laboratoriais (International Baccalaureate, 2014). Este alinhamento vertical pode ser verificado na figura 2 em baixo.

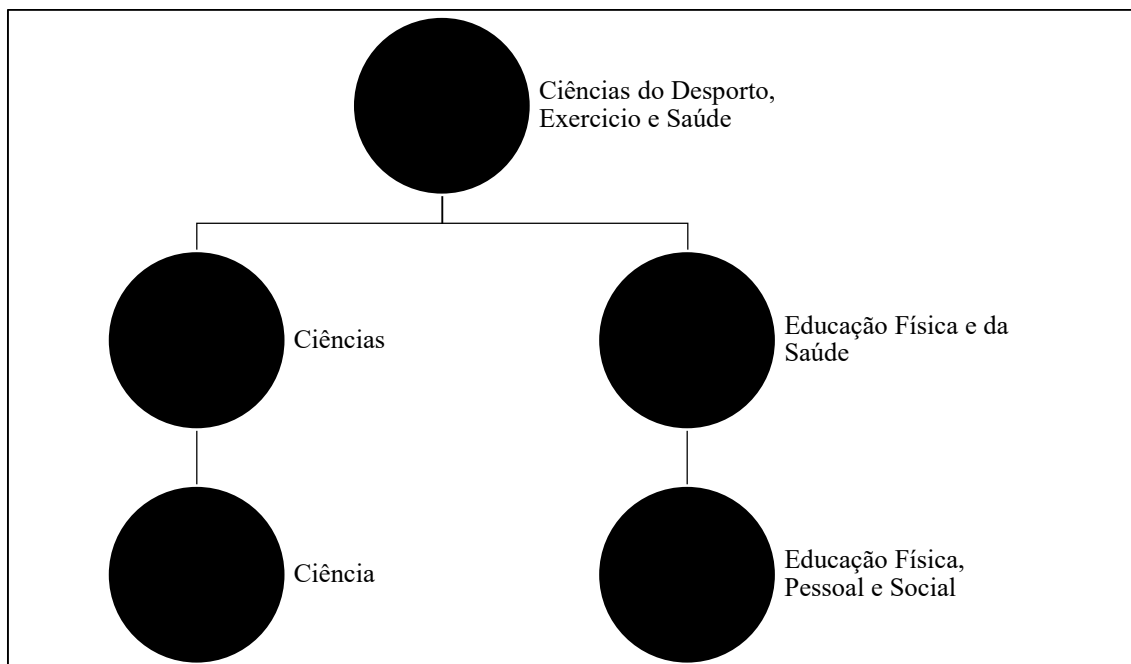


Figura 2. Alinhamento vertical.

Note. A figura foi criada a partir do ficheiro International Baccalaureate. (2014). Physical and Health Education Guide.

O conhecimento, habilidades e atitudes que os alunos adquirem em EFS prepara os alunos para prosseguirem carreiras na educação, saúde, desporto, coaching, fitness, gestão desportiva e atividades de recreação (International Baccalaureate, 2014).

Os objetivos da EFS são encorajar e capacitar alunos para: explorarem conceitos de educação física e para a saúde; participar numa variedade de contextos; perceber o valor da atividade física; atingir e manter um estilo de vida saudável; colaborar e comunicar efetivamente; construir relações positivas e demonstrar responsabilidade social; refletir nas experiências de aprendizagem (International Baccalaureate, 2014).

Os critérios de avaliação da disciplina de EFS são bastante diferentes dos currículos nacionais. Estes dividem-se em 4 critérios:

- Critério A – Conhecimentos
- Critério B – Planeamento para a performance
- Critério C – Aplicação e performance
- Critério D – Refletir e melhorar a performance

O Critério A tem como principal objetivo levar os alunos a desenvolver conhecimentos e capacidades sobre saúde e atividade física para que estes consigam resolver problemas. Os alunos deverão explicar conhecimentos factuais, processuais e

conceptuais sobre EFS, deverão aplicar conhecimentos para analisar e resolver problemas relacionados com a saúde, deverão aplicar terminologia correta para comunicarem conhecimento sobre EFS (International Baccalaureate, 2014).

O Critério B tem como principal objetivo levar os alunos a desenhar, analisar, avaliar e aplicar um plano para melhorar a condição física e de saúde. Os alunos deverão desenvolver objetivos para melhorar a sua performance e deverão desenhar, explicar e justificar a construção de um plano para melhorar a performance física e a saúde (International Baccalaureate, 2014).

O Critério C, é aquele que é mais próximo dos currículos nacionais, tem como principal objetivo desenvolver habilidades, técnicas, táticas e movimentos através da participação numa variedade de atividades físicas. Os alunos deverão demonstrar um conjunto de habilidades e técnicas, um conjunto de estratégias e movimentos para aplicarem efetivamente. Os desportos escolhidos estão inteiramente à responsabilidade da escola (International Baccalaureate, 2014).

O Critério D tem como principal objetivo que os alunos melhorem a sua capacidade pessoal, social, que saibam estabelecer objetivos, tomar decisões responsáveis e refletir sobre a sua performance e a dos demais. Os alunos deverão explicar e demonstrar estratégias para melhorar as habilidades interpessoais, deverão analisar e avaliar um plano baseado no seu resultado e deverão analisar e avaliar a performance (International Baccalaureate, 2014).

Ser inquisitivo, significa que o aluno consegue compreender mais detalhadamente os conceitos e conteúdos das disciplinas. Isto envolve que o aluno explore, especule, questione e ligue diferentes fontes de informação. Todos os programas do IB, desenvolvem este espírito inquisitivo que desenvolve curiosidade e promove pensamento crítico e criativo. O MYP, especificamente, estrutura o desenvolvimento inquisitivo do aluno na disciplina de EFS desenvolvendo conhecimentos contextuais num contexto global. Alunos e professores desenvolvem em conjunto uma declaração inquisitiva e questões inquisitivas para explorar nas diferentes unidades de ensino. Através dessa inquisição, alunos desenvolvem conhecimento específico da disciplina e transversal a outras disciplinas (International Baccalaureate, 2014).

2.1.3 Ensino por conceitos no International Baccalaureate

Para se compreender o sistema de ensino IB é necessário perceber o que significa o conhecimento conceptual. Este é um conceito é um princípio ou noção que é duradouro, cujo significado ultrapassa as origens particulares ou o lugar no tempo. Os conceitos representam o veículo para que os alunos questionem os problemas e ideias de importância pessoal, local e global, fornecendo os meios pelos quais eles podem explorar a essência da educação física e da saúde. Os conceitos têm um lugar importante na estrutura do conhecimento que exige que alunos e professores pensem com crescente complexidade ao organizar e relacionar factos e assuntos. Os conceitos expressam a compreensão de que os alunos levam consigo as aventuras de aprendizagem ao longo da vida. Estes ajudam os alunos a desenvolver princípios, generalizações e teorias. Os alunos usam a compreensão conceitual enquanto resolvem problemas, analisam questões e avaliam decisões que podem ter impacto em si mesmas, em suas comunidades e em todo o mundo (International Baccalaureate, 2014). Os alunos precisam trabalhar com uma variedade de informações para construir ideias amplas que podem ser reaplicadas em novas situações (Milligan & Wood, 2010). A tarefa principal do professor não deve ser simplesmente fornecer informações, mas desenvolver a compreensão conceitual (Milligan & Wood, 2010).

Ensinar para a compreensão conceptual, em vez de ensinar factos e tópicos, fornece um espaço para pensar, permitindo aos alunos identificar, rotular, classificar e relacionar fenómenos, para assim construir sistemas de ideias que são aplicados a novas situações, usando a criação de perguntas para resolver problemas. Dar aos alunos conhecimentos factuais, não é suficiente, uma vez que os alunos precisam de trabalhar com essas informações factuais para construir ideias amplas que podem, eventualmente, ser replicadas noutras situações (Milligan & Wood, 2010).

Na construção das unidades de ensino os professores devem ter em conta os conceitos-chave, que promovem o desenvolvimento de um currículo amplo. Estes representam grandes ideias que são tanto relevantes dentro de cada disciplina como entre disciplinas e assuntos. Os conceitos-chave a ser aprofundados na disciplina de EFS são mudança, comunicação, desenvolvimento e relacionamentos (International Baccalaureate, 2014).

Os ‘conceitos relacionados’ promovem a aprendizagem profunda da unidade de ensino. Estes são fundamentados em disciplinas específicas e são úteis para explorar os

conceitos-chave em maior detalhe. Ser inquisitivo sobre estes ‘conceitos relacionados’ ajuda os alunos a desenvolver uma compreensão conceitual mais complexa e sofisticada (International Baccalaureate, 2014). Os ‘conceitos relacionados’ na disciplina de EFS são os seguintes: escolha; equilíbrio; adaptação; função; ambiente; energia; perspectiva; movimento; interação; sistemas; espaço; refinamento. Os professores não estão limitados aos conceitos relacionados listados em cima e podem escolher outros ao planejar unidades de ensino (International Baccalaureate, 2014).

Todas as unidades de ensino precisam de um contexto global bem definido e este tem uma influência direta nas aulas e têm como objetivo usar o mundo como o contexto mais amplo para aprender. Na disciplina de EFS os contextos globais que têm uma exploração possível são:

- Identidades e relacionamentos;
- Orientação no espaço e no tempo;
- Expressão pessoal e cultural;
- Inovação científica e técnica;
- Globalização e sustentabilidade;
- Equidade e desenvolvimento;

Cada unidade de ensino tem de ter uma *declaração de inquérito* (traduzido de ‘*Statement of Inquiry*’) que guia essa mesma unidade de ensino. Estas estabelecem o conhecimento conceptual num contexto global, a fim de enquadrar as aprendizagens das aulas (International Baccalaureate, 2014).

Na tabela em baixo demonstro alguns exemplos de como pode ser feita essa declaração de inquérito que guia as unidades de ensino:

Tabela 1. Exemplos declaração de inquérito.

Unidade de Ensino	Contexto Global	Conceito Chave	Conceitos Relacionados	Declaração de Inquérito
Coaching	Identidade e relacionamentos	Comunicação	Perspetiva, interação	Gerir conflitos entre jogador e equipa requer cooperação entre diferentes perspetivas.
Volleyball: Autoanálise	Inovação científica e tecnológica	Mudança	Movimento e refinamento	Novas técnicas científicas permitem que os atletas analisem melhor os seus movimentos e melhorem a sua performance.
Como é o meu estilo? Dieta e nutrição	Identidade e relacionamentos	Relacionamento	Escolha e funções	Escolhas nutricionais determinam o quão efetivo o corpo pode funcionar.

Uma vez que as declarações de inquérito são apresentadas aos alunos, estes devem com os professores criar diferentes perguntas, *'Inquiry Questions'*, que poderão ser: factuais, conceptuais e debatíveis. Estas perguntas orientam para o ensino e a aprendizagem, ajudam a organizar e a sequenciar as experiências de aprendizagem (International Baccalaureate, 2014).

Na tabela em baixo pode-se ver alguns exemplos de algumas *'Inquiry Questions'* de algumas unidades de ensino.

Tabela 2. Exemplos de 'inquiry questions'.

Unidade de Ensino	Declaração de Inquérito	Pergunta Factual	Pergunta Conceptual	Pergunta Debatível
Todo o mundo é um ginásio	O corpo adapta-se às mudanças no treino quando usa movimentos funcionais de melhoria da performance.	Como se pode definir o treino funcional?	Como é que diferentes métodos de treino podem influenciar a performance de um atleta ao longo do tempo?	Existe algum método de treino que pode ser considerado o melhor?
Dança à volta do mundo	Grupos de sucesso criam um equilíbrio entre a liderança e a interação com todos os elementos do grupo para criarem uma sequência de expressão cultural.	Como se divide uma música em diferentes partes?	É a comunicação essencial em grupos? O quão importante é a comunicação para que os grupos funcionem efetivamente.	Conseguem todos expressar-se através do movimento?
Corta-mato	O movimento adequado e a mudança do ritmo de corrida é vital para se ter sucesso nas corridas de diferentes ambientes.	Quais são as diferentes pistas de corta-mato?	Como é que podemos escolher o nosso ritmo de corrida para termos um melhor tempo?	Porque é que é importante conseguir correr longas distâncias?

Habilidades de aprendizagem

Todas as unidades de ensino das diferentes disciplinas do MYP oferecem oportunidades para os alunos desenvolverem e praticarem habilidades de aprendizagem (traduzido de ‘*Approaches to Learning*’). Essas habilidades fornecem apoio valioso para os alunos que trabalham para atingir os objetivos transversais a várias disciplinas do currículo (International Baccalaureate, 2014).

As habilidades de aprendizagem são agrupadas em cinco categorias contínuas ao longo do IB. Os programas do IB identificam habilidades em cada categoria que podem ser introduzidas, praticadas e consolidadas dentro e fora das salas de aula (International Baccalaureate, 2014).

Embora as habilidades de ATL sejam relevantes em todas as disciplinas do MYP, os professores também podem identificar os indicadores de habilidades de ATL especialmente relevantes para uma determinada disciplina. As habilidades gerais são:

- Comunicação;
- Sociais;
- Autogestão;
- Pesquisa;
- Pensamento;

Na tabela em baixo estão indicados alguns exemplos das diferentes habilidades de aprendizagem.

Tabela 3. Exemplos habilidades de aprendizagem.

Habilidade	Exemplo
Comunicação	Interpretar modos de comunicação não-verbal. Negociar ideias com colegas e professores.
Social	Dar feedback específico sobre as técnicas que desenvolveram a performance de outros. Ajudar outros a ter sucesso.
Autogestão	Definir objetivos que sejam realistas e desafiantes. Praticar a conexão entre mente e corpo.
Pesquisa	Perceber e utilizar sistemas tecnológicos. Realizar conexões de várias fontes de informação.
Pensamento	Avaliar argumentos. Propor e avaliar uma variedade de soluções.

Todas as unidades de ensino do MYP oferecem oportunidades para os alunos desenvolverem e praticarem as habilidades de aprendizagem (ATL). Essas habilidades

forneem apoio valioso para os alunos que trabalham para atingir os seus objetivos acadêmicos. Embora as habilidades de aprendizagem (ATL) sejam relevantes em todas as disciplinas do MYP, os professores também podem identificar novos indicadores de habilidades que sejam específicos para a sua disciplina (International Baccalaureate, 2014). A consistência no estilo de ensino é fundamental, uma vez que as crianças e jovens para perceberem, explorarem novos conceitos e ideias precisam dessa rotina, e assim fazer crescer as suas ideias (Hellison, 2011).

Todos os alunos devem participar da educação física e da saúde. A atividade física é especialmente importante para alunos com deficiência devido ao seu papel demonstrado no desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e sociais. O exercício regular pode ajudar os alunos a gerenciar as emoções, reduzir a ansiedade e melhorar a autoestima e a concentração. Na disciplina de EFS, os alunos que enfrentam desafios físicos e emocionais precisam de experiências planejadas cuidadosamente para encontrar sucesso na disciplina (International Baccalaureate, 2014).

Os alunos que procuram sucesso no curso do MYP-IB para a disciplina de Educação Física e de Saúde devem preencher ePortfolio, em que demonstram que os objetivos da disciplina foram atingidos. Por ano é realizada no 11º ano uma unidade de ensino que é publicada pelo IB para Educação Física e de Saúde, em que os professores devem desenvolver e adaptar aos seus próprios contextos. O tempo de ensino recomendado para a unidade ePortfolio é de aproximadamente 20 horas (International Baccalaureate, 2014).

O ePortfolio resultante do trabalho do aluno é corrigido pelo professor do aluno e posteriormente moderado por um avaliador externo. Deste modo existe uma standardização com todas as escolas do MYP-IB, sendo assim um modelo mais justo para a disciplina de EFS (International Baccalaureate, 2014).

2.1.4 Benefícios do International Baccalaureate

O estudo realizado por Wade & Wolanin (2015) fornece evidências de que a participação no MYP está positivamente relacionada com um maior sucesso nos exames do Diploma – IB, este estudo também sugere que os alunos ao completarem o MYP ganharam habilidades que os preparam para cursos mais avançados como o Diploma ou o ensino universitário. O trabalho anterior realizado também por Wade & Wolanin (2013) verificou que os alunos consideram o rigor do MYP como um benefício do mesmo. As

aprendizagens do MYP preparam os alunos para o Diploma fornecendo-lhes uma compreensão dos conceitos baseado no desenvolvimento das suas habilidades organizacionais e de pesquisa (Walker, Bryant & Lee, 2014). Este estudo sugere que os alunos podem ter adquirido habilidades no MYP que os preparou para o sucesso em cursos avançados, como o Diploma do IB.

Um estudo realizado por Valle, J. e colaboradores (2017) sobre a implementação do ensino IB em Espanha demonstrou um conjunto de conclusões relacionadas com a implementação, métodos de ensino, práticas de avaliação, desenvolvimento de habilidades chave, experiências dos alunos, ambiente da escola e a sua cultura. Este estudo conclui que os benefícios do IB passam pelas aprendizagens baseadas em conceitos e não conteúdos, oferecendo oportunidades para que os alunos desenvolvam e demonstrem um pensamento mais complexo e interdisciplinar para além dos factos específicos da disciplina, que o perfil do aluno pode ser alargado e assegurar que os resultados não-académicos dos alunos possam também desenvolver competências de pensamento alinhando a educação espanhola com as competências sociais e cívicas do programa Europa 2020. Os diretores e coordenadores relataram que existe uma menor dependência da repetição de conteúdo e testes, e em vez disso, um foco maior no desenvolvimento de competências. As observações feitas pelos participantes incluíram que as abordagens pedagógicas do MYP são mais práticas, estão mais ligadas ao "fazer" e ao "mundo real" e estão mais alinhadas com os objetivos educacionais que preparam os alunos a participarem plenamente da sociedade moderna. Verificou-se também que existe também uma observação significativa que o MYP utiliza vários métodos de ensino que contribuem para uma maior experiência de aprendizagem, como por exemplo, o trabalho em grupos analisando diferentes formas de informação de diferentes autores, que as habilidades aprendidas no MYP incluem a autonomia, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipa, habilidades de pesquisa, de comunicação. Os diretores e coordenadores também descreveram que existe um trabalho construtivo dos alunos que levam a assumir a sua própria aprendizagem, procurando produzir o próprio conhecimento ao invés de o replicar, nesse sentido 85% dos alunos concordaram ou concordaram fortemente que o MYP os faz pensar sobre como aprender e que o programa os ajuda a conectarem os seus estudos com experiências da vida real e mais de 80% dos alunos responderam que concordam ou concordam fortemente que o MYP lhes dá maior amplitude de aprendizagem do que apenas se estudarem tópicos específicos. Também a maioria dos pais e famílias dos alunos, 90%, reportaram de uma forma positiva que o

MYP os deixa satisfeitos ou muito satisfeitos, que prepara os seus filhos para as suas carreiras profissionais futuras e que os prepara para a vida como adultos (Valle et al., 2017).

Os princípios tradicionais e nacionalistas ainda abundam nas escolas, desde o seu foco deliberado na história, geografia e cultura nacional, onde se excluem muitas vezes outros grupos minoritários. Em vários currículos a influência destes princípios é poderosa, influência não só a vida na sala de aula, mas também falha em conectar os indivíduos com os sistemas globais (Pike, 2008).

Para dar às crianças e jovens a oportunidade de se desenvolverem numa comunidade escolar, não só para tornar mais claro sobre o que esses conceitos significam, mas também para perceber como estes são interpretados de forma diferente por pessoas diferentes, deste modo os alunos podem desenvolver capacidades de empatia e ter uma compreensão mais rica dos outros (Milligan & Wood, 2009).

Alguns estudos examinaram os resultados académicos dos alunos do MYP em comparação com alunos que não estudaram o MYP (Tan e Bibby, 2010; Kiplinger, 2005a, 2005b; Tan e Bibby, 2011; Wade, 2011). No geral, quando foi verificado algum efeito, maioritariamente estes favoreceram o MYP, no entanto foram observadas diferenças regionais e problemas de pesquisa. Também foi observado que avaliar o impacto da participação nos programas do IB pode ser complicado por questões de seleção, uma vez que muitos alunos do IB, são bons alunos antes de participarem nos programas (Kiplinger, 2005a; 2005b; MYP: principles into practice, 2008). Embora a filosofia do programa do IB se estenda além da parte académica, é difícil medir o impacto do mesmo, devido à parte autónoma da escola que permite alguma flexibilidade em relação à maioria dos programas do IB (MYP: principles into practice, 2008).

2.2. Caracterização da escola

A Escola Internacional de Oeiras pertence ao currículo IB, está situada no concelho de Oeiras, distrito de Lisboa, numa área protegida ambientalmente, tendo nas suas instalações um antigo palácio do século XVII. É uma escola do 6º ao 13º ano, considerada de referência no contexto do sistema educativo internacional em Portugal, com um corpo docente relativamente estável.

Dos 38 professores que trabalhavam na escola, 16 eram efetivos (com um contrato permanente a tempo indeterminado) e 22 eram contratados (com contrato a prazo). A

tabela 4 apresenta os professores de acordo com a disciplina que lecionam maioritariamente e a respetiva categoria profissional.

Tabela 4. Disciplinas dos professores.

Grupo	Categoria Profissional			Total
	Efetivos	Contratados	Estagiários	
Educação Física e Saúde	0	4	0	4
Design	1	2	0	3
Artes Visuais	2	0	0	2
Línguas e Literatura	5	4	0	9
Aquisição de Línguas	1	4	0	5
Matemática	3	3	0	6
Ciências	2	3	0	5
Indivíduos e Sociedades	2	2	0	4
Total	16	22	0	38

Estavam inscritos 347 alunos, distribuídos por 20 turmas do 6º ao 13º ano de escolaridade, 268 no ‘Middle Years Programme’ (6º ao 11º) e 79 no ‘Diploma’ (12º e 13º). A média de alunos por turma era de 17. A maior parte dos alunos vivia na zona da Grande Lisboa, maioritariamente em Lisboa ou em Cascais.

O horário escolar dos alunos iniciava-se às 8:15 horas e terminava às 15:55 horas. As unidades básicas do horário eram blocos de 60 minutos de aulas. A tabela 5 mostra a mancha horária de um dia escolar.

Tabela 5. Horário escolar.

Horário Escolar		
Tempo	Início	Fim
P1	8:15	9:15
P2	9:20	10:20
Intervalo	10:20	10:35
P3	10:35	11:35
P4	11:40	12:40
Almoço	12:40	13:40
P5	13:40	14:40
P6	14:45	15:45
Tutor/Diretor de Turma	15:45	15:55

Na escola trabalhavam 14 funcionários, 6 como auxiliares de ação educativa e 8 nos serviços administrativos.

2.2.1 Caracterização das instalações desportivas da escola

As instalações desportivas para modalidades desportivas ao ar livre possibilitam que os professores desenvolvam várias modalidades, uma vez que estas dispõem de diversos espaços específicos. As instalações desportivas não têm mais de uma década, sendo por isso relativamente modernas. A tabela 6 apresenta os espaços que caracterizam os espaços desportivos.

Tabela 6. Espaços desportivos.

Interior	Exterior
Ginásio pequeno	2 Campos de Basquetebol
Sala para aulas teóricas	1 Campo de futebol 7
Arrecadação do material desportivo	Pista de corta-mato (1.2km)
2 Balneários para alunos	Galeria de ténis de mesa

Nos campos exteriores de Basquetebol, encontrava-se um campo com marcações e dimensões oficiais para a prática de vários jogos desportivos coletivos, nomeadamente, Andebol, Basquetebol, Corfebol, Futsal e Voleibol. Contíguo a este, de um dos lados, existia um campo de Futebol de 7, onde se pratica vários jogos desportivos coletivos, nomeadamente, Futebol, Hóquei em campo, Râguebi, Basebol, Frisbee. A pista de corta-mato é uma das características mais marcantes dos espaços desportivos da escola, uma vez que se encontra numa área protegida e onde os alunos podem explorar a natureza num ambiente seguro. Esta área é utilizada não só para realizar modalidades de exploração da natureza, Corta-mato e Orientação, mas também para modalidades individuais da disciplina de atletismo, nomeadamente, lançamento do peso, do dardo e corridas de curta duração.

O espaço interior tinha uma utilização para a prática de: ginástica, dança, modalidades adaptadas e testes de aptidão física. Neste espaço numa das paredes existem 5 espelhos. Num dos cantos estão 3 aparelhos de ginásio, onde os alunos podem trabalhar diversos grupos musculares dependendo da sua unidade de ensino. A sala para aulas

teóricas é utilizada para a orgânica do início das aulas e para sempre que o professor decida continuar o desenvolvimento dos conceitos da disciplina nesta sala.

Os alunos realizavam a prática de atividade física informal nos campos de Basquetebol e de Futebol durante os intervalos.

2.2.2 Oferta de atividades desportivas extraescolares

A escola oferece várias modalidades de Desporto Escolar (DE) nas suas instalações no período pós-letivo. As modalidades que são oferecidas a todos os alunos independentemente na idade e do sexo são: futebol, basquetebol, voleibol, rugby, cricket e corta-mato. Os treinos são de 70 minutos e por vezes os alunos participam em jogos e torneios contra outras escolas internacionais.

É possível que cada aluno participe no máximo em 4 atividades diferentes de DE por semana o que equivale a 280 minutos no máximo por semana de DE. Se somarmos às 3 aulas por semana de EFS, verificamos que os alunos podem no máximo estar ativos 460 minutos por semana realizando AF na escola, o que é um dos fatores mais relevantes desta escola.

Os torneios organizam-se uma vez por ano para cada modalidade e para cada escalão. No período que existem esses torneios os alunos participam em jogos de preparação para esse torneio com as outras escolas internacionais. Os torneios realizam-se normalmente durante 3 dias numa escola internacional em Portugal e cada equipa tem pelo menos 3 jogos por dias na modalidade específica.

Cada equipa é acompanhada por um treinador credenciado na modalidade que acompanha a equipa durante todo o ano letivo tanto nos treinos como nos nós contra outras escolas.

Os alunos podem juntar-se às equipas em qualquer altura do ano letivo, mesmo que o seu torneio já tenha sido realizado. Não existe a obrigação dos alunos participarem nos jogos contra as outras escolas, ou seja, a opção de participação é facultativa.

As atividades do DE são promovidas ao longo do ano letivo em assembleias na escola e através dos professores de EFS. Existe também um quadro junto a uma das entradas na escola onde são publicadas algumas fotografias dos alunos a competir em diferentes jogos.

3. Objetivo de Estudo

O objetivo principal desta investigação foi conhecer o que a escola no currículo IB e a disciplina de EFS fazem para promoverem estilos de vida ativos e saudáveis. Por isso, foi importante estudar todos os intervenientes no processo educativo, os que tinham uma ação direta e indireta. Do objetivo principal derivam outros objetivos secundários que permitem operacionalizar a investigação:

- Conhecer os estilos de vida dos alunos, as suas perceções sobre a atividade física e a sua aptidão física dos alunos. Perceber a sua relação com a prática de AF e o ensino IB.

- Descrever o estilo de vida e as perceções de saúde dos professores, as experiências passadas na disciplina de EF, a sua compreensão sobre o papel desta disciplina no crescimento e desenvolvimento global dos alunos.

- Analisar o que a escola faz para promover estilos de vida ativos e saudáveis e conhecer as políticas adotadas pelo grupo de EFS no âmbito da promoção da AF.

4. Metodologia e Procedimentos

Neste capítulo serão apresentados os métodos e os procedimentos utilizados na investigação. Será feita inicialmente uma caracterização dos sujeitos que participaram no estudo. De seguida serão apresentados os instrumentos de pesquisa e a forma como foram aplicados. Finalmente, serão apresentados os procedimentos utilizados no tratamento e análise dos dados.

A metodologia será descritiva utilizando dados de carácter quantitativo e qualitativo para ter a melhor informação possível sobre a escola. A metodologia terá como propósito dar resposta às questões levantadas neste trabalho.

4.1 Caracterização dos participantes no estudo

Procurámos recolher dados de todos os intervenientes no processo educativo, a saber, alunos, professores e diretora da escola. Contudo, tal nem sempre foi possível e em alguns casos a intenção era apenas de analisar grupos específicos de indivíduos.

Seguidamente serão apresentados os sujeitos que participaram do estudo.

4.1.1 Alunos

Participaram no estudo 245 alunos do 6º ao 11º ano de escolaridade, o que correspondeu a 91.4% da população estudantil. Destes, 50.2% eram do sexo masculino e 49.8% do sexo feminino (Tabela 7).

Tabela 7. Ano escolaridade alunos.

Ano de Escolaridade	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	n	%
6º	28	10.4	18	14.8	10	8.1
7º	29	10.8	21	17.2	8	6.5
8º	45	16.8	23	18.9	22	17.9
9º	45	16.8	18	14.7	27	21.9
10º	61	22.8	33	27.1	28	22.8
11º	37	13.8	9	7.3	28	22.8
Total	245	100.0	122	100.0	123	100.0

A idade média dos alunos era de 14.1 ± 1.74 anos, variando entre 10 e 18 anos. O quadro 8 mostra a distribuição dos alunos por idades, verificando-se que, na sua maioria, tinham entre 12 e 15 anos, correspondendo às idades normais dos alunos que frequentam do 6º ao 11º ano de escolaridade.

Tabela 8. Idade alunos.

Idade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
10	25	9.3
11	23	8.6
12	48	17.9
13	35	13.1
14	52	19.4
15	53	19.8
16	5	1.9
17	2	0.7
18	1	0.4
Total	245	100.0

Sendo uma escola internacional teve interesse verificar as diferentes nacionalidades presentes dos alunos. Uma vez que a escola tem alunos de diferentes nacionalidades, enunciamos aquelas que têm maior frequência na escola. Na tabela 9 é possível verificar de onde são os alunos da escola.

Tabela 9. Nacionalidade alunos.

Nacionalidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Portuguesa	85	36.0
Francesa	31	13.1
Chinesa	27	11.4
Brasileira	22	9.3
Holandesa	13	5.5
Belga	8	3.5
Estados Unidos da América	7	3.0
Angolana	6	2.4
Alemã	5	2.0
Outros	32	13.8
Não respondeu	9	3.6
Total	245	100.0

4.1.2 Professores

Apesar de ter sido solicitado a participação de todos os professores da escola, obtivemos a colaboração de 60.5%. Os participantes foram constituídos por 23 professores, com uma média de 46.7 ± 11.9 anos de idade (variando entre 32 e 71 anos) e 17.1 ± 11.3 anos de tempo de serviço. Isso mostra que se tratava de um corpo docente relativamente experiente.

Dos participantes, 11, que correspondia a 47.8%, eram do sexo masculino e 12 (52.2%) do sexo feminino.

Relativamente ao grau académico, como seria de esperar, devido aos requisitos mínimos para o ingresso na carreira docente em todos os níveis de ensino, a maioria dos professores possuía o grau académico de licenciatura. Pouco mais de 34% eram mestres (Tabela 10).

Tabela 10. Habilitações literárias professores.

<i>Grau Académico</i>	<i>Frequência Absoluta</i>	<i>Frequência Relativa (%)</i>
<i>Bacharelato</i>	0	0.0
<i>Licenciatura</i>	15	65.2
<i>Mestrado</i>	8	34.8
<i>Não respondeu</i>	0	0.0
<i>Total</i>	23	100.0

4.1.3 Professores de Educação Física e Saúde

O grupo de EFS era constituído por 4 professores. Por uma questão de confidencialidade, assumida com a direção da escola e com os professores de EFS, os nomes nunca serão mencionados, passando a ser tratados como professores P1, P2, P3 e P4 (Tabela 11).

Todos os professores têm um regime laboral de contrato por um ano letivo renovável automaticamente caso ambas as partes estejam de acordo em continuar a cooperação profissional. Uma vez que os professores vêm de países diferentes e passaram por diferentes experiências académicas e profissionais aumenta o leque de conhecimento em relação às modalidades desportivas e às diferentes matérias da disciplina. 4 exerciam

funções com habilitação profissional para o efeito, ao nível da licenciatura, e dois possuíam ainda o grau de mestre.

Tabela 11. Habilitações literárias professores de EFS.

Professor	Sexo	País	Local de Formação	Habilitação	Categoria
				Académica	Profissional
P1	Masculino	Portugal	FMH, Universidade de Lisboa	Mestre	Contratado
P2	Feminino	Austrália	Universidade de Perth	Licenciatura	Contratado
P3	Masculino	Alemanha	Universidade de Hamburgo	Mestre	Contratado
P4	Masculino	África do Sul	Instituto Ciências do Desporto da Africa do Sul	Licenciatura	Contratado

Dos 4 professores, 3 eram do sexo masculino e 1 do sexo feminino. A média de idades era de 32.3 ± 6.4 , variando entre o mínimo de 27 e o máximo de 42 anos. O tempo de serviço variava entre 4 e 11 anos, sendo a média de 6.0 ± 3.4 .

4.2 Instrumentos de recolha de dados

Para o estudo dos objetivos definidos, houve uma vasta recolha de informação a vários níveis, nomeadamente dos alunos, professores, direção da escola e do grupo de Educação Física. Para tal, foram utilizados vários instrumentos, como vem apresentado no quadro 12.

Tabela 12. Instrumentos e participantes.

Objetivo	Instrumento	Participantes
Conhecer os estilos de vida dos alunos, as suas percepções sobre a atividade física e a sua aptidão física dos alunos. Perceber a sua relação com a prática de AF e o ensino IB.	Questionário estilos de vida para os alunos; Grupo focal alunos; Fitnessgram para medição da aptidão física – teste PACER	Alunos;
Descrever o estilo de vida e as percepções de saúde dos professores, as experiências passadas na disciplina de EF, a sua compreensão sobre o papel desta disciplina no crescimento e desenvolvimento global dos alunos.	Questionário estilos de vida para os professores;	Professores;
Analisar o que a escola faz para promover estilos de vida ativos e saudáveis e conhecer as políticas adotadas pelo grupo de EFS no âmbito da promoção da AF.	Análise documental (Physical and Health Education Guide; plano de atividades desportivas extracurriculares); Entrevista à Diretora da Escola	Professores de EFS; Direção;

De seguida serão apresentados os diversos instrumentos utilizados e descrita a sua aplicação.

4.2.1 Questionários

Este subcapítulo contempla a apresentação dos questionários aplicados aos alunos e dos questionários aplicados aos professores.

4.2.1.1 Aplicado aos alunos

Apresentação

Quisemos que o instrumento concebido apresentasse garantias de objetividade, validade e fidelidade. Como instrumento de recolha de dados utilizou-se o questionário Internacional sobre Estilos de Vida dos Alunos (CIEVA) (Marques, 2010). O CIEVA foi elaborado a partir da colaboração de diversos autores.

Do estudo de Telama, Yang, Laakso & Viikari (1997), obtiveram-se as perguntas referentes aos hábitos de vida de Piéron, Telama, Naul & Almond (1997) as relacionadas

com o tipo de prática (formal e informal) e com o autoconceito físico e de Aaro, Wold, Kannas & Rimpelä (1986) as referentes à percepção de saúde e a EF.

No momento de coletar informação sobre estilos de vida em população escolar, estudos anteriores constatarão a utilidade deste instrumento (Marques, 2010; Marques & Carreiro da Costa, 2013), que posteriormente foi traduzido e validado em espanhol por Mourelle (2014).

A versão espanhola do CIEVA foi adaptada passando a estar formada por 39 perguntas estruturadas em 4 dimensões com a seguinte distribuição: dados pessoais (6 perguntas), hábitos de vida (12 perguntas), atitudes e percepções (12 perguntas) e valorização da escola, a EF e a prática de atividade física (9 perguntas), adicionaram-se contribuições de Cole, Bellizi, Flegal & Dietz (2000) sobre a categorização do IMC, de Hirshkowitz et al. (2015) a categorização das horas de sono e de Fox & Corbin (1989) para estabelecer os diferentes níveis do autoconceito físico, os quais subdividem este nos seguintes subdomínios: competência desportiva, condição física, atrativo físico e força.

Nesta última contribuição, modificamos as contribuições do questionário original de Piéron et al. (1997) agrupando as perguntas dos quatro domínios relatados por Fox & Corbin (1989).

Apresentamos comparativamente a transformação:

- i) Qualidades atléticas na competência desportiva;
- ii) Ligeireza e elegância; agilidade; estado de forma e rapidez na condição física;
- iii) Satisfação com a aparência própria no atrativo físico;

Esta última versão, que foi utilizada neste estudo (Cantero, 2017), passou por uma validação de especialistas, tanto ao nível metodológico como de conteúdo. Para analisar a sua consistência interna procedeu-se ao cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach, obtendo-se valores de consistência interna aceitáveis (George e Mallery, 2016) tanto a nível global ($\alpha = .78$) como em cada uma das suas dimensões ($\alpha > .71$), a saber, dimensão estilos de vida, dimensão opinião e a dimensão escola.

A versão final do questionário foi dividida em 4 grupos. O primeiro grupo caracterizava-se por questões de identificação pessoal, apesar de não aparecerem nomes de alunos relativa a confidencialidade dos dados, cada questionário tinha um código associado para se fazerem as correlações necessárias. O segundo grupo era constituído por questões sobre o estilo de vida. O terceiro grupo, caracterizava-se por questões onde se pede a opinião sobre o estado de saúde dos alunos assim como a sua percepção de saúde

e dos seus pares. O quarto grupo tinha várias questões sobre o valor da escola, da EF e das instalações.

O questionário foi traduzido para inglês por um professor de Inglaterra que domina também o português. Deste modo, o questionário pode estar adaptado à língua comum dos alunos, uma vez que na escola internacional todas as aulas (exceto a de línguas) é lecionada em inglês.

Validação

O questionário foi aplicado a um grupo de 20 alunos que frequentavam do 6º ao 11º ano de escolaridade, 4 alunos de cada ano. Os questionários foram preenchidos na presença do investigador, e retiram-se todas as dúvidas relacionadas com o questionário. Algumas questões foram levantadas sobre a forma como as questões estavam formuladas. As devidas alterações foram realizadas para que mais facilmente os alunos pudessem perceber cada uma das questões. Posteriormente, o questionário foi realizado por um grupo de 10 alunos que frequentavam do 6º ao 11º ano de escolaridade, decorrendo na presença do investigador, o seu preenchimento, não tendo sido registada qualquer dificuldade de interpretação.

4.2.1.2 Aplicado aos professores

Apresentação

Com a realização deste questionário pretendíamos ter informações sobre o estilo de vida, perceções de saúde e atividade física realizada, as razões para não se exercitarem, o que pensavam e a importância que atribuíam a disciplina de Educação Física e os fatores que consideravam que influenciavam a saúde. Aproveitamos algumas questões do questionário desenvolvido pela Universidade da Coruña sobre os hábitos de vida saudável, sobre a perceção do seu estado de saúde e sobre a sua perceção em relação à disciplina de Educação Física enquanto alunos.

O questionário foi novamente traduzido para inglês pelo mesmo professor de Inglaterra que domina também o português. Deste modo, o questionário pode estar adaptado à língua comum dos professores, uma vez que na escola internacional todos os professores têm de falar o inglês.

Validação

O questionário foi enviado a vários professores de outras escolas internacionais da zona de Lisboa para que fossem registadas todas as dúvidas e questões a melhorar com o questionário. No total, 12 professores de outras escolas responderam ao questionário e não demonstraram qualquer dúvida ou preocupação com o mesmo.

4.2.2 Grupo Focal

Este subcapítulo contempla a definição do perfil dos alunos selecionados para participar no grupo focal, a sua caracterização, como foi feita a recolha de dados e a elaboração do guião para ser utilizado com o grupo focal.

4.2.2.1 Definição do perfil dos alunos do grupo focal

O estudo do grupo focal incidiu sobre as histórias de vida e as experiências pessoais relativas à prática das atividades físicas e desportivas de dois grupos de adolescentes que tinham tempos de frequência diferentes no sistema de ensino IB. Para além da definição de dois ângulos de narrativas, alunos novos no IB, alunos com um ano de experiência no IB e alunos com mais de um ano no IB, considerámos como critério de seleção os fatores demográficos sexo e idade. De acordo com estes critérios, definiu-se entrevistar alunos que correspondessem à estruturação de vários perfis cruzados entre si. Assim, procedemos à seleção de 12 alunos utilizando as seguintes variáveis: experiência no IB (aluno novo, aluno com 1 ano de experiência no IB e aluno com mais de 1 ano de experiência no IB), sexo (masculino versus feminino) e idade (11,12,13,14 e 15 anos).

Em suma, seleccionámos dois grupos de seis alunos com diferentes experiências no IB, sendo três rapazes (com idades diferentes) e três raparigas (com idades diferentes). A escolha do número de alunos a participar no grupo focal deriva dos diferentes tipos de condições teóricas definidas a priori e da intenção de ter dois grupos, constituído por dois casos, cobrindo cada tipo de condições. Deste modo, é possível recolher uma amostra maior com conclusões de ambas as entrevistas ao invés de se for apenas uma (Yin, 2003).

A seleção foi feita a partir das respostas dos alunos ao questionário aplicado no estudo extensivo.

4.2.2.2 Caracterização dos alunos do grupo focal

As características demográficas e do estilo de vida dos alunos do grupo focal podem ser consultadas na tabela 13.

Tabela 13. Características dos alunos do grupo focal.

Nome	Sexo	Idade	Experiência IB	Grupo
Aluno 1	Masculino	15	+ de 1 ano	A
Aluno 2	Feminino	11	0	B
Aluno 3	Feminino	12	1 ano	A
Aluno 4	Masculino	13	+ de 1 ano	B
Aluno 5	Feminino	11	0	A
Aluno 6	Masculino	14	0	A
Aluno 7	Masculino	14	+ de 1 ano	B
Aluno 8	Masculino	12	0	A
Aluno 9	Feminino	13	+ de 1 ano	A
Aluno 10	Feminino	15	1 ano	B
Aluno 11	Masculino	11	1 ano	B
Aluno 12	Feminino	12	1 ano	B

Em síntese, é possível identificar três grupos de alunos, os classificados como ‘0 experiência no IB’, os classificados como ‘1 ano de experiência no IB’ e os ‘+ de 1 ano de experiência no IB’. Em ambos grupos A e B, é possível encontrar não só igual número de rapazes e raparigas, como de alunos com diferentes experiências no IB.

4.2.2.3 Processos de recolha de dados e elaboração e validação do guião do grupo focal

O guião do grupo focal é um instrumento composto por um determinado número de questões sobre temas precisos, que serve de base à execução da entrevista. Os temas presentes no guião da entrevista que construímos (anexo A) decorreram do âmbito e dos objetivos do estudo e, mais especificamente, dos constructos do modelo ecológico (Sallis & Owen, 1999). De acordo com este modelo, o comportamento é influenciado por um vasto conjunto de variáveis sociais, pessoais e do meio envolvente. Deste modo, elaboramos um guião que permitisse retirar todas as informações com profundidade suficiente sobre os temas definidos e por outro lado, estimular também a própria

singularidade de cada entrevistado. Assim, as questões que foram colocadas focavam-se em várias dimensões da vida dos alunos relacionados com o currículo IB, com as atitudes e conhecimentos relacionados com a prática de atividade física, com a relação do currículo com o gosto pela prática de atividade física, com o impacto das instalações no desenvolvimento de atividades físicas e desportivas, e com a relação com a disciplina, com o desporto escolar e o professor de EFS.

Após ter sido feito um estudo piloto, ficou definida a versão final do guião. Esse estudo foi feito com 4 alunos e foi apresentado a 4 docentes, um deles verificou as questões relacionadas com o inglês. Deste modo, permitiu validar o guião e serviu de treino para a utilização da entrevista formal. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008) aprender sobre a técnica de entrevista é essencial e o investigador deve passar por essa experiência.

4.2.3 Entrevista à diretora da escola

Com o objetivo de conhecer a política relativa à promoção da saúde e estilos de vida ativos e saudáveis, o papel da disciplina de Educação Física na formação global dos alunos e na promoção da saúde e o currículo no seu sentido geral, optou-se por entrevistar o presidente da Direção da escola.

A entrevista foi semiestruturada, dando oportunidade ao entrevistado para comunicar livremente, dado que não houve qualquer constrangimento temporal e assim poderíamos ter outras informações que fossem relevantes. Ainda que não tenhamos seguido o guião passo a passo, todas as áreas e temas foram abordados.

Para que o tema da conversa não consistisse numa surpresa para o entrevistado, dias antes da entrevista a Diretora da Escola foi informada sobre o objetivo do nosso estudo e o tipo de questões que iriam ser feitas. Foi realizado um pedido para que toda a conversa fosse gravada, permitindo assim a sua transcrição integral para que não se perdesse informação importante (anexo B).

4.2.3 Análise documental

Este subcapítulo contempla a apresentação dos instrumentos fornecidos pela escola que são o projeto educativo e os documentos do departamento de EFS desta.

4.2.4.1 Projeto Educativo

Para uma melhor forma de investigar, os documentos são importantes ao servirem para verificar as posições oficiais, ou ao que formalmente é considerado de relevante. Por este motivo, procurámos investigar como é que a escola promove estilos de vida ativos e saudáveis, e para isso foi importante verificar o que estava formalmente considerado no documento que orientava a escola e expressava o compromisso com o desenvolvimento dos alunos – Projeto Educativo de Escola.

4.2.4.2 Análise documental do departamento de Educação Física e da Saúde

Os documentos do departamento de EFS contêm as posições oficiais e as linhas orientadores do que formalmente deve ser feito, para que todos os professores possam ser uniformes quando lecionam as suas aulas e ensinam os conceitos aos alunos. Por este motivo, mostrou-se importante conhecer o que está escrito nos documentos formais e informais do grupo de EFS da escola, analisando o nível de organização do grupo em relação a filosofia da escola sobre a prática de atividades físicas e desportivas e promoção de estilos de vida ativos e saudáveis.

O coordenador do grupo de EFS da escola disponibilizou todos os documentos solicitados.

No quadro 14 estão os documentos analisados e dos quais nos servimos para caracterizar o grupo de EFS e a oferta de atividade física escolar.

Tabela 14. Documentos do grupo EFS.

Documentos
Planeamento de todos os anos de escolaridade (6º - 11º ano)
Critérios de avaliação para todos os anos de escolaridade (6º - 11º ano)
Normas de referência para o sucesso para todos os anos de escolaridade (6º - 11º ano)
Projeto de Desporto Escolar
Fichas de níveis das matérias que constituem o programa de Educação Física

4.2.5 Provas motoras

Fitnessgram para medição da aptidão física (vaivém)

Apresentação

O teste PACER (vaivém) é um teste do fitnessgram, que permite testar a corrida intermitente e de esforço progressivo. Inicialmente a intensidade da corrida é baixa e torna-se progressivamente mais alta a medida que os alunos progredem de nível. O teste consiste em efetuar percursos de 20 metros, num sentido e no oposto, com uma velocidade crescente em períodos de um minuto e a cadência da corrida é marcada pelos sinais sonoros emitidos pela coluna de acordo com o estipulado no protocolo. Neste teste, o aluno coloca-se no ponto de partida e após o sinal sonoro inicial tem de correr em linha reta pela área estipulada e deverá tocar na linha oposta que se situa a 20 metros de distância da linha de partida. Ao sinal sonoro devem inverter o sentido de corrida e correr até à outra extremidade. Se, por algum motivo, o aluno atingir a linha antes do sinal sonoro terá de esperar pelo próximo sinal sonoro para continuar o percurso em sentido contrário. Este procedimento continua até que o aluno não consiga alcançar a linha antes do sinal sonoro. Se, o aluno não atingir a linha antes do sinal sonoro, deverá inverter o sentido da corrida, e será assim aplicada a primeira falta aquele aluno. O teste PACER será finalizado quando o aluno desistir, ou então quando obtiver 2 falhas, isto é, não conseguir atingir a linha demarcada, 2 vezes consecutivas ou não consecutivas (Welk & Meredith, 2013).

Validação

O teste PACER faz parte das baterias de teste do fitnessgram sendo por isso um teste já validado.

4.3 Procedimentos de recolha de dados

Este subcapítulo contempla o procedimento aplicado dos questionários aplicados aos alunos e dos questionários aplicados aos professores. Refere-se ainda que foi pedido o consentimento informado à direção da escola, professores e pais dos alunos para a participação neste estudo. Quanto à participação no questionário, esta foi de cariz

anónimo, e as entrevistas apesar de sabermos quem foram os intervenientes, os seus dados são protegidos e apenas divulgadas as suas afirmações. Não existiu qualquer financiamento em relação aos participantes do estudo. Este estudo teve um carácter voluntário da participação e a ausência de prejuízos, caso não os envolvidos não queiram participar.

4.3.1 Questionários

Alunos

Os questionários dos alunos foram preenchidos pelos alunos durante as aulas de EFS, com a colaboração dos professores. Em algumas turmas o preenchimento foi feito no início da aula e noutras no final. Em cada uma o professor da turma apresentou o investigador e pediu a colaboração dos alunos.

Cada aluno recebeu um questionário e uma caneta. Antes de procederem ao preenchimento, o investigador referiu os objetivos principais do estudo, a importância da colaboração e a confidencialidade das respostas. Durante o preenchimento, o investigador esteve sempre presente, tirando quaisquer dúvidas que eventualmente surgissem.

O preenchimento do questionário pelos alunos dos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º e 11º anos de escolaridade foi feito paulatinamente, sendo lida e explicada cada questão, preenchendo os alunos o questionário ao mesmo ritmo. Todo este processo foi controlado pelo investigador.

Ao terminarem, os questionários eram recolhidos. Como se tratava de um questionário com perguntas fechadas, não foi necessário a realização de qualquer análise intermédia, procedendo-se de seguida à integração das respostas numa base de dados.

Professores

O questionário foi aplicado por autoadministração. Cada questionário foi enviado por email com uma carta a explicar o objetivo do estudo e a importância da contribuição que estavam a prestar.

A direção da escola forneceu um documento com o nome e o email de todos os professores.

Como as questões eram de natureza fechada, não foi necessária qualquer análise intermédia, procedendo-se de seguida à integração das respostas numa base de dados.

4.3.2 Grupo Focal

Este subcapítulo contempla o procedimento do grupo focal, nomeadamente na seleção dos alunos e realização da conversa e com a transcrição das entrevistas.

4.3.2.1 Seleção e realização

Depois de selecionados aqueles alunos que seriam parte do grupo focal, conseguimos dialogar com cada um deles. A conversa ocorreu na escola e foi iniciada pelo professor de EFS. Apresentamos os objetivos do estudo e explicamos o motivo destes alunos terem sido selecionados. Informamos também os alunos do facto de este ser um estudo facultativo e que a qualquer momento poderiam desistir do mesmo. Também se clarificou que a conversa seria gravada por um gravador de telemóvel. Esta entrevista decorreria na sala de EFS durante uma hora de almoço. Todos os alunos contactados para a realização da entrevista concordaram e respeitaram as condições da sua realização.

O estudo intensivo do grupo focal ocorreu em setembro de 2020 na Escola Internacional de Oeiras. O espaço para a discussão foi reservado e por isso tinham um ambiente calmo sem a presença de qualquer outra pessoa. No início do grupo focal, todos os alunos foram novamente informados sobre as condições de realização do estudo conforme informado no guião da entrevista. Após a autorização dos alunos, foi iniciada a gravação da conversa. Cada grupo focal teve a duração entre 40 e 50 minutos.

Os grupos focais foram realizados num clima favorável onde os alunos tiveram liberdade para responder da forma que mais acharam conveniente. Utilizamos estratégias de escuta ativa, respeitando o tempo de resposta de cada narrador, não interrompendo o seu discurso e orientá-lo quando necessário. Assim, procuramos aumentar todo o campo de pesquisa e funcionar como um guia, com o objetivo do aluno expressar as suas orientações e visões relacionadas com a disciplina de EFS no currículo IB. No fim das entrevistas, agradecemos a colaboração de todos os alunos. Após os alunos saírem da sala a gravação em formato áudio foi passada para o computador.

Os dados foram apresentados de uma forma sequencial.

4.3.2.2 Transcrição do grupo focal

A conversa foi gravada em formato áudio foram transcritas na íntegra e organizadas em ficheiros informáticos Word (anexo C). Com o intuito de manter a confidencialidade de todos os participantes, todas as referências que contribuíssem para a sua identificação pessoal foram eliminadas e substituídas por letras. Os grupos focais foram ouvidos mais do que uma vez para garantir que a transcrição foi bem efetuada. Para dar mais relevância a alguns elementos do grupo focal foram marcadas com cores algumas palavras, expressões ou frases dos alunos.

4.3.3 Entrevista diretora da escola

A entrevista decorreu no gabinete do entrevistado, em ambiente sossegado, sem a presença de mais ninguém. As perguntas estavam subdivididas em temas diferentes, facilitando assim a ação do entrevistador e do entrevistado.

Os temas abordados relacionaram-se com a importância da disciplina de EFS no currículo IB e na escola em específico, sobre a importância das atividades extracurriculares para a escola, sobre a relação da AF realizada na escola com a saúde dos alunos e sobre quais as estratégias que a escola está ou pretende adotar para promover as atividades desportivas na escola.

A entrevista fluiu livremente e o investigador pode abordar os temas que achou relevante desenvolver com a diretora da escola para que esta entrevista não estivesse presa ao guião previamente preparado.

4.3.4 Provas motoras

Os testes do Fitnessgram foram realizados durante uma aula de EFS. O investigador explicou o objetivo da realização do teste e procedeu a explicação do mesmo como referido anteriormente na parte da apresentação do teste.

De seguida, os alunos realizaram um aquecimento geral e foram divididos em dois grupos, um para realizar a atividade e outro para registar os resultados da mesma.

Após ambos os grupos terem realizado os testes, todas as fichas foram entregues ao investigador para registo das mesmas.

É importante salientar que todos os alunos tiveram um código associado para permitir a ligação entre o questionário e o resultado dos testes do fitnessgram. No entanto é também importante referir que o anonimato é mantido.

Os dados das categorias do PACER (dentro da zona saudável e fora da zona saudável) foram relacionados com: a perceção de saúde; a opinião sobre atividade física; a atitude face à Educação Física; opinião sobre quantidade de desporto escolar na escola; e com o sexo. Estes dados foram relacionados através do Teste-t (para comprar estar na “zona saudável” com “não estar na ZS” do teste PACER relativamente à perceção de saúde; a opinião sobre atividade física; a atitude face à Educação Física; opinião sobre quantidade de desporto escolar na escola) e do Qui-quadrado (para comparar “estar na ZS” com “não estar na ZS” do teste PACER relativamente ao sexo).

4.4 Tratamento dos dados

Este subcapítulo contempla o tratamento de dados com os questionários, com o grupo focal, com a entrevista à diretora e com o grupo focal.

4.4.1 Questionários

Para realizar a análise dos dados quantitativos foi calculada a estatística descritiva (frequência e percentagem) para todas as variáveis em estudo.

Estes dados serviram para comparar os alunos por sexo e nacionalidade, relativamente à idade, ao desporto escolar, à AF dos pais, à AF dos amigos, ao consumo de álcool, ao consumo de frutas e vegetais, à perceção de saúde, à opinião sobre a AF, em relação à escola e à atitude face à EF.

O tratamento de dados realizado com os questionários dos professores teve um procedimento idêntico, no entanto a comparação foi realizada entre professores de EF e professores de outras disciplinas quanto ao estilo de vida e quanto à experiência na disciplina de EF enquanto alunos. Foi realizada a estatística descritiva para as diferentes análises realizadas.

4.4.2 Grupo focal

Este subcapítulo contempla o tratamento dos dados do grupo focal, nomeadamente na elaboração do sistema de análise de dados, no sistema de categorias e análise de conteúdo do grupo focal, com o tratamento da análise do conteúdo das entrevistas, grupo a grupo e de forma horizontal. Por fim, foram expostas as limitações do grupo focal.

4.4.2.1 Elaboração do sistema de análise de dados do grupo focal

O primeiro grupo focal envolveu seis alunos com diferentes características, três rapazes, um (15 anos) com mais de um ano de experiência no IB e dois (12 e 14 anos) com zero anos de experiência no IB, e três raparigas, uma (13 anos) com mais de um ano de experiência no IB, uma (12 anos) com um ano de experiência no IB e uma (11 anos) com zero anos de experiência no IB. Estes foram submetidas a uma análise de conteúdo indutiva, baseada nos procedimentos de análise temática (Flick, 2005). Deste modo, os dados foram codificados e analisados consoante a identificação e comparação dos temas e padrões comuns. Cada comentário foi codificado de acordo com a predominância temática. Se por acaso, a informação não se conseguir incluir em nenhum dos temas, criaram-se novas categorias.

Em seguida procedeu-se à análise do segundo grupo focal que envolveu outros seis alunos com diferentes características, três rapazes, dois (13 e 14 anos) com mais de um ano de experiência no IB e um (11 anos) com 1 ano de experiência no IB, e duas (12 e 15 anos) com um ano de experiência no IB e uma (11 anos) com zero anos de experiência no IB. O procedimento utilizado para analisar o conteúdo desta entrevista foi precisamente o mesmo do que aquele utilizado na entrevista anterior.

4.4.2.2 O sistema de categorias de análise de conteúdo do grupo focal

O sistema de categorias para a análise de conteúdo do grupo focal (anexo C), é composto por um conjunto de dimensões e respetivas categorias, tais como: Perceção sobre a atividade física; Conhecimentos em EFS; a relação com o professor de EFS; e fatores ambientais (casa, escola).

4.4.2.3 Tratamento da análise de conteúdo das entrevistas

A análise vertical: grupo a grupo

Em primeiro lugar, realizou-se uma análise vertical em cada um dos grupos de alunos. Para que a exploração, compreensão e sistematização fossem mais eficazes, criaram-se grelhas de análise onde o resultado das respostas específicas foram recolhidos. No que se refere à estrutura das grelhas, em linha encontram-se as dimensões/categorias/subcategorias do sistema de análise e em coluna o aluno e a respetiva experiência no curriculum IB (0 anos de experiência, 1 ano de experiência e mais do que 1 ano de experiência). Este é um processo incrivelmente interativo e obriga a que exista uma constante análise à entrevista, sendo por isso precisa uma análise narrativa dos excertos mais significativos para que a tabela representa os detalhes dessa mesma narrativa. Este é um processo que necessita de uma capacidade de síntese.

A análise horizontal: entre os casos

Depois da análise vertical, seguiu-se a análise horizontal, estruturada pelo sistema categorial, na procura de padrões entre os vários alunos. Este tipo de análise permite que o investigador, que observa os dados com recurso a diferentes estratégias, vá para além das impressões iniciais e obtenha uma visão mais profunda sobre um determinado problema captando, por exemplo, os novos resultados que possam existir entre os dados (Eisenhardt, 1989).

Ao realizarmos a análise horizontal, seguindo as categorias que surgiram das entrevistas a ambos os grupos de alunos, considerando a sua experiência no IB, género e idade.

4.4.2.4 Limitações

As limitações do estudo do grupo focal acontecem, porque por um lado as próprias características da investigação qualitativa e por outro lado da técnica de investigação. Os resultados não podem ser generalizáveis para a população e são limitados aos participantes, ao contexto e às condições associadas à realização do estudo. No entanto, de acordo com Yin (2003), deve ser colocada ênfase na generalização analítica, ou seja, na comparação dos resultados de cada um dos casos com a teoria de referência anteriormente desenvolvida.

Noutra perspetiva destacamos a posição de Poirier et al. (1999) que demonstra que nas ciências humanas, investigadores se interrogam sobre a sinceridade do narrador e por isso da qualidade do material recolhido. No entanto, mesmo que os alunos tenham distorcido um pouco a sua perceção, consciente ou inconscientemente, ao apresentar uma imagem de si próprio, exprime também uma certa verdade.

Tentamos diminuir essa limitação através da validação das questões, explicando claramente as intenções do investigador e categorizando detalhadamente os resultados obtidos. Deste ponto de vista, utilizando procedimentos rigorosos na recolha e interpretação do que é dito, tal como os descritos anteriormente, permitem-nos estudar e conhecer as complexidades destes casos únicos e assim dar a possibilidade de adicionar outras perspetivas sobre o conhecimento existente relacionado com os fatores que influenciam as crianças e os jovens no currículo IB.

4.4.3 Entrevista diretora da escola

Os temas abordados relacionaram-se com a importância da disciplina de EFS no currículo IB e na escola em específico, sobre a importância das atividades extracurriculares para a escola, sobre a relação da AF realizada na escola com a saúde dos alunos e sobre quais as estratégias que a escola está ou pretende adotar para promover as atividades desportivas na escola.

Uma vez que esta entrevista se relaciona com o projeto educativo da escola, decidimos apresentar em conjunto os resultados da mesma, referindo para os tópicos acima descritos.

4.4.4 Provas motoras

Para realizar a análise dos dados quantitativos foi calculada a estatística descritiva (frequência e percentagem) para todas as variáveis em estudo. Foram também comparados os resultados da aptidão cardiorrespiratória do teste PACER com a perceção de saúde, com a opinião face à atividade física e atitude face à EF, com a perceção de nível de AF, com a opinião sobre quantidade de DE e as diferenças entre sexos. Esses dados foram relacionados através do Teste-t (para comprar estar na “zona saudável” com “não estar na ZS” do teste PACER relativamente à perceção de saúde; a opinião sobre atividade física; a atitude face à Educação Física; opinião sobre quantidade de desporto

escolar na escola) e do Qui-quadrado (para comparar “estar na ZS” com “não estar na ZS” do teste PACER relativamente ao sexo).

5. Apresentação dos Resultados

Neste capítulo, os dados que resultam da aplicação de um questionário a 245 alunos de uma escola internacional, da avaliação da aptidão cardiorrespiratória através do teste PACER do fitnessgram para verificar quantos alunos se encontram dentro da zona saudável, de um questionário realizado a 23 professores, do estudo intensivo de um grupo focal de 12 alunos e da entrevista da diretora. Apresentamos os resultados diferenciado o sexo e a nacionalidade, entre portugueses e estrangeiros. Recordamos que o objetivo principal foi conhecer o que a escola no currículo IB e a disciplina de EFS fazem para promoverem estilos de vida ativos e saudáveis.

5.1 Resultados dos alunos

Neste subcapítulo apresentam-se os resultados dos questionários realizados aos alunos, os resultados do teste da aptidão cardiorrespiratória e do grupo focal de alunos.

5.1.1 Resultados dos questionários

Este subcapítulo apresentam-se os resultados quantitativos dos questionários aplicados aos alunos, nomeadamente no que concerne ao DE, à AF realizada pelos pais, pelos amigos, com os amigos, ao consumo de cerveja e vinho, ao consumo de frutas e vegetais, à perceção de saúde, à opinião sobre a AF, à atitude sobre a escola e por fim a atitude sobre a EF.

5.1.1.1 Recomendações de atividade física

Em relação à prática de AF, 46.2% dos alunos cumpre as recomendações de atividade física definidas pela *World Health Organization* (Bull et al., 2020). Quando analisamos este dado nos diferentes sexos (Tabela 15), verificamos que apenas 35.6% das raparigas cumpre as recomendações de AF e que por outro lado 56.8% dos rapazes cumpre essas mesmas recomendações, tal como se verifica na Tabela 15. As diferenças que mais se destacam são daqueles que cumprem as recomendações da *World Health Organization*, o grupo de rapazes de 15-16 anos em que 59.2% cumpre as recomendações,

e daqueles que não cumprem as recomendações, o grupo de 13-14 anos tem 55.2% de alunos que não que não cumprem as recomendações.

Tabela 15. Recomendações de atividade física

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	n	%
10-12 anos						
Sim	25	45.5	15	39.5	10	58.2
Não	30	54.5	23	60.5	7	41.8
Total	55	100	38	100	17	100
13-14 anos						
Sim	39	44.8	14	35	25	53.2
Não	48	55.2	26	65	22	46.8
Total	87	100	40	100	47	100
15-16 anos						
Sim	45	47.9	13	32.5	32	59.2
Não	49	52.1	27	67.5	22	40.8
Total	94	100	40	100	54	100
Total Sim	109	46.2	42	35.6	67	56.8
Total Não	127	53.8	76	64.4	51	43.2
Total	236	100	118	100	118	100

5.1.1.2 Desporto Escolar

Quando analisamos a participação no DE (treinos de 70 minutos), sub-categorizada pela frequência de participação e pelo sexo (apresentam-se os dados na Tabela 16. estratificada por idades.), verificamos que existem mais rapazes (61%) a participar no DE do que de raparigas (56.8%). Quando analisamos os resultados consoante a frequência de participação por semana no DE, verificamos que existem mais rapazes (14.5%) a participar 3 e 4 vezes por semana do que raparigas (7.8%). É possível verificar que a percentagem de raparigas que não participa no DE aumenta com a idade (de 26.3% para 72.5%), a percentagem de rapazes que não participa no DE também aumenta dos 10-12 anos para as seguintes idades, no entanto verificou-se que uma percentagem maior de rapazes de 15-16 anos participa nas atividades do DE do que rapazes de 13-14 anos. Verifica-se também que a percentagem de alunos que participa

nas atividades do DE 3 ou 4 vezes por semana é maior no grupo dos 13-14 anos (20.7%), enquanto que no grupo de 10-12 anos é de 3.6% e no grupo de 15-16 anos é de 5.3%.

Tabela 16. Frequência no desporto escolar por idades

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	n	%
10-12 anos						
1 vez/semana	23	41.8	15	27.3	8	47.1
2 vezes/semana	16	29.1	12	31.8	4	23.5
3 vezes/semana	2	3.6	1	2.6	1	5.9
4 vezes/semana						
Não participa	14	25.6	10	26.3	4	23.5
Total 10-12	55	100	38	100	17	100
13-14 anos						
1 vez/semana	25	28.7	12	30.0	13	27.7
2 vezes/semana	5	5.7	4	10.0	1	2.1
3 vezes/semana	10	11.5	5	12.5	5	10.6
4 vezes/semana	8	9.2	2	5.0	6	12.7
Não participa	39	44.8	17	42.5	22	46.8
Total 13-14	87	100	40	100	47	100
15-16 anos						
1 vez/semana	26	27.7	6	15.0	20	37.0
2 vezes/semana	13	13.8	4	10.0	9	16.7
3 vezes/semana	3	3.2	1	2.5	2	3.7
4 vezes/semana	2	2.1			2	3.7
Não participa	49	52.1	29	72.5	20	37.0
Total 15-16	94	100	40	100	54	100

No que concerne à carga horária de Desporto Escolar disponibilizada aos alunos, verifica-se que apenas 39.8% dos rapazes acredita ser suficiente. Dentro da mesma temática, 59.3% das raparigas partilham a mesma opinião, tal como se verifica na Tabela 17.

Tabela 17. Percepção de carga horária de desporto escolar suficiente organizada por sexo.

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	n	%
Sim	117	49.6	70	59.3	47	39.8
Não	119	50.4	48	40.7	71	60.2
Total	236	100	118	100	118	100

Ainda relativamente à percepção de carga horária de Desporto Escolar, consegue-se ainda reter, tal como descrito na Tabela 18. que 56.4% dos alunos portugueses acredita não ser suficiente, enquanto 52.5% dos alunos de outras nacionalidades entende ser adequada.

Tabela 18. Percepção de carga horária de desporto escolar suficiente organizada por nacionalidade.

Frequência	Total		Estrangeiros		Portugueses	
	n	%	n	%	n	%
Sim	117	49.6	83	52.5	34	43.6
Não	119	50.4	75	47.5	44	56.4
Total	236	100	158	100	78	100

Na Tabela 19 encontram-se dispostos os valores associados ao gosto dos alunos pela prática de Desporto Escolar, organizado por sexo. É de salientar que 67.7% dos rapazes e 68.4% das raparigas gostam ou gostam muito de Desporto Escolar.

Tabela 19. Grau de satisfação em relação ao desporto escolar por sexo.

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	n	%
Não gosto nada	26	11.4	13	11.1	13	11.6
Gosto	105	45.9	53	45.3	52	46.4
Gosto muito	50	21.8	27	23.1	23	20.5
É irrelevante	48	21	24	20.5	24	21.4
Total	229	100	117	100	112	100

Já na Tabela 20 apresentam-se os valores do gosto dos alunos pela prática de Desporto Escolar, mas organizado por nacionalidade. Enfatiza-se o facto de a maioria dos alunos portugueses gostar, ou gostar muito do Desporto Escolar (59.2% e 22.4%, respetivamente), bem como os alunos estrangeiros (39.2% e 21.6%).

Tabela 20. Grau de satisfação em relação ao desporto escolar por nacionalidade.

Frequência	Total		Estrangeiros		Portugueses	
	n	%	n	%	n	%
Não gosto nada	26	11.4	20	13.1	6	7.9
Gosto	105	45.9	60	39.2	45	59.2
Gosto muito	50	21.8	33	21.6	17	22.4
É irrelevante	48	21	40	26.1	8	10.5
Total	229	100	143	100	76	100

5.1.1.3 Atividade física dos pais

Tal como demonstrado na Tabela 21, foram recolhidos dados sobre a frequência de prática de atividade física por parte dos pais dos alunos inquiridos. Consegue-se desde logo verificar que mais de metade dos pais das alunas (59%) apresentam uma frequência elevada de prática de atividade física e que 50% das mães possuem a mesma frequência, valores acima dos pais e mães dos alunos do sexo masculino (45.7% e 37%). Também é de salientar que 25.2% das mães dos alunos do sexo masculino raramente praticam atividade física.

Tabela 21. Frequência de prática de atividade física dos pais dos alunos inquiridos, organizada por sexo.

Frequência	Total				Raparigas				Rapazes			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Nunca	12	5.2	15	6.4	5	4.3	4	3.4	7	6.0	11	9.2
Raramente	46	19.7	52	22.1	21	17.9	22	19.0	25	21.6	30	25.2
Uma vez/semana	53	22.7	66	28.1	22	18.8	32	27.6	31	26.7	34	28.6
Várias vezes/semana	122	52.4	102	43.4	69	59.0	58	50.0	53	45.7	44	37.0
Total	233	100	235	100	117	100	116	100	116	100	119	100

Ao se comparar os mesmos dados, organizados por nacionalidade dos alunos (Tabela 22), observa-se um comportamento muito semelhante entre os dois grupos. Cerca de metade dos pais, tanto dos alunos portugueses como dos alunos estrangeiros (55.3% e 51%), praticam atividade física várias vezes por semana e pouco menos de metade das mães de ambos os grupos (40.3% e 44.9%) apresentam o mesmo comportamento. Tanto num como noutro grupo são mais as mães que raramente praticam atividade física que os pais.

Tabela 22. Frequência de prática de atividade física dos pais dos alunos inquiridos, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total				Portugueses				Estrangeiros			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca	12	5.2	15	6.4	1	1.3	4	5.2	11	7.0	11	7.0
Raramente	46	19.7	52	22.1	12	15.8	19	24.7	34	21.7	33	20.9
Uma vez/semana	53	22.7	66	28.1	21	27.6	23	29.9	32	20.4	43	27.2
Várias vezes/semana	122	52.4	102	43.4	42	55.3	31	40.3	80	51.0	71	44.9
Total	233	100.0	235	100.0	76	100.0	77	100.0	157	100	158	100.0

5.1.1.4 Atividade física dos amigos

Na Tabela 23 apresentam-se os resultados da atividade física praticada pelos amigos dos alunos inquiridos. É de destacar que uma grande parte dos amigos dos alunos do sexo masculino tem uma prática frequente de atividade física (68.9%), resultado superior ao dos amigos das alunas inquiridas (56.3%).

Tabela 23. Frequência da prática de atividade física dos amigos dos alunos, organizada por sexo.

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	n	%
Nunca	5	2.1	3	2.5	2	1.7
Às vezes	84	35.3	49	41.2	35	29.4
Frequentemente	149	62.6	67	56.3	82	68.9
Total	238	100.0	119	100.0	119	100.0

Quanto aos resultados verificados da prática de atividade física dos amigos dos alunos portugueses, demonstrados na 24, sobressai-se o facto de 72.2% deles praticar frequentemente atividade física. Já os alunos estrangeiros indicaram que 57.9% dos seus amigos possuíam a mesma frequência de prática de atividade física.

Tabela 24. Frequência da prática de atividade física dos alunos com os seus amigos, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total		Estrangeiros		Portugueses	
	n	%	n	%	n	%
Nunca	5	2.1	3	1.9	2	2.5
Às vezes	84	35.3	64	40.3	20	25.3
Frequentemente	149	62.6	92	57.9	57	72.2
Total	238	100.0	159	100.0	79	100.0

5.1.1.5 Atividade física com os amigos

Relativamente à prática de atividade física com os amigos, importa considerar o facto de mais de metade dos rapazes (68%) praticarem frequentemente atividade física com os amigos, enquanto que 57.1% das raparigas consideram praticar atividade física apenas às vezes com os amigos, tal como indicado na Tabela 25.

Tabela 25. Frequência da prática de atividade física dos alunos com os seus amigos, organizada por sexo.

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	N	%	n	%
Nunca	18	7.5	10	8.4	8	6.7
Às vezes	111	46.4	68	57.1	43	35.8
Frequentemente	110	46.0	41	34.5	69	68.0
Total	239	100.0	119	100.0	120	57.1

No que respeita à nacionalidade, 54.4% dos alunos portugueses indicaram praticar frequentemente atividade física com os amigos. Por outro lado, tal como é verificável na Tabela 26 abaixo, grande parte dos alunos estrangeiros (48.8%) pratica às vezes atividade física com os amigos. Evidencia-se ainda que 9.4% dos alunos estrangeiros nunca praticam atividade física com amigos.

Tabela 26. Frequência da prática de atividade física dos alunos com os seus amigos, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total		Estrangeiros		Portugueses	
	n	%	N	%	n	%
Nunca	18	7.5	15	9.4	3	3.8
Às vezes	111	46.4	78	48.8	33	41.8
Frequentemente	110	46.0	67	41.9	43	54.4
Total	239	100.0	160	100.0	79	100.0

5.1.1.6 Cerveja e vinho

Tendo em conta os dados recolhidos e apresentados na Tabela 27, tanto os rapazes como as raparigas apresentam a tendência de raramente ou nunca consumirem quer cerveja, quer vinho. 85% dos rapazes e 92.3% das raparigas declaram nunca ou raramente beber cerveja, destacando-se ainda valores semelhantes no consumo de vinho (82,4% e 88.8%, respetivamente).

Tabela 27. Frequência de consumo de vinho e cerveja por parte dos alunos, organizada por sexo.

Frequência	Rapazes				Raparigas				Total			
	Cerveja		Vinho		Cerveja		Vinho		Cerveja		Vinho	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Raramente ou nunca	210	88.6	201	85.5	108	92.3	103	88.8	102	85.0	98	82.4
Uma vez/semana	25	10.5	33	14.0	8	6.8	12	10.3	17	14.2	21	17.6
Mais que uma vez/dia	2	0.8	1	0.4	1	0.9	1	0.9	1	0.8	0	0.0
Total	237	100.0	235	100.0	117	100.0	116	100.0	120	100.0	119	100.0

A mesma tendência verifica-se quando se organizam os mesmos dados de acordo com a nacionalidade. No entanto destaca-se o facto de 21.3% dos alunos portugueses declaramem que consomem vinho uma vez por semana (Tabela 28).

Tabela 28. Frequência de consumo de vinho e cerveja por parte dos alunos, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total				Estrangeiros				Portugueses			
	Cerveja		Vinho		Cerveja		Vinho		Cerveja		Vinho	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Raramente ou nunca	210	88.6	201	85.5	144	89.4	142	88.8	66	86.8	59	78.7
Uma vez/semana	25	10.5	33	14.0	15	9.3	17	10.6	10	13.2	16	21.3
Mais que uma vez/dia	2	0.8	1	0.4	2	1.2	1	0.6	0	0.0	0	0.0
Total	237	100.0	235	100.0	161	100.0	160	100.0	76	100.0	75	100.0

5.1.1.7 Frutas e vegetais

Quanto ao consumo de frutas e vegetais, salientam-se a baixa quantidade de alunos que raramente ou nunca consome. 1.7% dos rapazes e 0% das raparigas indicaram nunca consumir fruta e 6.7% dos rapazes e 4.2% das raparigas raramente ou nunca consomem vegetais (Tabela 29). Outro valor a destacar é o de pouco menos de metade dos rapazes inquiridos declararem consumir fruta e vegetais mais que uma vez por semana (46.7% e 41.7%) tal como as raparigas (48.7% e 43.7%).

Tabela 29. Frequência de consumo de fruta e vegetais por parte dos alunos, organizada por sexo.

Frequência	Total				Raparigas				Rapazes			
	Fruta		Vegetais		Fruta		Vegetais		Fruta		Vegetais	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Raramente ou nunca	2	0.8	13	5.4	0	0.0	5	4.2	2	1.7	8	6.7
Uma vez/semana	32	13.4	39	16.3	13	10.9	17	14.3	19	15.8	22	18.3
Diariamente	91	38.1	85	35.6	48	40.3	45	37.8	43	35.8	40	33.3
Mais que uma vez/dia	114	47.7	102	42.7	58	48.7	52	43.7	56	46.7	50	41.7
Total	239	100.0	239	100.0	119	100.0	119	100.0	120	100.0	120	100.0

O mesmo comportamento é verificável quando se observam os mesmos dados organizados por nacionalidade dos alunos (Tabela 30). Tanto os alunos portugueses como os alunos estrangeiros apresentam baixos valores de raro consumo de fruta e vegetais (0% e 7.7% dos alunos portugueses e 1.3% e 4.3% dos alunos estrangeiros) e pouco menos de

metade dos alunos dos dois grupos indica consumir fruta e vegetais mais que uma vez por dia.

Tabela 30. Frequência de consumo de fruta e vegetais por parte dos alunos, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total				Estrangeiros				Portugueses			
	Fruta		Vegetais		Fruta		Vegetais		Fruta		Vegetais	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Raramente ou nunca	2	0.8	13	5.4	2	1.3	7	4.3	0	0.0	6	7.7
Uma vez/semana	32	13.4	39	16.3	20	12.5	18	11.2	12	15.2	21	26.9
Diariamente	91	38.1	85	35.6	59	36.9	61	37.9	32	40.5	24	30.8
Mais que uma vez/dia	114	47.7	102	42.7	79	49.4	75	46.6	35	44.3	27	34.6
Total	239	100.0	239	100.0	160	100.0	161	100.0	79	100.0	78	100.0

5.1.1.8 Perceção de saúde

Tal como se verifica na Tabela 31 abaixo, tanto os rapazes inquiridos como as raparigas (44.1% e 47%, respetivamente) indicam deter uma boa perceção de saúde. No seu conjunto mais de metade dos rapazes e raparigas (69.5% e 65.8%, respetivamente) possui uma perceção positiva de saúde.

Tabela 31. Perceção de saúde dos alunos, organizada por sexo.

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	N	%	n	%
Má	12	5.1	3	2.6	9	7.6
Normal	64	27.2	37	31.6	27	22.9
Boa	107	45.5	55	47.0	52	44.1
Muito boa	52	22.1	22	18.8	30	25.4
Total	235	100.0	117	100.0	118	100.0

O mesmo comportamento é verificável quando se compara a nacionalidade dos alunos. Tanto a maioria dos alunos portugueses como dos alunos estrangeiros (73% e 65%) apresentam uma perceção de saúde positiva (Tabela 32).

Tabela 32. Percepção de saúde dos alunos, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total		Estrangeiros		Portugueses	
	n	%	N	%	N	%
Má	12	5.1	9	5.7	3	3.8
Normal	64	27.2	46	29.3	18	23.1
Boa	107	45.5	70	44.6	37	47.4
Muito boa	52	22.1	32	20.4	20	25.6
Total	235	100.0	157	100.0	78	100.0

5.1.1.9 Opinião de atividade física

Constata-se, através da Tabela 33, que a grande generalidade dos rapazes e raparigas admite ter uma opinião positiva (Gosto e Gosto muito) em relação à prática de atividade física (88.4% e 86.4%, respetivamente).

Tabela 33. Opinião dos alunos relativamente à prática de atividade física, organizada por sexo.

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	n	%
Não gosto nada	8	3.4	3	2.5	5	4.2
É irrelevante	22	9.2	13	11.0	9	7.5
Gosto	86	36.1	51	43.2	35	29.2
Gosto muito	122	51.3	51	43.2	71	59.2
Total	238	100.0	118	100.0	120	100.0

Observando a mesma temática, tendo agora em conta a nacionalidade dos alunos (Tabela 34), verifica-se a ocorrência de uma tendência idêntica à anterior. A grande maioria dos alunos, em ambos os conjuntos (Portugueses e Estrangeiros), apresenta ter uma opinião positiva em relação à prática de atividade física (94,9% e 83,7%, respetivamente).

Tabela 34. Opinião dos alunos relativamente à prática de atividade física, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total		Estrangeiros		Portugueses	
	n	%	n	%	n	%
Não gosto nada	8	3.4	7	4.4	1	1.3
É irrelevante	22	9.2	19	11.9	3	3.8
Gosto	86	36.1	54	34.0	32	40.5
Gosto muito	122	51.3	79	49.7	43	54.4
Total	238	100.0	159	100.0	79	100.0

5.1.1.10 Atitude em relação à escola

Quanto à opinião dos alunos em relação à escola, pode-se constatar na Tabela 35 abaixo que cerca de metade dos rapazes (55.8%) admite gostar da escola. O mesmo acontece com as raparigas, apresentando um valor de 49,6%. É de enfatizar ainda que 20.5% das raparigas apontam a escola como irrelevante e que 15,8% dos rapazes admitem não gostar nada da escola.

Tabela 35. Opinião dos alunos relativamente à escola, organizada por sexo.

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	n	%
Não gosto nada	32	13.5	13	11.1	19	15.8
É irrelevante	42	17.7	24	20.5	18	15.0
Gosto	125	52.7	58	49.6	67	55.8
Gosto muito	38	16.0	22	18.8	16	13.3
Total	237	100.0	117	100.0	120	100.0

Já na Tabela 36, releva-se o facto de cerca de metade dos alunos portugueses e estrangeiros (57% e 50.6%) admitirem gostar da escola, verificando-se assim uma tendência comportamental semelhante à verificada anteriormente.

Tabela 36. Opinião dos alunos relativamente à escola, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total		Estrangeiros		Portugueses	
	n	%	n	%	n	%
Não gosto nada	32	13.5	21	13.3	11	13.9
É irrelevante	42	17.7	27	17.1	15	19.0
Gosto	125	52.7	80	50.6	45	57.0
Gosto muito	38	16.0	30	19.0	8	10.1
Total	237	100.0	158	100.0	79	100.0

5.1.1.11 Atitude em relação à EF

Na Tabela 37 abaixo, apresenta-se os valores da opinião dos rapazes e das raparigas em relação à disciplina de Educação Física. Destaca-se desde logo o facto de 58,3% dos rapazes e de 53,8% das raparigas indicarem gostar da disciplina, apresentando assim valores positivos (Gosto e Gosto muito) muito semelhantes entre si (75% e 76.9%, respetivamente).

Tabela 37. Opinião dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física, organizada por sexo.

Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
	n	%	n	%	N	%
Não gosto nada	18	7.6	8	6.8	10	8.3
É irrelevante	39	16.5	19	16.2	20	16.7
Gosto	133	56.1	63	53.8	70	58.3
Gosto muito	47	19.8	27	23.1	20	16.7
Total	237	100.0	117	100.0	120	100.0

Já abaixo, na Tabela 38, a mesma temática é disposta, porém tendo em conta a nacionalidade dos alunos. Consegue-se então destacar um comportamento semelhante ao anterior, 58.2% dos alunos portugueses e 55.1% dos alunos estrangeiros admitem gostar da disciplina.

Tabela 38. Opinião dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física, organizada por nacionalidade.

Frequência	Total		Estrangeiros		Portugueses	
	n	%	n	%	n	%
Não gosto nada	18	7.6	12	7.6	6	7.6
É irrelevante	39	16.5	27	17.1	12	15.2
Gosto	133	56.1	87	55.1	46	58.2
Gosto muito	47	19.8	32	20.3	15	19.0
Total	237	100.0	158	100.0	79	100.0

5.1.2 Resultados da Aptidão Cardiorrespiratória

Neste subcapítulo serão apresentados os resultados da estatística descritiva da aptidão cardiorrespiratória, e comparar-se-á estes resultados com a perceção de atividade física, com a opinião sobre a quantidade de desporto escolar e as diferenças entre sexos.

5.1.2.1 Descritiva

Os resultados da aptidão cardiorrespiratória avaliada pelo teste PACER (vaivém) do fitnessgram são divididos em duas categorias, fora da zona saudável e dentro da zona saudável. Verifica-se que 78,5% dos alunos se encontra dentro da zona saudável e apenas 21.5% estão fora desta, tal como se verifica na tabela 39.

Tabela 39 – Análise descritiva aptidão cardiorrespiratória

	Frequência	Total		Raparigas		Rapazes	
		n	%	n	%	N	%
10-12 anos	Fora zona saudável	9	15.8	5	13.2	4	21.1
	Dentro zona saudável	48	84.2	33	86.8	15	78.9
	Total	57	100.0	38	100.0	19	100.0
13-14 anos	Fora zona saudável	17	19.3	9	22.5	8	16.7
	Dentro zona saudável	71	80.7	31	77.5	40	83.3
	Total	88	100.0	40	100.0	48	100.0
15-16 anos	Fora zona saudável	26	27.7	13	32.5	13	24.1
	Dentro zona saudável	68	72.3	27	67.5	41	75.9
	Total	94	100.0	40	100.0	54	100.0
Total	Fora zona saudável	52	21.5	27	22.8	25	20.7
	Dentro zona saudável	190	78.5	91	77.2	96	79.3
	Total	242	100.0	118	100.0	121	100.0

5.1.2.2 Perceção de saúde, opinião face à atividade física e atitude face à Educação Física

Na Tabela 40, apresenta-se os resultados das categorias do teste da aptidão cardiorrespiratória com os valores da perceção de saúde, opinião face à atividade física e a atitude face à Educação Física. Podemos verificar que os alunos que estão dentro da zona saudável da aptidão cardiorrespiratória apresentaram melhor perceção de saúde, melhor opinião sobre a atividade física e melhor atitude face à disciplina de Educação Física. Todavia, somente se os valores relativos à opinião sobre a atividade física é que tinha diferenças significativas ($p = .039$).

Tabela 40. Relação entre a aptidão cardiorrespiratória, percepção de saúde, opinião sobre a atividade física e atitude face à educação física.

	Vaivem Categorias	n	Média	DP	<i>p</i>
Percepção saúde	Fora zona saudável	43	2.47	.77	.653
	Dentro zona saudável	171	2.94	.83	
Opinio sobre AF	Fora zona saudável	43	2.93	.77	.039
	Dentro zona saudável	173	3.46	.75	
Atitude face EF	Fora zona saudável	42	2.74	.63	.219
	Dentro zona saudável	173	2.93	.86	

Abreviaturas: DP, desvio padrão; AF, atividade física; EF, educação física. As análises foram feitas com o teste T de Student.

5.1.2.3 Percepção de nível de atividade física

Os resultados da relação entre a percepção dos níveis de atividade física e a aptidão cardiorrespiratória estão na tabela 41. Observa-se uma maior percentagem de alunos que se percecionam como fisicamente ativos na zona saudável da aptidão cardiorrespiratória (92.9%). Seguem-se os alunos que se percecionam como ativos (72.5%) e por fim os que se percecionam com nada ativos (69%). Essas diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p = .001$).

Tabela 41. Relação entre a percepção dos níveis de atividade física e a aptidão cardiorrespiratória.

	Aptidão cardiorrespiratória ¹		<i>p</i>
	FZS (%)	ZS (%)	
Percepção do nível de atividade física			.001
Muito ativo	7.1	92.9	
Ativo	27.5	72.5	
Nada ativo	31.0	69.0	

Abreviaturas: FZS, fora da zona saudável; ZS, zona saudável

¹ A aptidão cardiorrespiratória foi avaliada com o teste PACER (vai e vem).

A análise foi feita com o teste do Qui-quadrado de independência.

5.1.2.4 Opinião sobre quantidade de desporto escolar

Na tabela 42 estão os resultados da relação entre a opinião dos alunos sobre a quantidade de atividades oferecidas no âmbito do desporto escolar e os resultados da aptidão cardiorrespiratória, avaliada pelo teste PACER (vaivém). Dos resultados, verifica-se que existe uma percentagem maior de alunos dentro da zona saudável que

acredita que o desporto escolar oferecido na escola não é suficiente (86,8% vs. 75,0%), sendo as diferenças significativas ($p = .028$).

Tabela 42. Relação entre as opiniões dos alunos sobre a oferta do desporto escolar e a aptidão cardiorrespiratória.

	Aptidão cardiorrespiratória ¹		<i>p</i>
	FZS (%)	ZS (%)	
Opinião sobre a oferta do desporto escolar			.028
Sim	25.0	75.0	
Não	13.2	86.8	

Abreviaturas: FZS, fora da zona saudável; ZS, zona saudável

¹ A aptidão cardiorrespiratória foi avaliada com o teste PACER (vai e vem).

A análise foi feita com o teste do Qui-quadrado de independência.

5.1.2.5 Sexo

Os valores da relação entre o sexo dos alunos e os resultados da aptidão cardiorrespiratória estão na tabela 43. Apesar de existirem mais rapazes do que raparigas dentro da zona saudável da aptidão física (80,2% vs. 76,7%), não existem diferenças significativas ($p = .516$).

Tabela 43. Relação entre o sexo dos alunos e a aptidão cardiorrespiratória.

	Aptidão cardiorrespiratória ¹		<i>p</i>
	FZS (%)	ZS (%)	
Sexo			.516
Rapazes	19.8	80.2	
Raparigas	23.3	76.7	

Abreviaturas: FZS, fora da zona saudável; ZS, zona saudável

¹ A aptidão cardiorrespiratória foi avaliada com o teste PACER (vai e vem).

A análise foi feita com o teste do Qui-quadrado de independência.

5.1.3 Resultados do estudo intensivo do Grupo Focal

Os objetivos do presente estudo intensivo do grupo focal foram analisar as narrativas de adolescentes com mais de um ano de experiência, um ano de experiência e zero anos de experiência no IB, do sexo masculino e feminino, com idades diferentes. Em função de cada fator estruturou-se a discussão. A apresentação dos resultados é rica em testemunhos dos alunos principalmente relacionada com a experiência que têm em relação ao currículo IB. Adicionalmente, sempre que se justificar, discutimos os resultados em função do sexo ou da idade dos alunos.

5.1.3.1 Perceção sobre a quantidade de atividade física

É de salientar que todos os alunos, independentemente da sua experiência prévia no currículo IB, apresentam uma elevada orientação para as atividades do desporto escolar. É de referir também que mais de metade dos alunos (n=7) também pratica atividades desportivas fora do contexto escolar.

Atente-se, por exemplo, às seguintes afirmações sobre o desporto escolar:

“Nesta escola definitivamente, porque na minha escola antiga só havia duas atividades de desporto escolar e era rapazes basquetebol e raparigas voleibol. Então só fazia voleibol depois da escola, e aqui participo noutras equipas (desportos).” (Aluno 12, 1 ano experiência, 12 anos, feminino).

“Aqui temos mais jogos e treinos de desporto escolar. Há sempre um desporto com jogos depois das aulas. Por exemplo, se quiseres podes jogar futebol, voleibol, basquetebol e até rugby e cricket. Na minha antiga escola fazíamos só as aulas.” (Aluno 4, mais de 1 ano de experiência, 13 anos, masculino).

“Para mim o desporto escolar é uma parte da minha vida, porque temos mais oportunidades e condições de jogar o desporto que gostas.” (Aluno 11, 1 ano experiência, 11 anos, masculino).

“para mim o desporto escolar é muito importante porque eu antes não gostava muito de desporto, mas depois, depois de me ter juntado à equipa de futebol, acabou por mudar a minha mente, tornei-me me melhor e conheci pessoas de anos diferentes (...)” (Aluno 2, sem experiência, 11 anos, feminino).

A Aluna 10 é uma aluna que está a completar o MYP, por isso, este é o seu último ano com a disciplina de EFS e terá de completar o seu ePortfolio para concluir o MYP e obter o seu certificado. Sobre a atividade física a aluna refere a importância de serem realizadas atividades diferentes ao longo dos anos:

“acho que fazemos diferentes unidades de ensino, em vez de ser só futebol, voleibol e basquetebol. No ano passado fizemos dança à volta do mundo, no Y9 fizemos atletismo. E acho que é mais interessante do que fazer sempre as mesmas coisas.”

Ainda sobre o tipo de atividades físicas realizadas, podemos observar que vários alunos (n= 5) referem que o facto de realizar atividades desportivas diferentes motiva e

ajuda a integrar quem venha de outros sistemas de ensino e é motivador para o seu desenvolvimento:

“Normalmente, nesta escola, como é uma escola internacional, também fazemos desportos internacionais, por exemplo futebol é mais em Portugal, mas Ultimate Frisbee não é muito normal noutras escolas. (...) assim nunca sabemos o que vamos fazer nas aulas. (...) se um aluno vem doutro país pode fazer o desporto desse país“ (Aluno 7, mais de um ano de experiência, 14 anos, masculino).

“O que eu gosto é que fazemos vários desportos, não só aqueles que as pessoas estão habituadas. E assim podemos aprender sobre diferentes desportos e como ser melhor. (...) acho que aqui fazemos desportos mais diferentes, por exemplo, nunca tinha feito hóquei em campo noutra escola e aqui já fizemos.” (Aluno 5, sem experiência, 11 anos, feminino).

“Por exemplo, se já tiveres experimentado (um desporto) na aula de EFS e depois vais tentar no desporto escolar, vais gostar ainda mais porque assim vais acabar por representar a escola e podes sentir-te parte dum grupo.” (Aluno 5, sem experiência, 11 anos, feminino).

“É uma coisa boa desta escola é que proporciona uma variedade de desportos.” (Aluno 4, mais de 1 ano de experiência, 13 anos, masculino).

A Aluna 2 é uma aluna que acabou de chegar ao programa IB, tem 11 anos, é um dos alunos (n=7) que menciona a importância que o desporto escolar tem em fazer novos amigos:

“para mim o desporto escolar é muito importante porque eu antes não gostava muito de desporto, mas depois, depois de me ter juntado à equipa de futebol, acabou por mudar a minha mente, tornei-me me melhor e conheci pessoas de anos diferentes.”

Resumindo, é possível verificar que os alunos sentem o desporto escolar como uma parte fundamental da sua vida escola. É de salientar que praticamente todos os alunos entrevistados participam no desporto escolar (n=11). O grupo de alunos (n=7) refere que o desporto escolar possibilita que se façam novas amizades na escola. A organização do desporto escolar em escalões de dois anos, permite que os alunos façam amizades de outros anos para além do seu próprio ano de escolaridade. O tipo de atividades físicas que se realizam na escola foi um dos fatores mencionados por alguns alunos que acreditam que a prática de diferentes desportos daqueles que estão habituados é positiva (n=5). É

importante também salientar, que dos 12 alunos entrevistados 5 praticam desporto fora do meio escolar.

5.1.3.2 Conhecimentos em Educação Física e Saúde

Em relação ao conhecimento adquirido nas aulas de EFS existe um grupo relativamente grande (n=8) que refere que a parte que menos gosta no currículo IB é o ‘trabalho escrito’. Este trabalho escrito está relacionado com os conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos através da disciplina de EFS nos critérios A, B e D.

Atente-se, por exemplo, às seguintes afirmações sobre trabalhos escritos sobre o conhecimento de EFS:

“Eu diria que é a parte escrita, ainda que eu saiba que assim aprendemos mais ao fazer estas avaliações. Mas se não fizermos muito desporto e ficarmos a escrever por semanas e semanas isso vai ficar mais aborrecido.” (Aluno 12, 1 ano experiência, 12 anos, feminino).

“para mim o que é menos interessante são os trabalhos escritos, porque quando penso em EFS penso apenas nos desportos, eu percebo que para o critério B, que é aprender a ensinar e a apoiar alguém seja importante, mas por exemplo, como é que a dieta afeta a vida de uma pessoa, eu gosto do tópico, mas não gosto de discutir isso. Acho que seria mais importante fazer desporto. (Aluno 10, 1 ano experiência, 15 anos, feminino).

“O que menos gosto é o trabalho escrito porque as vezes durante o verão nos aproveitamos para ir lá para fora, mas se estiver a chover temos de ficar dentro da sala a fazer trabalho e a ficar aborrecidos. (...) eu preferia estar a fazer desportos do que a escrever. Claro que eu sei que também é importante saber sobre os diferentes aspetos do desporto, mas é difícil ficar motivado quando ficamos dentro da sala.” (Aluno 7, mais de 1 de ano de experiência, 14 anos, masculino.”

É importante realçar que dos 4 alunos novos, apenas um referiu que o que menos gosta na disciplina são os trabalhos escritos. Um desses alunos é o Aluno 6, um aluno sem experiência no currículo IB, com 14 anos, refere que o Critério D é aborrecido.

“Reflexões. Eu absolutamente detesto reflexões em EFS. Eu percebo o porquê de termos de as fazer, mas são tão aborrecidas. Isso está no topo da minha lista de coisas que não gosto em EFS. Para mim são todas parecidas. Perguntam-nos sempre, o que fizemos bem, o que podemos melhorar, qual seria o processo de melhorar. Claro que isso é importante, mas torna-se repetitivo estar sempre a escrever sobre as mesmas coisas. “

Por outro lado, o mesmo aluno menciona também que o tempo despendido nos trabalhos escritos é excessivo ainda que seja importante para o seu desenvolvimento holístico como aluno.

“Mas é uma boa adição. O problema é que acaba por tirar muito tempo da disciplina inteira. Há apenas um critério que é pratico e de performance, isso significa que 75% da nota é sobre trabalho escrito. E isso é estranho falando de EFS que devia ser sobre atividade física.”

É importante salientar de todos os alunos novos aquele que tem mais tempo despendido nos trabalhos escritos é o Aluno 6, uma vez que no 10º ano o nível de complexidade e exigência em relação às tarefas escritas é maior.

Verifica-se também que três alunos, o Aluno 1 (mais 1 ano de experiência, 15 anos, masculino) a Aluna 3 (1 ano de experiência, 12 anos, feminino) e a Aluna 9 (mais de 1 ano de experiência, 13 anos, feminino), afirmam que os trabalhos escritos não são desinteressantes, mas que por vezes são extensos de mais, o que torna as tarefas menos interessantes.

“em EFS é a única vez que podemos ir para fora e fazer atividade física e com os trabalhos escritos temos de ficar dentro da sala a trabalhar. As vezes o trabalho escrito é interessante, mas as vezes só escrevemos muito para ter uma boa classificação. “

“O que a Mariana acabou de dizer é na verdade o que EFS significa. Não me importo com os trabalhos escritos. No entanto devíamos fazer apenas 3 unidades de ensino com os trabalhos escritos e o resto do tempo devia ser só fazer desporto. Uma semana um desporto, outra semana outro.”

“Eu acho que os trabalhos escritos. Não é por escrever os trabalhos escritos. É que por vezes acho que têm muitas palavras e depois os alunos juntam as ideias que querem e acabam por escrever aquilo que querem. Depois tentam meter mais coisas no texto para parecer maior e é aí que fica chato. Por isso é que eu acho que devia haver um limite, não digo de 20, mas se calhar 100 palavras ou mais. Mas quando se começa a escrever muito por escrever fica muito aborrecido. “

A Aluna 9 refere ainda outro aspeto importante que está relacionada com a especificidade da disciplina de EFS em relação às outras disciplinas.

“Se fizermos trabalho escrito em EFS e nas outras disciplinas quase da mesma forma, nesta escola já fazemos tantos trabalhos escritos, estamos aqui a escrever mais só porque precisamos. Poderíamos fazer a mesma coisa de forma oral, e tiraria menos tempo. Também é bom para as pessoas que não gostam muito de AF e assim podem ter melhor classificação em trabalhos escritos.

Nas outras disciplinas também escrevemos reflexões, pesquisas e analisamos coisas e isso acaba por ser parecido. “

Por outro lado, olhamos agora para o caso do Aluno 1 que é um aluno com mais de um ano de experiência numa escola IB, e está no ano final do MYP e por isso terá de completar este ano letivo o seu ePortfolio para conseguir atingir o certificado do MYP e entrar no Diploma.

“Por exemplo no ePortfolio estamos agora a relacionar a saúde com o desporto e também como é que afeta a globalização e sustentabilidade, esse é o nosso conceito global e por isso temos de analisar se o nosso cliente tem bons hábitos de dormir, como é a nutrição e também podemos fazer testes psicológicos.

É fundamental ter um bom resultado no ePortfolio, porque só posso atingir o meu certificado do MYP se passar a todas as disciplinas, incluindo EFS, e para depois ir para o Diploma preciso do certificado, por isso é que é importante passar a EFS. Aliás, não é só passar, mas também ter uma boa nota porque isso depois pode ser utilizado para entrar na universidade. “

Olhamos agora para a autonomia que é referida por dois alunos como sendo extramente importante e desenvolvida no currículo IB.

“O que eu acho mais interessante em EFS é provavelmente a autonomia que temos. Por exemplo, criar os nossos próprios planos para desenvolver a capacidade cardiovascular e resistência. É muito bom para nós termos autonomia para fazer aquilo que queremos fazer. Isso é muito interessante, porque na minha escola antiga não tínhamos oportunidade para fazer o que queremos ou para planear o que queremos, era simplesmente, faz isto, faz aquilo. E eu acho que é muito interessante nesta escola

podermos ter impacto das nossas decisões no que fazemos.” (Aluno 6, sem experiência, 14 anos, masculino)

“Aqui aprendemos autonomia, por exemplo, nas outras escolas dir-nos-iam para nos movermos e para fazermos aquilo que pedem. Nesta escola fazemos coisas diferentes, por exemplo no hóquei em campo fizemos uma apresentação prezi, no basquetebol fomos treinadores para dois clientes.

Não sei como é que a autonomia me pode ajudar porque eu ainda só tenho 12 anos. Mas acho que quando for mais velha e tiver de fazer desporto sozinha posso estar mais adaptada ou quer dizer posso escolher melhor a atividade que vou fazer.” (Aluno 12, 1 ano experiência, 12 anos, feminino).

Exemplos de quando a perceção global dos alunos sobre os conhecimentos adquiridos em EFS através do trabalho escrito é positiva:

“na unidade de ensino ‘All the world’s a gym’ tivemos de pesquisar sobre os métodos de treino e escolher um e para isso tínhamos de saber os parâmetros, quantas repetições, tempos de descanso e claro que isso é interessante e importante saber para depois quando formos ao ginásio sabermos o que estamos a fazer.” (Aluno 6, mais de 1 ano experiência, 13 anos, feminino).

“EFS não é apenas sobre desportos, é na verdade um tópico enorme. Quanto por exemplo falamos de desportos adaptados, ou como o corpo reage no corta-mato e como os batimentos cardíacos se alteram ou por exemplo quando aprendemos a ser treinadores dos nossos colegas aprendemos muito.” (Aluno 12, 1 ano experiência, 12 anos, feminino).

“Porque o trabalho escrito faz com que nos possamos concentrar nos conceitos que estamos a falar em EFS, por exemplo, elementos de fitness ou análise do movimento que fizemos em voleibol. Ou fazemos também muitas vezes coaching.” (Aluno 4, mais de 1 ano de experiência, 13 anos, masculino).

“Sim, porque conseguimos saber mais sobre coaching e sobre outras coisas, como criar objetivos no corta-mato.” (Aluno 11, 1 ano de experiência, 11 anos, masculino).

“Antes de fazermos os desportos temos de aprender a fazer como fazer as técnicas e aprender dos profissionais e as opiniões que estão na internet. Ajuda-nos a refletir em que pontos a melhorar. Por exemplo em voleibol tínhamos de fazer reflexões a toda a hora e essas reflexões ajudaram-nos na próxima semana a saber o que íamos fazer para melhorar. Uma semana, refletíamos em que não sabiam fazer serviço por cima e na próxima semana podíamos usar essa reflexão para nos focar nos serviços por cima.” (Aluno 7, mais de 1 ano de experiência, 14 anos, masculino).

Resumindo, é possível verificar que existe um grande grupo de alunos (n=8) que vê o desenvolvimento dos conhecimentos de EFS através dos trabalhos escritos como algo negativo, no entanto, também é possível verificar que alguns alunos valorizam a aprendizagem adquirida nos conhecimentos de EFS para a sua vida, seja ela através do desenvolvimento da autonomia (n=2), ou apenas através da percepção de que os trabalhos escritos ajudam ao desenvolvimento global como alunos (n=6). É possível também verificar que os alunos de 11 e 12 anos que entraram este ano letivo no currículo IB não têm qualquer problema com os trabalhos escritos na disciplina (n=3).

5.1.3.3 Professor de Educação Física e Saúde

Em relação ao papel do professor de EFS na motivação para a prática de atividade física, uma grande parte dos alunos (n=8) refere ser essencial esse papel para a promoção de atividade física.

Atente-se, por exemplo, às seguintes afirmações sobre a motivação dada pelo professor:

“os professores de EFS estão presentes para nos motivar e terem a certeza de que estamos prontos para começar e tentar um desporto” (Aluno 5, sem experiência no IB, 11 anos, feminino).

“observarem como interagimos com alguns desportos em EFS e talvez, motivarem-nos a juntarem-nos ao desporto escolar ou a outros desportos fora da escola (...) não sabia que gostava de basquetebol e depois o professor disse-me para vir aos treinos com o professor San Payo e comecei a gostar muito.” (Aluno 12, 1 ano experiência, 12 anos, feminino).

“É importante ensinarem-nos a ser criativo e como jogar o jogo e a demonstrarem que aquela habilidade tem um impacto em nós. E depois refletimos e compreendemos.” (Aluno 2, sem experiência, 11 anos, feminino).

“também ao falar muito sobre os jogos do desporto escolar, que jogos ganhamos e perdemos. Para que as pessoas possam dizer que se querem juntar à escola.” (Aluno 3, 1 ano experiência, 12 anos, feminino).

“setembro, depois de chegar à escola, estava a acontecer um torneio contra uma escola do porto e lembro-me que fui convidado para vir jogar futebol” (Aluno 8, sem experiência, 12 anos, masculino).

“Acho que é um papel importante, porque os alunos podem fazer mais desporto nas aulas e podem também juntar-se a uma equipa” (Aluno 9, mais 1 ano experiência, 13 anos, feminino).

Noutra perspetiva, o Aluno 6, sem experiência no currículo IB, 14 anos, tem uma opinião diferente, onde demonstra o conflito que existe entre as tarefas dos critérios de avaliação escritos e a prática de atividade física.

“Não sei. Eles motivam-nos, eles são professores de EFS por isso têm de nos motivar para fazer AF, a coisa é, eu não considero que nos motivam o suficiente como deveriam. Não é que sejam maus professores, mas comparado com a minha anterior escola há muito mais trabalho escrito. É quase mais que motivam para fazer trabalho escrito do que AF.”

Um dos alunos, o Aluno 7, 14 anos, com mais de um ano de experiência no IB, referiu a importância de uma unidade de ensino na promoção da saúde.

“Eu penso que é um papel bom. No ano passado fizemos uma unidade de ensino inteira sobre ser saudável, e um dos primeiros trabalhos foi ver o que comemos numa semana normal.”

Resumidamente, a grande maioria dos alunos (n=8) vê nos professores de EFS um meio para a promoção de atividade física, no entanto, existe um aluno com uma opinião contrária onde demonstra o conflito entre promover a atividade física e o tempo despendido nos trabalhos escritos. Houve também um aluno que referiu uma unidade de ensino específica sobre a saúde como meio para a promoção da mesma.

5.1.3.4 Fatores ambientais: casa, escola (instalações)

Por fim, sobre os fatores ambientais, os alunos foram sucintos na sua análise dos mesmos. Sendo que alguns alunos (n=5) referem simplesmente que as instalações e materiais da escola são suficientes. É de frisar, o comentário do Aluno 6, sem experiência no IB, 14 anos que esteve nos últimos anos letivos numa escola pública portuguesa:

“Eu acho que esta escola tem instalações suficientes, tem muitos materiais que na escola anterior não tinha e assim promove-se os desportos na escola. O desporto escolar é muito valorizado e na minha antiga escola não era nada valorizado e agora com o novo ginásio será ainda melhor.”

Em relação à falta de um espaço indoors, metade dos alunos entrevistados (n=6) refere que sente que essa necessidade deveria ser colmatada, uma vez que alguns desportos são impossíveis de realizar no exterior sem proteção da chuva e vento.

“, em voleibol quando está a chover ou quando está vento não podemos ir lá para fora porque ainda não temos um ginásio” (Aluno 9, mais 1 ano experiência, 13 anos, feminino).

“depende do tempo. Porque não temos um espaço indoors para fazer muita AF. Então quando o tempo é mau as instalações não são as melhores, mas com bom tempo são boas. Com o novo ginásio será melhor.” (Aluno 4, mais de 1 ano de experiência, 13 anos, masculino).

“o ginásio seria melhor para podermos jogar basquetebol e voleibol mesmo quando está a chover.” (Aluno 8, sem experiência, 12 anos, masculino).

“temos muitos materiais, o corta mato, o campo de basquetebol, mas as vezes há coisas que não podemos fazer quando chove.” (Aluno 3, 1 ano experiência, 12 anos, feminino).

“eu acho que as instalações de futebol são muito boas, mas as do basquetebol e do hóquei não são boas. Porque o basquetebol é exterior e devíamos ter indoor” (Aluno 11, 1 ano experiência, 11 anos, masculino)

Ainda a Aluna 9, mais um ano de experiência, 13 anos, feminino, refere que nos dias em que as condições climáticas não são favoráveis alguns alunos não estão tão motivados para a aula de EFS como estariam caso estivesse bom tempo.

“Também é um pouco desmotivante sabermos que quando está a chover talvez fiquemos dentro da sala a ter aulas teóricas.”

Resumidamente, metade dos alunos acredita que as instalações da escola para a prática de atividade física são suficientes e a outra metade acredita que não. Uma vez que a escola ainda não possui um pavilhão coberto para a prática de desportos indoors os alunos apontam isso como um dos principais problemas nas instalações desportivas da escola. Ou seja, quando as condições climáticas não são favoráveis, os alunos precisam de fazer a aula de EFS num pequeno ginásio em que muitas vezes precisam de partilhar com uma ou duas turmas. Como alternativa, os professores de EFS, aproveitam as aulas em que o tempo não está tão favorável para a prática desportiva ao ar livre para dar conteúdos teóricos que fazem parte do currículo. No entanto, esta é uma limitação para os professores, dado que precisam de adaptar o seu currículo e o momento de desenvolvimento dos alunos na unidade de ensino às condições climáticas.

Sabe-se que a escola está no processo de construção de um pavilhão novo e isso trará outras possibilidades para a disciplina de EFS que terá outro espaço para a realização das aulas e para o DE.

5.2 Resultado dos professores

Os professores participaram neste estudo através de um questionário sobre estilo de vida e sobre a sua experiência na disciplina de Educação Física. Os resultados serão apresentados com as respostas dos professores de Educação Física e com os professores de outras disciplinas.

5.2.1 Estilo de vida

Em relação à participação em atividades física e desportivas organizadas (apenas foram consideradas atividades realizadas por mais de 30 minutos), 8,7% de todos os professores referiu que participava entre 4 a 6 vezes por semana em atividades físicas organizadas. Por outro lado, 34,8% dos professores afirmou que nunca realiza atividade física organizada, é de realçar que neste grupo se encontra metade do grupo de Educação Física da escola (Tabela 44).

Tabela 44. Atividade física organizada dos professores.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores Outras-disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
Nunca	8	34.8	2	50.0	6	31.6
Menos do que uma vez/semana	3	13.0			3	15.8
Uma vez/semana	4	17.4	1	25.0	3	15.8
Duas a três vezes/semana	6	26.1			6	31.6
quatro a seis vezes/semana	2	8.7	1	25.0	1	5.2
Total	23	100.0	4	100.0	19	100.0

Relativamente à participação em atividades físicas não-organizadas (apenas foram consideradas atividades realizadas por mais de 30 minutos), 26% afirmou que participava entre mais de 4 vezes por semana nessas atividades. Por outro lado, nenhum professor referiu não fazer atividade física informal durante a semana e apenas 21,7% afirmou fazer essa atividade apenas uma vez por semana, sendo que um desses professores faz parte do grupo de Educação Física (Tabela 45).

Tabela 45. Atividade física não-organizada.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores Outras- disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
Menos do que uma vez/semana	5	21.7	1	25.0	4	21.1
Uma vez/semana	4	17.4	1	25.0	3	15.8
Duas a três vezes/semana	10	43.5	1	25.0	9	43.4
quatro a seis vezes/semana	5	21.7	1	25.0	4	21.1
Todos os dias	1	4.3			1	5.2
Total	23	100.0	4	100.0	19	100.0

Na Tabela 46, em baixo, apresenta-se as razões para os professores não praticarem mais atividade física. Destaca-se desde logo o facto de 47,8% referir que existe uma incompatibilidade com as tarefas laborais ou famílias e 26.1% de professores refere ainda que não tem tempo disponível para a atividade física. Neste grupo enquadra-se metade do grupo de Educação Física que justifica com o tempo a falta de atividade física. Importa salientar que os professores podiam seleccionar mais do que uma resposta.

Tabela 46. Razões para não praticar atividade física.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores Outras- disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
Incompatibilidade familiar	11	47.8			11	57.9
Não ter tempo	6	26.1	2	50.0	4	21.1
Outras coisas mais interessantes	4	17.3			4	21.1
Não estar em forma	1	4.3			1	5.2
Razões de saúde	1	4.3			1	5.2
Poucas instalações disponíveis	1	4.3			1	5.2
Não gostar de ginásios	1	4.3			1	5.2
Não respondeu	5	21.6	2	50.0	3	15.8
Total de respostas		100.0	4	100.0	19	100.0

Quanto à opinião dos professores em relação à sua perceção de saúde, pode-se constatar na Tabela 47 abaixo que cerca de metade dos inquiridos afirma ter uma saúde

normal, 47.8% afirma ter uma boa ou muito boa saúde. Apenas 4.3% dos professores afirma não ter boa saúde.

Tabela 47. Percepção saúde dos professores.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores Outras-disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
	Não tem boa saúde	1	4.3			1
Tem uma saúde normal	11	47.8	1	25.0	10	52.6
Tem boa saúde	7	30.4	1	25.0	6	31.6
Tem muito boa saúde	4	17.4	2	50.0	2	10.5
Total	23	100.0	4	100.0	19	100.0

5.2.2 Experiência na disciplina de Educação Física

Em relação à experiência com a disciplina de Educação Física foram colocadas várias questões, tanto como aluno, como professor de outra disciplina.

Em relação à percepção da qualidade da Educação Física lecionada enquanto alunos, 56.5% dos professores afirma que a sua experiência foi boa ou muito boa. Por outro lado, apenas 17.4% dos professores afirma que a sua experiência foi má ou muito má. Verifica-se que nenhum dos professores de Educação Física afirma que a sua experiência enquanto aluno foi muito boa, metade refere que não foi boa nem má e a outra metade refere que foi boa. No quadro 48, apresenta-se os resultados discriminados em relação à experiência como aluno nas aulas de Educação Física.

Tabela 48. Experiência dos professores como alunos em educação física.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores outras-disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
	Muito má	2	8.7			2
Má	2	8.7			2	10.5
Nem boa nem má	6	26.1	2	50.0	4	21.1
Boa	9	39.1	2	50.0	7	36.8
Muito boa	4	17.4			4	21.1
Total	23	100.0	4	100.0	19	100.0

Na Tabela 49, em baixo, apresenta-se as razões pelas quais os professores de outras disciplinas acreditam ser a principal finalidade e objetivo da disciplina de Educação Física. A maioria dos professores de outras disciplinas e todos os professores de Educação Física acreditam que a principal finalidade da disciplina ser promover os estilos de vida ativos e saudáveis. Salienta-se, o facto de todas as possibilidades de resposta dadas, os professores escolheram apenas uma.

Tabela 49. Opinião dos professores sobre a finalidade da educação física.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores Outras-disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
	Promover estilos de vida ativos e saudáveis	17	73.9	4	100.0	13
Melhorar condição física	6	26.1			6	31.6
Aprender conduta moral e ética	0	0.0				
Aperfeiçoar as técnicas	0	0.0				
Usar energia, para se focarem noutras matérias	0	0.0				
Total	23	100.0	4	100.0	19	100.0

Quanto à opinião dos professores em relação à quantidade de atividade física promovida na escola para os alunos ser suficiente, a maioria dos professores, 52,2%, acredita que esta não é suficiente (Tabela 50).

Tabela 50. Quantidade de atividade física na escola é suficiente.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores Outras-disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
	Não	12	52.2	3	75.0	9
Sim	5	21.7	1	25.0	4	21.1
Não sei	6	26.1			6	31.6
Total	23	100.0	4	100.0	19	100.0

Por outro lado, quando questionados sobre se a oferta de atividades físicas e desportivas extracurriculares, nomeadamente, no desporto escolar é suficiente, os

professores têm uma opinião diferente da anterior, e a mesma percentagem de professores, 52,2%, acredita que estas atividades são suficientes. Os professores de Educação Física partilham dessa tendência de pensar que as atividades de desporto escolar são suficientes ao contrário da atividade física geral proporcionada na escola (Tabela 51).

Tabela 51. Quantidade de desporto escolar na escola é suficiente.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores Outras- disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
	Não	6	26.1	1	25.0	5
Sim	12	52.2	3	75.0	9	43.4
Não sei	5	21.7			5	26.3
Total	23	100.0	4	100.0	19	100.0

Quanto às oportunidades de aprendizagem que podem ser adquiridas através da disciplina de Educação Física, os professores enumeraram um vasto conjunto de opções que possibilitam aos alunos se desenvolverem nesta disciplina. Destaca-se o facto de 82.6% dos inquiridos acreditar que os alunos podem aprender bons valores relacionados com a atividade física e desportiva. Destaca-se também o elevado número de professores que acredita que através da Educação Física é possível conectar a atividade física com a saúde e que a disciplina possibilita a possibilidade de brincar e jogar com vários colegas (78.3% e 73.9% respetivamente). Os dados completos são apresentados na tabela 52, em baixo. É de salientar que cada professor podia seleccionar mais do que uma resposta.

Tabela 52. Objetivos da Educação Física.

Frequência	Total		Professores Educação Física		Professores Outras-disciplinas	
	n	%	n	%	n	%
	Aprender valores relacionados com atividade física	19	82.6	4	100.0	15
Conectar atividade física e saúde	18	78.3	4	100.0	14	73.7
Jogar com vários colegas	17	73.9	4	100.0	13	68.4
Experienciar diferentes desportos	15	65.2	2	50.0	13	68.4
Sentirem-se bem com o seu corpo	12	52.2	4	100.0	8	42.1
Estarem em forma	12	52.2	2	50.0	10	52.6
Ter diferentes papéis no desporto	7	30.4	3	75.0	4	21.1
Organizar o próprio treino	6	26.1	3	75.0	3	15.8
Jogar desportos com bolas	6	26.1	2	50.0	4	21.1
Analisar notícias desportivas	2	8.7	1	25.0	1	5.2
Total de respostas	23		4		19	

Em resumo, do que foi anteriormente apresentado os professores da escola tinham práticas de lazer fundamentalmente passivas. Entre as várias razões para não praticarem atividade física, a incompatibilidade familiar e a foi a mais apontada. Apenas 4.2% dos professores considerou ter uma má saúde e os restantes afirmaram ter razoável, boa ou muito boa saúde. A experiência anterior na disciplina de Educação Física foi boa para mais de metade dos inquiridos. A maioria dos professores acredita que as atividades físicas e desportivas realizadas na escola não é suficiente (52.2%), mas por outro lado a mesma percentagem acredita que a oferta de desporto escolar é suficiente. Promover os estilos de vida ativos e saudáveis é para 73,9% dos professores a finalidade mais importante desenvolvida na disciplina de Educação Física. É ainda referido por 82,6% dos professores que a Educação Física deve possibilitar aos alunos aprender valores relacionados com atividade física.

5.3 Resultados da entrevista à diretora e a política educativa da escola

Nesta investigação procurou-se analisar e perceber a orientação oficial da escola em relação à educação para a saúde, prática de atividades físicas e desportivas e conseqüentemente a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Desse modo, a entrevista à diretora da escola e a análise do Projeto Educativo da Escola relevaram-se fundamentais para se obter essa informação. Uma vez que estes dois processos de recolha de dados se complementam, as informações são apresentadas em conjunto.

Os principais objetivos que se pretendem atingir na escola são orientados pelo Projeto Educativo da Escola. Deste modo, os objetivos e metas traçadas mostram quais são as principais preocupações. Essas prendiam-se, com a criação de “pilares de sucesso que permitam ao aluno desenvolver: rigorosamente a sua atividade intelectual, com uma consciencialização da comunidade e do meio ambiente, com um multiculturalismo, e com as artes e música.”

Destas metas gerais, existe um privilégio ao sucesso académico dos alunos e ao bem-estar de toda a comunidade escolar e o bom relacionamento com a comunidade exterior. Dessas existem outros objetivos mais específicos que os professores e funcionários promovem ao longo do ano letivo, como por exemplo “desenvolvimento da autonomia na sua aprendizagem”, procurando com isso envolver os alunos no seu próprio processo formativo, passando a ser os principais interessados no sucesso. Uma vez que a escola tinha uma boa imagem, no que diz respeito ao sucesso académico, obtendo resultados acima da média nos exames do Diploma e do MYP, conseguindo que mais de 66% dos alunos entrem na primeira escolha da universidade, existia por isso uma preocupação em manter o nível de sucesso escolar em todas as áreas de ensino. Os alunos que demonstram algumas dificuldades são acompanhados pelos próprios professores, mas também pela bibliotecária que tem um clube de trabalhos de casa e por um departamento específico para ajudar alunos com dificuldades académicas. A direção definia a escola como um local de trabalho sério e exigente, com o objetivo principal de preparar adequadamente os alunos para cada ano letivo.

Como referido anteriormente, a direção tinha como ambição melhorar os resultados académicos a todos os níveis, permitindo que mais alunos entrem nas suas primeiras opções universitárias. E para isso, os resultados do Diploma e do MYP seriam extramente importantes para atingir esse objetivo. Assim, a escolha, valorização e

qualificação dos professores era importantíssima para atingir esse objetivo. Desse modo, a escola “envia vários professores ao longo do ano letivo para poderem ter um desenvolvimento profissional específico no currículo.”, por outro lado, a escola promove também “diversas formações na própria escola de áreas gerais do currículo que interessem a todos os professores.”. Existia a convicção que a formação contribuía para a melhoria do desempenho profissional.

O relacionamento dentro da escola devia ser o melhor possível entre todos os intervenientes na escola, alunos, professores, funcionários e por vezes pais, para que se aumente a participação na comunidade escolar. Os pais representam um papel fundamental nesta ligação com a comunidade, uma vez que realizam ao longo do ano várias campanhas de solidariedade social dentro da escola, mas com o objetivo de ajudarem outras intuições. Os pais são também convidados a participar nos torneios desportivos, nos teatros e musicais da escola.

Por outro lado, existia também uma atenção especial aos recursos materiais da escola. A escola está situada numa localização privilegiada, uma vez tem uma mata dentro da própria escola, um pequeno rio que passa pelo meio da mesma, alguma vida selvagem, várias árvores, e animais que são cuidados pelos alunos e funcionários. No entanto, é possível verificar no Projeto Educativo da Escola o objetivo de “melhorar os espaços físicos da escola (interiores e exteriores), equipar gradualmente a escola com infraestruturas diversificadas e melhorar os serviços e outras estruturas no sentido de melhor servir a comunidade escolar”. Por isso, quando foi realizado o estudo estavam em curso obras para construir um pavilhão desportivo novo e uma sala de estudo e de exames novas. Alguns alunos mencionam isso mesmo nas entrevistas do estudo intensivo. No entanto, a diretora acredita ainda que “a escola tem todas as condições necessárias para a prática de atividade física”.

A Escola não tinha sobre a promoção de saúde nenhum projeto escrito. No entanto, a diretora refere que “a disciplina de Educação Física e Saúde é das mais importantes do currículo, porque esta permite ensinar uma vida saudável, ensinar a ter reações saudáveis.” Refere também a importância dos conceitos ensinados na disciplina “porque no MYP nós temos de ensinar conceitos em contexto e temos também de ensinar que os conceitos são transversais às disciplinas todas, e o melhor exemplo disso é a disciplina de EFS, ou seja, eles põem em contexto real conceitos que eu até posso ensinar em matemática, como por exemplo estatística ou até outros conceitos, mas a transversalidade é fundamental”.

A diretora reconhece que a disciplina de EFS é fundamental para a promoção de atividade física assim como estilos de vida ativos e saudáveis. Refere por isso que “se o EFS for bem feito, nisso inclui dar um gosto ao aluno, por todos os desportos que há no mundo, individuais e de grupo. Ambos são importantes porque ensinam ao aluno coisas diferentes, os individuais a ultrapassar-se a si próprio, os coletivos a estar em grupo.”. A diretora também menciona a importância que a disciplina de EFS tem na promoção do desporto escolar “é os alunos terem o primeiro gosto por um desporto e depois promovê-lo nas atividades extracurriculares.”. É importante referir que o desporto escolar tinha uma grande afluência na escola, uma vez que todos os dias a escola oferece treinos de vários desportos nas suas instalações para vários escalões. Salienta-se também que existe uma grande afluência ao mesmo, uma vez que na rede de escolas internacionais a competição a promoção do desporto escolar é feita de uma forma sistemática onde os alunos têm gosto em participar no mesmo.

A direção vê também na disciplina de EFS “uma possibilidade para estabelecer contactos e relações com outras instituições da comunidade e aumentar assim o potencial da escola”. Durante a entrevista a diretora dá ainda dois exemplos de instituições de caridade da zona de Oeiras que necessitam de apoio e que podem ser ajudadas através de um projeto que nasce na disciplina de EFS.

6. Discussão dos Resultados

Esta investigação teve como principal objetivo perceber o que faz uma escola do currículo IB para promover estilos de vida ativos e saudáveis. Procurámos o que pensam os alunos sobre os temas relacionados com a atividade física e saúde, realizamos também um questionário para professores, utilizamos os resultados da aptidão cardiorrespiratória, fizemos um estudo intensivo através de um grupo focal, entrevistamos a diretora da escola e analisamos os documentos do grupo de EFS.

A opção de realizar este tipo de estudo numa escola IB, prende-se com o facto de esta ter um currículo diferente e ser pouco estudado em Portugal. Com o crescente número de estrangeiros a mudarem-se para Portugal, verifica-se o aumento do número de escolas internacionais na zona de Lisboa (em 2020 abriram 3 novas escolas internacionais) e o aumento do número de alunos nas diferentes escolas. Passa, por isso, a ser necessário perceber o que fazem estas escolas para promover os estilos de vida ativos e saudáveis. É importante mencionar que nem todas as escolas internacionais têm o currículo IB, algumas utilizam o currículo britânico, americano, francês ou alemão.

Na discussão dos resultados apresentam-se os mesmos divididos em relação aos objetivos da tese: conhecer os estilos de vida dos alunos, as suas perceções sobre a atividade física e a sua aptidão física dos alunos. Perceber a sua relação com a prática de AF e o ensino IB, descrever o estilo de vida e as perceções de saúde dos professores, as experiências passadas na disciplina de EF, a sua compreensão sobre o papel desta disciplina no crescimento e desenvolvimento global dos alunos, analisar o que a escola faz para promover estilos de vida ativos e saudáveis e conhecer as políticas adotadas pelo grupo de EFS no âmbito da promoção da AF.

Objetivo 1: Conhecer os estilos de vida dos alunos, as suas perceções sobre a atividade física e a sua aptidão física dos alunos. Perceber a sua relação com a prática de AF e o ensino IB.

Os alunos do nosso estudo praticam mais AF do que alunos de outras escolas. Em relação às recomendações da *World Health Organization* para a prática de AF (Bull et al., 2020), verificou-se que a percentagem de rapazes (56.8%) a cumprir as recomendações na Escola Internacional de Oeiras é maior do que a percentagem de raparigas (35.6%) que cumpre essas recomendações. Estes são valores mais positivos do

que aqueles verificados num estudo realizado em 298 escolas de 146 países diferentes (Guthold et al., 2020), onde se verificou que apenas 22.4% dos rapazes e 15.3% das raparigas cumprem as recomendações de AF. Nesse estudo foi também possível analisar que de 2001 a 2016 a percentagem de rapazes que cumpre as recomendações de AF aumentou e que não existem diferenças significativas nas raparigas entre a AF que realizavam em 2001 e a que realizavam em 2016. Assim verifica-se a tendência para os rapazes cumprirem mais as recomendações da OMS do que as raparigas e a tendência que Um dos fatores que poderia explicar que os alunos da escola em estudo pratiquem mais AF do que alunos de outros estudos poderia estar relacionada com o seu estatuto socioeconómico, uma vez que pessoas com maior capacidade financeira podem colocar os seus filhos em várias atividades desportivas que são pagas, aumentando assim o número de oportunidades que cada criança tem para praticar AF (Post et al., 2018). Um dos motivos pelo qual existem mais alunos a praticar AF ao longo da semana na Escola International de Oeiras está relacionado com a política da escola em relação ao DE e a importância que este tem no desenvolvimento da escola em si. O DE é visto como algo importante onde os alunos querem participar e por isso aumenta a frequência de AF por semana.

A tendência que os rapazes fazem mais AF que as raparigas verificou-se também na participação no DE na escola em estudo, há ligeiramente mais rapazes da escola que participam nas atividades de DE do que raparigas. Foi possível ainda verificar que existem o dobro dos rapazes a participar 3 e 4 vezes por semana do que raparigas. Este será um dos fatores que explica a diferença de entre rapazes e a raparigas que cumprem as recomendações da OMS para a AF. O facto de mais rapazes praticarem com maior frequência do que as raparigas AF é uma tendência que se verifica independentemente da idade (Marques et al., 2020; Ridley et al., 2018; Lampinen et al., 2017). Esse facto, dos rapazes cumprirem as recomendações de AF em maior número do que as raparigas, é corroborado num estudo realizado numa escola alemã, onde se verificou também uma correlação positiva sobre cumprir as recomendações de AF e ser mais forte mentalmente, definido por diversos fatores, incluindo o controle emocional e a perceção de autoestima por (Gerber et al., 2012).

A realização de AF diária nas escolas tem sido recomendada na Europa (OECD, 2019), por isso quando analisamos a participação no DE por parte dos alunos da escola, uma vez que todos os alunos realizam pelo menos 1 hora de AF, em 3 dias diferentes da semana, verificamos que a percentagem de raparigas que não participa no DE aumenta

com a idade, estes dados revelam que existe um muito espaço para aumentar a participação das raparigas no DE e desse modo ficarem mais perto de cumprirem as recomendações da OMS para a AF dos adolescentes. Um outro dado importante deste estudo é que a prática de AF suficiente diminui com a idade nas raparigas o que está de acordo com a literatura (Strandbu et al., 2019; Farooq, 2017). Essa diminuição também se verifica na participação no DE, e neste caso também nos rapazes. Deste modo, a adolescência revela ser um período crítico para prevenir a quebra na participação em atividades de AF, especialmente no caso das raparigas (Dumith et al., 2011).

Ainda sobre o desporto escolar, podemos verificar que a maioria dos rapazes (60.2%) referiu que o horário disponibilizado pela escola não era suficiente, por outro lado cerca de metade das raparigas acreditava que o horário disponibilizado era suficiente, sendo que a outra metade pensa exatamente o oposto. Quando analisamos os resultados do estudo intensivo do grupo focal, podemos verificar que que praticamente todos (11 em 12) os alunos entrevistados participavam no desporto escolar. Um grupo de alunos (n=7) referiu que o desporto escolar possibilita que se façam novas amizades na escola. O desporto escolar possibilita que os alunos desenvolvam novas amizades e que posteriormente aumente a sua autoestima (Schaefer et al., 2011). O mesmo estudo verificou que quando 2 adolescentes participam na mesma atividade tendem a criar uma amizade e a aumentar a autoestima. Ainda sobre o mesmo tema, os adolescentes mais provavelmente se juntam as atividades caso os seus amigos estejam presentes (Howie et al., 2018; Salvy et al., 2016). A organização do desporto escolar na Oeiras International School em escalões de dois anos, permite que os alunos façam amizades com alunos de outros anos de escolaridade. O tipo de atividades físicas que se realizam na escola foi um dos fatores mencionados por alguns alunos que acreditavam que a prática de diferentes desportos daqueles que estão habituados é positiva. Participar em diversos desportos evita que os alunos desistam das atividades desportivas, uma vez que ao aumentarem a variabilidade de opções desportivas aumentamos a probabilidade do aluno gostar de um desporto específico (Witt, 2018). A diretora da escola demonstrou uma grande apreciação sobre o impacto do desporto escolar e como a disciplina de EFS deve mostrar diferentes desportos para depois serem promovidos no desporto escolar. Realça-se que as atividades de desporto escolar com outras escolas internacionais têm um grande fator de impacto nos alunos e pais, atuando como uma forma eficaz de marketing e publicidade da escola.

Em relação ao gosto pelo desporto escolar, não encontramos grandes diferenças entre géneros, uma vez que cerca de dois terços das raparigas e rapazes tinham uma

atitude positiva face ao Desporto Escolar. Num estudo realizado por Kubayi, Toriola e Monyeki (2013), com 197 alunos da África do Sul, verificaram a mesma tendência, ou seja, que não existem diferenças significativas entre géneros no que concerne à participação no desporto escolar. Neste mesmo estudo as principais barreiras encontradas pelos alunos do género feminino para não praticarem desporto escolar foi, falta de interesse (32%), incompatibilidade com os estudos (29%), sem transporte depois da escola (27%) e não ser bom suficiente nos desportos (23%). Por outro lado, os rapazes reportaram incompatibilidade com os estudos (32%), sem transporte depois da escola (28%), falta de interesse (24%) e não ser bom suficiente nos desportos (24%). Os alunos da Escola Internacional de Oeiras sobre as razões para as quais não praticam desporto afirmaram, falta de interesse (9%) não ser bom suficiente nos desportos (7%), incompatibilidade com os estudos (7%) e sem transporte depois da escola (1%). Estes resultados são bastante diferentes daqueles obtidos por Kubayi, Toriola e Monyeki (2013), uma das justificações prende-se com a facilidade de encontrar opções de transporte para os alunos de classes sociais média-alta ou alta, outra das razões é a promoção constante do desporto escolar na escola, onde este é valorizado e apreciado pelos alunos e professores. Quando comparamos os resultados entre alunos portugueses e estrangeiros verificamos 81.6% dos alunos portugueses gostam ou gostam muito de Desporto Escolar, por outro lado os alunos estrangeiros que gostam ou gostam muito são apenas 60.8%, sendo esta é uma diferença considerável. A participação no desporto escolar está diretamente relacionada com a melhoria da performance académica nos alunos do ensino médio e que a participação de alunos do secundário no desporto escolar ou a realização de atividade física ajuda a melhorar a sua performance académica. As atividades de desporto escolar são uma parte importante da vida dos alunos, estas têm um efeito positivo nas suas vidas, melhorando comportamentos, performance académica e aspetos sociais (Fox et al., 2010). Num estudo de Burrmann e colaboradores (2017) realizado com alguns jovens imigrantes na Alemanha verificou-se que o desporto ajuda a criar ligações emocionais a outros jovens, onde esses jovens podem ser aceites e integrados, no entanto, refere-se que é importante ter uma cultura de aceitação presente nas equipas. Sendo a escola do nosso estudo internacional, onde todos os anos há alunos novos que chegam à escola provenientes de outros países, o desporto escolar torna-se assim uma importante ferramenta de integração dos alunos na nova escola.

Quando comparamos a atitude face à atividade física dos amigos e com os amigos, conseguimos compreender uma tendência que era de os rapazes terem mais amigos que

praticam atividade física (72,2%) do que as raparigas (57,9%) e os rapazes também frequentemente praticavam mais atividade física (68%) do que as raparigas (57,1%). Estes dados estão de acordo com os dados na literatura que demonstram que os rapazes tendem a praticar mais atividade física do que as raparigas (Butt et al., 2011). No mesmo estudo é também possível verificar que essa tendência é mais acentuada a partir dos 15 anos. No entanto, quando realizamos o teste PACER verificámos que as diferenças entre géneros não são significativas na aptidão cardiorrespiratória, uma vez que 80,2% dos rapazes se encontrava dentro da zona saudável, por outro lado 76,7% das raparigas encontrava-se também dentro da zona saudável. Quando se estudam as raparigas em específico, é possível verificar que estas pretendiam praticar atividade física com o principal objetivo de melhorar a sua imagem corporal (Mabry, I. et al., 2003). Este é um aspeto que se verifica nas raparigas mais do que nos rapazes que em geral têm menos preocupações com a imagem corporal (Latiff et al., 2018). Algumas raparigas sentem que as aulas de EF são momentos em que os seus corpos são observados por outros (Walseth et al., 2015). Um dos motivos para raparigas adolescentes para praticarem atividade física é o controle do peso corporal (Mulvihill, C. et al., 2000). No entanto, existem outros motivos para quererem praticar atividades desportivas, como por exemplo, a vontade de terem uma boa performance em jogos de equipa (Walseth et al., 2015). No mesmo estudo de Walseth e colaboradores (2015), verificou-se que por vezes as raparigas não gostam de praticar as atividades desportivas porque os rapazes não lhes passam a bola causando até alguma ansiedade às raparigas. Existem por isso vários motivos pelos quais algumas raparigas não tenham vontade de praticar atividade física, sendo por isso fundamental que os professores e a escola estejam cientes dos mesmos.

A nutrição tem um aspeto fundamental na saúde de cada indivíduo, para melhor sabermos como é a alimentação dos alunos, colocámos questões sobre o consumo de frutas e vegetais. Na escola em estudo, uma vez que a disciplina se chama Educação Física e Saúde, existe pelo menos uma unidade de ensino por ano apenas relacionada com a saúde e os professores são estimulados a criarem o maior número de ligações com outras disciplinas para criarem uma interdisciplinaridade entre as atividades desportivas e a saúde. Dos resultados obtidos no estudo quantitativo salientam-se a baixa quantidade de alunos que raramente ou nunca consumia frutas e vegetais, menos de 10% e 5% de rapazes e raparigas respetivamente consomem menos de uma vez estes alimentos. Destaca-se também, que quase metade dos rapazes declararam consumir fruta e vegetais mais que uma vez por dia tal como as raparigas. Um estudo realizado a uma amostra de

2131 crianças e adolescentes sobre o consumo de frutas e vegetais também não encontrou diferenças significativas entre rapazes e raparigas (Albani, V. et al., 2017). A tendência de baixa percentagem de alunos que afirmou não consumir qualquer fruta ou vegetal durante a semana verifica-se quando comparamos alunos portugueses com alunos estrangeiros, (0% e 7.7% dos alunos portugueses e 1.3% e 4.3% dos alunos estrangeiros) e quase metade dos alunos das diferentes nacionalidades (49.4% e 46.6% dos alunos portugueses e 44.3% e 34.6% dos alunos estrangeiros) afirmou consumir estes alimentos mais do que uma vez por dia. É importante salientar que os hábitos alimentares variam de país para país. Normalmente os países mais a norte do globo, como por exemplo, Dinamarca, Finlândia, Letónia, tendem a consumir menos frutais e vegetais e uma das explicações possíveis está relacionada com as dificuldades climáticas para a plantação dos mesmos (Vereecken, C. et al, 2015). Ao analisarmos o currículo da disciplina de EFS percebemos que a nutrição faz parte do mesmo com uma unidade de ensino no 9ºano de escolaridade que se chama ‘Diet and Nutrition’. Esta unidade de ensino funciona como introdução ao tema onde são abordados diferentes nutrientes e onde os alunos devem construir um plano para a sua dieta durante uma semana onde descrevem a quantidade de cada nutriente que estão a ingerir.

Em relação à perceção de saúde, este é um indicador subjetivo geral da saúde (Ivaldi et al., 2017). A avaliação da própria saúde por parte dos jovens, pensa-se que é pensada através dum sentido geral de funcionamento, incluindo a parte física e mental (Bleidablik, H., Meland, E., & Lydersen, S., 2008). É importante estudá-la uma vez que uma fraca perceção de saúde nos jovens está associada a um maior número de doenças psicossomáticas nestes (Baceviciene, M., Jankauskiene, R., & Emeljanovas, A., 2019). No nosso estudo mais de metade dos rapazes e raparigas (69.5% e 65.8%, respetivamente) tinha uma perceção positiva de saúde. Quando comparamos estes resultados com um estudo realizado com jovens suecos verificamos que existe também uma pequena diferença de 3,7% entre rapazes e raparigas na perceção de saúde, sendo que o valor mais alto é o dos rapazes (Joffer, J. et al., 2019). O mesmo comportamento é verificável quando se compara a nacionalidade dos alunos. Tanto a maioria dos alunos portugueses como dos alunos estrangeiros (73% e 65%) apresentaram uma perceção de saúde positiva, no entanto é possível verificar uma ligeira diferença entre alunos portugueses e estrangeiros. Quando comparamos os resultados obtidos no nosso estudo com um estudo multinacional sobre a perceção de saúde em adolescentes de 42 países diferentes realizado por Cavallo e colaboradores (2015) com uma amostra, entre 10000 e 15000 alunos por país, verifica-

se que os alunos portugueses têm uma percepção de saúde mais positiva quando comparamos com alunos de outras nacionalidades do mesmo estudo de Cavallo e colaboradores (2015) (escolhemos, ingleses, holandeses e belgas, uma vez que são das nacionalidades mais representadas na nossa escola, uma vez que este estudo não incluía alunos franceses ou chineses). Apesar da Escola Internacional de Oeiras ter alunos de países diferentes, a prevalência de alunos portugueses é notável, uma vez que 36% dos alunos da escola são portugueses, e de acordo com os dados recolhidos por Cavallo e colaboradores (2015), os alunos portugueses têm melhor percepção de saúde que alunos ingleses, holandeses e belgas. Esta poderá ser uma das explicações porque na Oeiras Internacional School existem mais alunos portugueses com uma percepção de saúde positiva do que alunos estrangeiros. Noutra perspetiva, sabemos que os espaços verdes melhoram a percepção de saúde em crianças e adolescentes (Vanaken, G. & Danckaerts, M., 2018) e sabemos também que a escola dispõe de uma mata nas suas instalações onde os alunos realizam as atividades de corta-mato e ocasionalmente algumas atividades com outras disciplinas. Esta pode também ser uma das explicações que leva a que os alunos tenham maior percepção de saúde do que noutras escolas.

Em relação à atitude em relação à atividade física, à escola e à disciplina de Educação Física, os alunos demonstraram resultados semelhantes entre diferentes sexos e diferentes nacionalidades, exceto no gosto pela atividade física comparando as nacionalidades em que os portugueses tinham um gosto maior do que os estrangeiros. O gosto pela atividade física pode ser influenciado pela percepção de competência por parte das crianças e adolescentes (Cairney, J. et al., 2012), é por isso fundamental dar as ferramentas necessárias para a atividade para que desse modo os alunos se possam motivar para a prática de atividade física. Por outro lado, quando comparamos as diferenças de sexo, 88,4% rapazes e 86,4% das raparigas afirmou ter uma apreciação positiva sobre a atividade física. Um estudo realizado nos Estados Unidos da América numa escola revelou uma atitude face à atividade física elevada, uma vez que as diferenças entre sexos em relação à opinião sobre atividade física foi pequena (0.1 numa escala de 1 a 5), onde as raparigas têm o valor mais elevado, 4.36 (Scarpa, S. & Nart, A., 2012), demonstrando assim que os resultados obtidos na Escola Internacional de Oeiras são semelhantes à desta escola. No que concerne à opinião sobre a escola, verificamos a mesma semelhança entre grupos, tanto rapazes e raparigas, como portugueses e estrangeiros têm uma opinião positiva face à escola. Outro ponto que foi bastante semelhante este os grupos comparados foi a opinião sobre a EF, tanto rapazes como

raparigas afirmou ter uma apreciação positiva face à disciplina e quando olhamos para as nacionalidades verificamos o mesmo padrão. Num estudo com 1604 alunos da Turquia verificou que não existem diferenças significativas entre géneros em relação à atitude face à Educação Física, corroborando os dados recolhidos no nosso estudo. Os valores relacionados com a atividade física e com a disciplina de EF apresentam-se bastante altos e consistentes entre os grupos comparados, o que revela um sentimento positivo geral na escola (Erturan Ilker, Arslan & Demirhan, 2011).

Para termos uma melhor perceção sobre o nível de atividade física dos alunos analisamos os resultados da aptidão cardiorrespiratória através do teste PACER do fitnessgram. Estudamos este teste por ser um bom indicador nos jovens sobre o nível de atividade física (Saint-Maurice et al., 2015), uma vez que crianças e adolescentes que tenham melhor nível cardiorrespiratório tem menor risco de ter doenças associadas (Pelt, A. et al., 2012). Os resultados obtidos no nosso estudo revelaram que 4 em cada 5 alunos se encontra dentro da zona saudável do teste PACER. Quando analisamos as diferenças entre sexos, verificamos que havia ligeiramente mais rapazes na zona saudável do que raparigas, 80.2% e 76.7%, respetivamente. Num estudo que analisou 1 142 026 crianças e jovens de 50 países diferentes verificou-se a tendência para os rapazes terem consistentemente resultados superiores aos das raparigas no teste PACER (Tomkinson et al., 2016). Num outro estudo com uma amostra menor realizado em 3 escolas diferentes dos Estados Unidos da América verificou-se que apenas 57.7% dos rapazes e 29.9% das raparigas estava na zona saudável em relação ao teste PACER (Racette et al., 2017). Ainda num outro estudo realizado com jovens portugueses verificou-se que 62.6% dos rapazes e apenas 28% das raparigas se encontram na zona saudável no teste PACER (Moreira et al., 2011). Uma explicação possível para que os resultados da Oeiras Internacional School sejam superiores ao de outras escolas pode estar relacionado com o facto dos alunos desta escola sendo de classes sociais mais altas e não tendo dificuldades económicas. Raparigas de classes sociais mais baixas tem resultados significativamente mais baixos nos testes do fitnessgram do que raparigas de classes sociais mais altas (Bohr et al., 2013).

Quando comparamos os resultados da aptidão cardiorrespiratória com a perceção de saúde, a opinião face à atividade física e a atitude face à Educação Física, podemos verificar que os alunos que estão dentro da zona saudável no teste PACER tiveram melhores resultados nas 3 categorias, as duas primeiras têm diferenças significativas e a terceira não tem, assim sendo aquela em que a diferença é maior é a atitude face à

atividade física, com uma diferença de 0.53 (de 1 a 4) entre os alunos da zona saudável e os que não estão na zona saudável e a que tem menor diferença é a atitude face à Educação Física, com uma diferença de 0.19. Ainda que a disciplina de EFS do currículo IB tenha como finalidade capacitar os alunos para perceberem e apreciarem o facto de serem fisicamente ativos e desenvolver estilos de vida saudáveis, este objetivo não é atingindo apenas de forma prática, ou seja, a disciplina procura desenvolver o conhecimento, habilidades e atitudes que contribuem para uma vida balanceada do aluno e um estilo de vida saudável (International Baccalaureate, 2014). Podemos argumentar que o currículo IB pode ser um fator determinante no facto de alunos com poucas capacidades físicas (fraco resultado na aptidão cardiorrespiratória) terem à mesma uma boa atitude face à disciplina, uma vez que esta procura ser inclusiva e focar-se menos na parte de performance e mais na interação entre alunos e a desenvolver os atributos do *IB learner profile* (International Baccalaureate, 2014). Aliás, quando olhamos para a análise do grupo focal, percebemos que alguns alunos (n=5) referiram que a disciplina tem outras componentes interessantes para além da parte física das aulas. Uma aluna, com 12 anos e 1 ano de experiência no currículo referiu que “EFS não é apenas sobre desportos, é na verdade um tópico enorme. Quanto por exemplo falamos de desportos adaptados, ou como o corpo reage no corta-mato e como os batimentos cardíacos se alteram ou por exemplo quando aprendemos a ser treinadores dos nossos colegas aprendemos muito.”, outra aluna, com 13 anos e mais de 1 ano de experiência no currículo referiu que “na unidade de ensino ‘All the world’s a gym’ tivemos de pesquisar sobre os métodos de treino e escolher um e para isso tínhamos de saber os parâmetros, quantas repetições, tempos de descanso e claro que isso é interessante e importante saber para depois quando formos ao ginásio sabermos o que estamos a fazer.” Estas duas frases demonstram que os tópicos vão para lá do que é tradicional no ensino da Educação Física e isso leva a que mais alunos, mesmo fora da zona saudável do fitnessgram para o teste PACER, tenham gosto pela disciplina. As aulas de Educação Física são mais significativas quando os alunos são capazes de reconhecer a importância do que estavam a aprender e puderam fazer conexões explícitas entre a sua condição física atual, experiências desportivas e aspetos futuros da sua vida diária fora da escola ou ambiente social (Beni et al., 2016; Leonard & McShane-Hellenbrand, 2012)

Os trabalhos escritos e o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos de EFS são vistos por um grupo de alunos (n=8) como algo negativo. Quando olhamos para o programa de EFS reparamos que este não define que o critério A seja avaliado por

trabalhos escritos, apenas os critérios B e o D, mesmo estes podem ser feitos de modo interativo (International Baccalaureate, 2014). No entanto, ao analisarmos os documentos do grupo de EFS reparamos que praticamente todas as avaliações do critério A são de trabalho escrito. Os professores afirmaram que a razão pela qual realizam trabalhos escritos no critério A deve-se ao facto de no MYP5 os alunos realizarem o e-Portfolio (será avaliado por um examinador externo) e os alunos precisarão de desenvolver um trabalho escrito, deste modo estarão melhor preparados. Ainda, o programa define que entre 25-35% do tempo deve ser passado em tarefas não-ativas, o que leva os professores a optar por mais trabalhos escritos (International Baccalaureate, 2014). Por outro lado, verifica-se que alguns alunos valorizam a aprendizagem adquirida nos conhecimentos de EFS para a sua vida, seja ela através do desenvolvimento da autonomia (n=2), ou apenas através da percepção de que os trabalhos escritos ajudam ao desenvolvimento global como alunos (n=6). Quando os alunos sentem que a informação dos trabalhos escritos é relevante para eles próprios a percepção é que esse trabalho foi positivo para o seu desenvolvimento, por exemplo, quando alunos utilizaram um diário para analisar o seu desenvolvimento numa determinada atividade (Hopple, C., 2018). O mesmo autor afirma que os alunos participarão mais em atividades físicas quando percebem melhor a sua relevância. Esse é um dos objetivos do currículo IB quando utiliza os trabalhos escritos para que os alunos possam aumentar o seu nível de atividade física (International Baccalaureate, 2014). Ainda sobre este tema, a diretora da escola afirmou que a disciplina de EFS é fundamental e que põe em contexto real conceitos que se podem ensinar em matemática, como por exemplo estatística, vincando que a transversalidade é fundamental.

Também verificámos que os alunos de 11 e 12 anos que entraram este ano letivo no currículo IB não têm qualquer problema com os trabalhos escritos na disciplina (n=3), possivelmente porque quando analisamos os planos e as avaliações da disciplina de EFS reparamos que os trabalhos escritos para os alunos mais novos são mais simples, logo levam menos tempo a realizar do que aqueles para os alunos mais velhos que são mais extensos, como por exemplo: um aluno do 7º ano tem na unidade de ensino de “Basketball become a coach” pensar numa jogada com passe-corte/bloqueios/lançamento que seja eficaz, por outro lado, um aluno do 10º ano tem uma unidade de ensino onde precisa de analisar os resultados da aptidão cardiorrespiratória, comprando esses resultados com outros jovens da mesma idade e sexo de outras escolas, desenvolver um programa de treino para melhorar a capacidade aeróbia ou a potencia aeróbia.

A grande maioria dos alunos entrevistados (n=8) vê nos professores de EFS um meio para a promoção de atividade física, no entanto, existe um aluno com uma opinião contrária em que disse que os professores motivam mais os alunos para o desenvolvimento dos trabalhos escritos do que para a prática de atividade física, isso demonstra o conflito com os trabalhos escritos como já descrito em cima. No entanto, o currículo do MYP não pode ser alterado, e as aprendizagens deste preparam os alunos para o Diploma fornecendo-lhes uma compreensão dos conceitos baseado no desenvolvimento das suas habilidades organizacionais e de pesquisa (Walker, Bryant & Lee, 2014). Deste modo, os alunos estarão melhor preparados para o próximo passo na sua vida académica.

Em relação às infraestruturas para a prática de atividade física na escola, seja nas aulas de EFS ou no DE, metade dos alunos acreditava que as instalações da escola para a prática de atividade física são suficientes e a outra metade acreditava que não. Uma vez que a escola ainda não tinha um pavilhão coberto para a prática de desportos indoors os alunos apontaram isso como um dos principais problemas nas instalações desportivas da escola. Ou seja, quando as condições climáticas não são favoráveis, os alunos precisam de fazer a aula de EFS num pequeno ginásio em que muitas vezes precisam de partilhar com uma ou duas turmas.

Objetivo 2: Descrever o estilo de vida e as perceções de saúde dos professores, as experiências passadas na disciplina de EF, a sua compreensão sobre o papel desta disciplina no crescimento e desenvolvimento global dos alunos.

Professores que pratiquem atividade física tendem a ter melhor qualidade de vida e a melhorar o nível do ambiente social na escola (Brodáni & Žiškova, 2015). Ao analisarmos a relação entre os professores da Escola Internacional de Oeiras e a atividade física reparamos que 8,7% e 26% dos professores referiu que participava entre 4 a 6 vezes por semana em atividades físicas, organizadas e não organizadas respetivamente. Por outro lado, 34,8% dos professores afirmou que nunca realizava atividade física organizada, é de realçar que neste grupo se encontra metade do grupo de Educação Física da escola. É ainda de salientar que nenhum professor referiu não praticar qualquer atividade física informal, no entanto, 21,7% afirmou realizá-la apenas 1 vez por semana. Comparámos os resultados com os de Hoare e Colaboradores (2017) onde foram inquiridos 894 adultos (de diversas profissões) com idades que variam dos 25 aos 54 anos

reparamos que os resultados são idênticos uma vez que 22% dos inquiridos afirmou nunca realizar atividade física. Concluimos por isso que o nível de inatividade física entre os professores da Escola Internacional de Oeiras é relativamente normal em relação a outros adultos.

Quando questionados sobre as razões que levam os professores a não praticar mais atividade física, destaca-se o facto de 47,8% referir que existe uma incompatibilidade com as tarefas laborais ou famílias e 26.1% dos professores referiu ainda que não tem tempo disponível para a atividade física, neste grupo enquadra-se metade do grupo de Educação Física que justifica com o tempo a falta de atividade física. Quando compararmos os resultados da Escola com o de Hoare e Colaboradores (2017), percebemos que os resultados são ligeiramente diferentes, uma vez que no estudo de Hoare e Colaboradores (2017) o principal motivo que leva 50% dos adultos a não praticar atividade física é a falta de tempo e 42.9% referiram preferir realizar outra atividade. É por isso, fundamental que se aumente o nível de atividade física dos professores da escola para que estes possam ter melhor saúde. Ainda, quando olhamos para a perceção de saúde, 47.8% dos professores afirmou ter uma boa ou muito boa saúde. Apenas 4.3% dos professores afirmou não ter boa saúde. Ou seja, estes números devem ainda ser melhorados para que os professores tenham melhor saúde e estejam melhor preparados para lecionar as suas aulas.

Quando os professores da escola foram questionados sobre a sua perceção geral sobre a disciplina de Educação Física enquanto alunos, cerca de metade, 56,5% afirmou que a sua experiência foi boa ou muito boa, por outro lado, apenas 17.4% dos professores afirma que a sua experiência foi má ou muito má. Verificamos que o número de professores da Oeiras International School que afirma ter gostado da disciplina de Educação Física é idêntico ao estudado por Ladwig, Ekkekakis e Vazou (2018) onde numa amostra de 1191 adultos verificou que 49.7% afirmaram ter experiências positivas na disciplina. Neste mesmo estudo quando questionados sobre o que levou a que a experiência fosse negativa, 34% dos inquiridos respondeu que foi o sentimento de serem embaraçados ao se mostrarem incompetentes perante os seus colegas. Ainda 18% dos inquiridos afirmou que o motivo principal que o levou a não gostar da disciplina foi a realização de testes físicos. Por outro lado, 56% dos inquiridos afirmou que o melhor das aulas de Educação Física era estar ativo depois de tanto tempo sentado e 37% afirmou que ter reconhecimento do professor e dos colegas depois de conseguir atingir um dos objetivos foi um fator determinante na sua experiência. Existe uma correlação que

demonstra que o nível de contentamento na disciplina de Educação Física enquanto aluno está significativamente relacionado com a atitude geral para com a atividade física (Ladwig, Ekkekakis & Vazou, 2018). Este é por isso um processo a longo prazo para que quando os alunos de atualmente sejam adultos possam ter uma melhor perceção da disciplina e por isso ajudem as gerações seguintes a praticar mais atividade física.

Objetivo 3: Analisar o que a escola faz para promover estilos de vida ativos e saudáveis e conhecer as políticas adotadas pelo grupo de EFS no âmbito da promoção da AF.

O Projeto Educativo da Escola Internacional de Oeiras tem como objetivos a criação de “pilares de sucesso que permitam ao aluno desenvolver: rigorosamente a sua atividade intelectual, ter uma consciencialização da comunidade e do meio ambiente, fomentar o multiculturalismo, e desenvolver as artes e a música”. Desses objetivos da escola existem outros objetivos mais específicos que os professores e funcionário promovem ao longo do ano letivo, como por exemplo “desenvolvimento da autonomia na sua aprendizagem”, procurando com isso envolver os alunos no seu próprio processo formativo, passando a ser os principais interessados no sucesso. Estes objetivos estão alinhados com a filosofia do currículo IB, que pretende que a interação professor-aluno seja dinâmica, que utilize contextos globais, onde os alunos percebam e aprendam conhecimento significativo para o seu desenvolvimento individual para que desse modo desenvolvam o seu pensamento crítico (MYP: From principles into practice, 2008). É possível encontrar ainda nas diretrizes do IB que os alunos devem chegar a um ponto onde devem tomar decisões informadas, racionais e éticas e que desenvolvam a sua flexibilidade, perseverança e confiança para que possam influenciar as mudanças que são necessárias.

O sucesso académico da escola tem sido positivo, obtendo resultados acima da média nos exames do Diploma e do MYP, conseguindo que mais de 66% dos alunos entrem na primeira escolha da universidade. Quando comparamos com os resultados em Portugal no ano de 2019 percebemos que existe uma diferença avultada, uma vez que 53.1% de todos os alunos em Portugal entrou na primeira opção na universidade. Esta é por isso, uma diferença que se verifica na escola.

Os alunos que demonstram algumas dificuldades são acompanhados pelos próprios professores, mas também pela bibliotecária que tem um clube de trabalhos de

casa e por um departamento específico para ajudar alunos com dificuldades académicas. Esta é uma área onde nem sempre os professores têm formação suficiente para lidar com os alunos de necessidades educativas especiais, por vezes, chegam até a sentir alguma ansiedade (Lovey, J., 2002).

A escola “envia vários professores ao longo do ano letivo para poderem ter um desenvolvimento profissional específico no currículo.”, por outro lado, a escola promove também “diversas formações na própria escola de áreas gerais do currículo que interessem a todos os professores.”, como por exemplo, a escola fez uma formação em 2018 sobre os *approaches to learning* com todos os professores para desenvolver esta área transversal do currículo a todas as disciplinas, e ainda no mesmo ano uma formação sobre o *personal project* que é um trabalho essencial no 11º para terminar o MYP. O Projeto Educativo da Escola tem o objetivo de “melhorar os espaços físicos da escola (interiores e exteriores), equipar gradualmente a escola com infraestruturas diversificadas e melhorar os serviços e outras estruturas no sentido de melhor servir a comunidade escolar”. Sabemos que a escola está a contruir um campo coberto polidesportivo para a prática desportiva que possibilitará aos alunos ter aulas práticas da unidade de ensino em questão mesmo se as condições atmosféricas não forem as mais favoráveis.

A Escola não tinha sobre a promoção de saúde nenhum projeto escrito. No entanto, a diretora referiu que “a disciplina de Educação Física e Saúde é das mais importantes do currículo, porque esta permite ensinar uma vida saudável, ensinar a ter reações saudáveis”. Quando olhamos para um estudo realizado com 92 diretores de escolas de Shanghai, podemos verificar que o aspeto mais importante para os diretores foi que sem Educação Física nos currículos os alunos não estariam completamente desenvolvidos. Outra frase que foi mencionada por vários diretores foi a de que a disciplina tem capacidade de promover estilos de vida ativos e saudáveis, que permite à criança desenvolver-se física e emocionalmente. O mesmo estudo não verificou diferenças entre géneros de diretores. Um dos desafios mais mencionados pelos diretores é o facto de alunos e pais ainda não perceberem a importância que tem a disciplina de Educação Física (Xeng & Wang, 2015).

O departamento de EFS organizou o seu currículo de modo a ter um conjunto de modalidades desportivas variadas oriundas de diferentes países, como por exemplo, cricket, rãguebi, *rounders*, hóquei em campo, *indiaca*, petanca, uma vez que assim permite cumprir um dos objetivos do IB, ou seja promover o mutua aceitação do outro e das diferentes comunidades através do desporto (International Baccalaureate, 2017). Por

outro lado, uma vez que no MYP os alunos devem ser estimulados para o pensamento crítico e para as reflexões reflexivos (MYP: Principles into Practice, 2008), o departamento de EFS da escola promove constante reflexão sobre as atividades físicas e desportivas, não apenas no que concerne ao movimento motor, mas também ao benefício daquela prática específica para o desenvolvimento do aluno, como por exemplo na relação entre atividade física e a saúde mental. No entanto, como visto anteriormente, um grupo de alunos (n=8) do grupo focal vê os trabalhos escritos associados à reflexão como algo aborrecido e como uma obrigação curricular em vez de algo estimulante e significativo. No entanto, no IB a tarefa principal do professor não deve ser simplesmente fornecer informações, mas desenvolver a compreensão conceitual (Milligan & Wood, 2010) e a reflexão sendo parte fulcral do currículo é desenvolvida pelos professores de forma escrita. O departamento de EFS procura cumprir com os objetivos do currículo IB que quer capacitar os alunos para perceberem o valor da atividade física e para desenvolverem habilidades de reflexão (International Baccalaureate, 2014).

A consistência demonstrada pelo departamento de EFS ao longo do seu currículo é fundamental, uma vez que as crianças e jovens para perceberem, explorarem novos conceitos e ideias precisam dessa rotina, e assim fazer crescer as suas ideias (Hellison, 2011). É possível verificar que existe um alinhamento vertical do 7º ao 11º ano de escolaridade, por exemplo, nas unidades de ensino de *coaching*, onde se pode verificar em todos os anos uma unidade de ensino referente e que depois culmina no ePortfolio no 11º ano.

Na entrevista realizada com a diretora da escola esta referiu que “o desporto escolar é fundamental na promoção da escola no meio internacional, uma vez que os alunos participam em diferentes jogos e torneios ao longo do ano e assim os alunos acabam por promover a imagem da escola funcionando como agentes de marketing”. O DE e a atividade social foram consideradas as atividades extracurriculares mais importantes pelos pais, estas são fundamentais para a imagem da escola, para manterem as crianças saudáveis, competentes no desporto, para incutirem bons valores e assim se tornarem bons cidadãos (Chaudhry & Chauhan, 2017).

A direção via também na disciplina de EFS “uma possibilidade para estabelecer contactos e relações com outras instituições da comunidade e aumentar assim o potencial da escola”. Sabemos que o grupo de EFS realizou atividades nas aulas com organizações externas à escola, nomeadamente, uma instituição de pessoas com deficiência que foi convidada a participar numa aula de desportos adaptados com os alunos da escola, o que

levou a tornar a unidade de ensino mais prática para os alunos porque puderam interagir com pessoas de uma instituição com deficiência. Por outro lado, a escola realizou também atividades de natureza com outro ano de escolaridade, uma vez que estes tinham uma unidade de ensino interdisciplinar entre EFS e Indivíduos e Sociedades sobre orientação. Existem ainda várias competições de desporto escolar que ligam diferentes escolas ao longo do ano letivo, onde a escola em estudo quer participar. É possível concluir que a atividade física e o desporto são essenciais para a promoção da escola noutros contextos comunitários, para aumentar o número de relações que esta tem e para possivelmente aumentar o número de alunos interessados em se inscreverem na escola.

7. Conclusões

Nesta parte do trabalho, serão apresentadas conclusões e recomendações para a escola adotar nas suas futuras práticas.

Os resultados do presente estudo demonstraram que nesta escola internacional há uma percentagem maior de alunos a cumprir as recomendações da *World Health Organization* para a atividade física do que em outros estudos, verificou-se também que os alunos podem cumprir as recomendações da *World Health Organization* para a atividade física apenas realizando atividades na escola. Ao ser possível que os alunos cumpram essas recomendações da *World Health Organization* na escola permite-nos justificar que este é um dos fatores determinantes para que os alunos cumpram essas mesmas recomendações. A aposta da escola no DE e as instalações desportivas variadas são outros dos fatores que ajudam a que os alunos possam praticar os diferentes desportos no espaço adequado dentro da própria escola. Concluiu-se também que há mais rapazes do que raparigas nesta escola a cumprirem as recomendações da *World Health Organization* e a praticarem mais atividade física. A maioria dos alunos, tanto rapazes como raparigas, está dentro da zona saudável do teste PACER do fitnessgram. Ainda que não tenhamos uma relação direta entre a participação no DE e os resultados do teste PACER, podemos admitir que a participação no DE tenha um impacto positivo no desenvolvimento da aptidão cardiorrespiratória dos alunos. Concluímos também que alguns alunos mesmo com uma fraca aptidão cardiorrespiratória têm uma boa atitude face à disciplina de Educação Física e Saúde, uma vez que o currículo IB não se foca apenas na performance desportiva, leva a que alguns alunos se sintam bem na disciplina ainda que não tenham uma boa aptidão cardiorrespiratória.

Em relação às tarefas escritas na disciplina de Educação Física e Saúde concluímos que a maioria dos alunos vê como algo negativo essas mesmas tarefas. Torna-se por isso fundamental, que os professores de uma escola IB possam adaptar as suas tarefas teóricas dos critérios A, B e D de forma mais prática e significativa possível para os alunos. Tendencialmente, os alunos de 11, 12 anos e os alunos novos no IB não têm qualquer problema com os trabalhos escritos na disciplina, o que supomos ser um aumento de complexidade nas tarefas teóricas quando os alunos chegam ao 8º ano de escolaridade.

Existe ainda uma incongruência entre a percepção de saúde dos alunos e o cumprimento das recomendações da OMS, uma vez que a percepção de saúde da maioria dos alunos é positiva, mas quanto às recomendações da OMS, especialmente em relação às raparigas, estão longe dos mesmos valores da percepção de saúde, o que revela uma diferença entre o que sou e o que penso ser.

Quanto aos professores, existe ainda um longo caminho a percorrer para que estes possam ser fisicamente ativos ao praticarem atividade física ao longo da semana. Apenas uma pequena percentagem de professores pratica atividade física 4 a 6 vezes por semana. A maioria dos professores de outras disciplinas e todos os professores de Educação Física acreditam que a principal finalidade da disciplina ser promover os estilos de vida ativos e saudáveis e ainda a maioria dos professores da escola refere que teve uma experiência positiva enquanto alunos.

Quanto à escola, ficou também claro que para a escola é importante promover o DE e ter alunos a participarem nas equipas desportivas, uma vez que ao participarem em torneios e jogos com outras escolas internacionais, acabam por promover a escola e assim melhorar a imagem desta e aumentar o possível recrutamento de novos alunos para a escola. Ficou também claro que o desporto e a disciplina são importantes para o desenvolvimento holístico do aluno.

Apresentam-se algumas recomendações:

- Iniciar um programa de promoção de frutas e vegetais para procurar uniformizar o consumo dos alunos portugueses com os alunos estrangeiros.
- Sabemos que um elevado nível de atividade física e capacidade cardiorrespiratória está diretamente associado com a percepção de saúde (Kantomaa et al., 2015), é por isso fundamental continuar a desenvolver atividades físicas e desportivas na escola para que seja possível aumentar a percepção de saúde por parte dos alunos. Também foi possível verificar que a frequência de espaços verdes ajuda à melhoria da percepção de saúde (Vanaken, G., & Danckaerts, M., 2018), por isso recomenda-se também que a escola promova ainda mais o seu espaço verde envolvente (não apenas com atividades de cortamato) e que realize ainda mais atividades na natureza, possivelmente através de visitas de estudo.
- Manter os programas desportivos que a escola tem, uma vez que os alunos têm uma opinião sobre a atividade física que é semelhante à de alunos de outras escolas. Para além

disso, os alunos têm um elevado nível de aptidão cardiorrespiratória baseada no teste PACER do fitnessgram.

- Criar novas atividades desportivas do DE baseado no gosto desportivo das raparigas.
- A escola deve continuar a incentivar os pais a inscreverem os filhos no DE, uma vez que os alunos podem praticar atividades desportivas do seu interesse e aumentar assim as possibilidades de se tornarem praticantes dessa mesma modalidade. No DE os alunos são acompanhados por um treinador credenciado e estas não têm qualquer custo adicional para os pais.
- Reestruturar algumas das avaliações escritas de modo a que sejam mais próximas dos alunos e que estes lhes encontrem mais significado. Utilizar mais avaliações orais no critério A e não repetir o tipo de perguntas nas reflexões do critério D. Este é um fator determinante para que os alunos melhorem a sua opinião sobre a disciplina de EFS.
- Criar uma estrutura clara onde os alunos são reconhecidos pelos seus colegas e professores quando atingem um determinado objetivo e aumentar ao máximo possível o tempo de atividade física. Assim, a sua perceção futura em relação à disciplina de Educação Física será melhor.
- Adaptar todos os trabalhos escritos para que sejam relevantes para os alunos e para que não gastem demasiado tempo efetivo de aula, uma vez que alguns alunos vêm os trabalhos escritos como repetitivos e pouco estimulantes.
- Procurar realizar atividades nas aulas de EFS com outras instituições da comunidade para criar uma maior ligação entre a disciplina e o currículo IB.
- Concluir o ginásio para a prática desportiva na escola, uma vez que este espaço possibilita que se realizem as aulas de EFS e o DE mesmo quando as condições atmosféricas não forem as melhores.
- Incentivar os professores à prática de atividade física. Propor um programa de atividade física para adultos que seja recorrente. Por exemplo, todas as sextas-feiras depois do período letivo realizar uma partida de futebol/basquetebol. Organizar caminhadas na natureza a cada mês. Assim, cria-se uma rotina que leva a que os professores pratiquem mais atividade física, uma vez que apenas 1/5 dos professores faz alguma atividade física mais do que uma vez por semana.

8. Limitações

Os dados deste estudo foram recolhidos através de questionário, no entanto, para melhor avaliar a atividade física teria sido melhor recolhermos dados mais objetivos por exemplo através de acelerométrica. Ainda assim, para a natureza deste estudo, assumimos que o questionário permitia obter mais informação sobre os participantes e o contexto da atividade física.

Este foi um estudo transversal e não nos permite tirar conclusões e relações de causa-efeito. No entanto, como o estudo tem uma parte intensiva sobre a questão do pensamento dos alunos da escola e podemos obter algumas informações sobre as causas da atividade física.

Apesar deste ser um trabalho com o objetivo de analisar uma escola com o currículo IB, poderíamos ter analisado mais escolas e ter uma amostra maior de participantes no estudo. Mas, por uma questão de conveniência e porque em Lisboa não conhecemos mais nenhuma escola com o mesmo currículo. Assim sendo, limitámo-nos a esta escola. Recomendamos, que se possam fazer estudos semelhantes, até comparando com escolas internacionais com currículos diferentes em Portugal ou outras escolas internacionais com o currículo IB no estrangeiro.

9. Referências Bibliográficas

- Aarø, L. E., Wold, B., Kannas, L., & Rimpelä, M. (1986). Health behaviour in schoolchildren A WHO cross-national survey. *Health Promotion International*, *1*(1), 17-33. doi:10.1093/heapro/1.1.17
- Albani, V., Butler, L. T., Traill, W. B., & Kennedy, O. B. (2017). Fruit and vegetable intake: Change with age across childhood and adolescence. *British Journal of Nutrition*, *117*(5), 759-765. doi:10.1017/s0007114517000599
- Alfrey, L., Webb, L., & Cale, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise. *European Physical Education Review*, *18*(3), 361-379. doi:10.1177/1356336x12450797
- American Academy of Pediatrics (2000). Physical Fitness and Activity in schools *Pediatrics*, *105*(5), 1156-1157. doi:10.1542/peds.105.5.1156
- Andersen, L. B., Mota, J., & Pietro, L. D. (2016). Update on the global pandemic of physical inactivity. *The Lancet*, *388*(10051), 1255-1256. doi:10.1016/s0140-6736(16)30960-6
- Andersen, L., Froberg, K., Kristensen, L., Moller, C., Resaland, K. & Anderssen, A. (2010). Secular trends in physical fitness in Danish adolescents. *Scand J Med Sci Sports*, *20*(5), 757-763. doi: 10.1111/j.1600-0838.2009.00936.x
- Arundell, L., Fletcher, E., Salmon, J., Veitch, J., & Hinkley, T. (2016). A systematic review of the prevalence of sedentary behavior during the after-school period among children aged 5-18 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *13*(1). doi: 10.1186/s12966-016-0419-1
- Aubert, S., Barnes, J., Abdeta, C., Abi, P., Aguilar-Farias, N., Andrade, D., Bhawra, J., Cardon, G. & Chang, K. (2018). Report Card Grades on the Physical Activity of Children and Youth From 49 Countries: Global Matrix 3.0. *Journal of Physical Activity and Health*, *15*(s2). doi: 10.1123/jpah.2018-0391
- Baceviciene, M., Jankauskiene, R., & Emeljanovas, A. (2019). Self-perception of physical activity and fitness is related to lower psychosomatic health symptoms in adolescents with unhealthy lifestyles. *BMC Public Health*, *19*(1). doi:10.1186/s12889-019-7311-2
- Bailey, A. P., Hetrick, S. E., Rosenbaum, S., Purcell, R., & Parker, A. G. (2018). Treating depression with physical activity in adolescents and young adults: a systematic

- review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Psychological Medicine*, 48(7), 1068-1083. doi:10.1017/S0033291717002653
- Baldursdottir, B., Valdimarsdottir, H. B., Krettek, A., Gylfason, H. F., & Sigfusdottir, I. D. (2017). Age-related differences in physical activity and depressive symptoms AMONG 10–19-year-old ADOLESCENTS: A population based study. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 91-99. doi:10.1016/j.psychsport.2016.10.007
- Baptista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., . . . Sardinha, L. B. (2012). Prevalence of the Portuguese Population Attaining Sufficient Physical Activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44(3), 466-473. doi:10.1249/mss.0b013e318230e441
- Bellettiere, J., Healy, G. N., Lamonte, M. J., Kerr, J., Evenson, K. R., Rillamas-Sun, E., Lacroix, A. Z. (2018). Sedentary Behavior and Prevalent Diabetes in 6,166 Older Women: The Objective Physical Activity and Cardiovascular Health Study. *The Journals of Gerontology: Series A*, 74(3), 387–395. doi: 10.1093/gerona/gly101
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2016). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146–155. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.08.011
- Bohr, A. D., Brown, D. D., Laurson, K. R., Smith, P. J., & Bass, R. W. (2013). Relationship Between Socioeconomic Status and Physical Fitness in Junior High School Students. *Journal of School Health*, 83(8), 542-547. doi:10.1111/josh.12063
- Brodáni, J., & Žišková, I. (2015). Quality of life and physical activity of kindergarden teachers. *Physical Activity Review*, 3, 11–21. <https://doi.org/10.16926/par.2015.01.02>
- Brand, S., Gerber, M., Beck, J., Hatzinger, M., Pühse, U., & Holsboer-Trachsler, E. (2010). High Exercise Levels Are Related to Favorable Sleep Patterns and Psychological Functioning in Adolescents: A Comparison of Athletes and Controls. *Journal of Adolescent Health*, 46(2), 133-141. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.06.018

- Breidablik, H., Meland, E., & Lydersen, S. (2008). Self-rated health in adolescence: A multifactorial composite. *Scandinavian Journal of Public Health, 36*(1), 12-20. doi:10.1177/1403494807085306
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J. P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, P. T., Lambert, E., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British journal of sports medicine, 54*(24), 1451–1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Burns, R. D., Fu, Y., Brusseau, T. A., Clements-Nolle, K., & Yang, W. (2018). Relationships among physical activity, sleep duration, diet, and academic achievement in a sample of adolescents. *Preventive Medicine Reports, 12*, 71–74. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.08.014>
- Burmann, U., Brandmann, K., Mutz, M., & Zender, U. (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany. *European Journal for Sport and Society, 14*(3), 186–204. doi:10.1080/16138171.2017.1349643
- Butt, J., Weinberg, R. S., Breckon, J. D., & Claytor, R. P. (2011). Adolescent Physical Activity Participation and Motivational Determinants Across Gender, Age, and Race. *Journal of Physical Activity and Health, 8*(8), 1074-1083. doi:10.1123/jpah.8.8.1074
- Byun, W., Dowda, M., & Pate, R. R. (2011). Correlates of objectively measured sedentary behavior in US preschool children. *Pediatrics, 128*(5), 937- 945. doi: 10.1542/peds.2011-0748
- Camarinha, B., Ribeiro, F., & Graça, P. (2015). O papel das autarquias no combate à obesidade infantil. *Acta Portuguesa de Nutrição. Associação Portuguesa dos Nutricionistas.*
- Cantero, P. (2017). La percepción de salud en jóvenes escolares (Tesis Doctoral). Universidad A Coruña. Espanha.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faight, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*(1), 26. doi:10.1186/1479-5868-9-26

- Carson, V., Cliff, D. P., Janssen, X., & Okely, A. D. (2013). Longitudinal levels and bouts of sedentary time among adolescent girls. *BMC Pediatr*, 13, 173. doi: 10.1186/1471-2431-13-173
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J.-P., Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: an update. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 (Suppl. 3)). doi: 10.1139/apnm-2015-0630
- Carvalho, M. A., Carmo, I. D., Breda, J., & Rito, A. I. (2011). Análise comparativa de métodos de abordagem da obesidade infantil. *Revista Portuguesa De Saúde Pública*, 29(2), 148-156. doi:10.1016/s0870-9025(11)70019-0
- Caspersen, C., Powell, K. & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100 (2), 126-131.
- Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-Related Fitness and Physical Education Teachers' Content Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 3-19. doi:10.1123/jtpe.26.1.3
- Cavallo, F., Dalmaso, P., Ottova-Jordan, V., Brooks, F., Mazur, J., Valimaa, R., . . . Raven-Sieberer, U. (2015). Trends in self-rated health in European and North-American adolescents from 2002 to 2010 in 32 countries. *The European Journal of Public Health*, 25(Suppl 2), 13-15. doi:10.1093/eurpub/ckv011
- Chaudhry, H., & Chauhan, A. (2017). Impact of Extra and Co-curricular Activities on Branding of k-12 Schools: Parent's Perspective. *EVIDENCE BASED MANAGEMENT*, 116.
- Cole, T. J. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: International survey. *Bmj*, 320(7244), 1240-1240. doi:10.1136/bmj.320.7244.1240
- Compernelle, S., Cocker, K. D., Teixeira, P. J., Oppert, J., Roda, C., Mackenbach, J. D., . . . Bourdeaudhuij, I. D. (2016). The associations between domain-specific sedentary behaviours and dietary habits in European adults: A cross-sectional analysis of the SPOTLIGHT survey. *BMC Public Health*, 16(1). doi:10.1186/s12889-016-3708-3
- Crum, B. (2017). Leading 21st Century Schools: Harnessing Technology for Engagement and Achievement, 3–28. doi: 10.4135/9781483395043.n1

- Das, P., & Horton, R. (2016). Physical activity—time to take it seriously and regularly. *The Lancet*, 388(10051), 1254-1255. doi:10.1016/s0140-6736(16)31070-4
- De Vet, E., de Ridder, D. T., & de Wit, J. B. (2011). Environmental correlates of physical activity and dietary behaviours among young people: a systematic review of reviews. *Obes Rev*, 12(5), e130-142. doi: 10.1111/j.1467-789X.2010.00784.x
- Del Gobbo, L. C., Kalantarian, S., Imamura, F., Lemaitre, R., Siscovick, D. S., Psaty, B. M., & Mozaffarian, D. (2015). Contribution of Major Lifestyle Risk Factors for Incident Heart Failure in Older Adults. *JACC: Heart Failure*, 3(7), 520-528. doi:10.1016/j.jchf.2015.02.009
- Dietz, W., Douglas, C. and Brownson, R. (2016). Chronic Disease Prevention. *JAMA*, 316(16), p.1645.
- Djoussé, L. (2009). Relation Between Modifiable Lifestyle Factors and Lifetime Risk of Heart Failure. *Jama*, 302(4), 394. doi:10.1001/jama.2009.1062
- Dumith, S. C., Gigante, D. P., Domingues, M. R., & Kohl, H. W. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40(3), 685–698. <https://doi.org/10.1093/ije/dyq272>
- Ekelund, U., Luan, J., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Griew, P., & Cooper, A. (2012). Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *JAMA*, 307(7), 704-712. doi: 10.1001/jama.2012.156
- Ekwaru, J. P., Ohinmaa, A., Tran, B. X., Setayeshgar, S., Johnson, J. A., & Veugelers, P. J. (2017). Cost-effectiveness of a school-based health promotion program in Canada: A life-course modeling approach. *Plos One*, 12(5). doi:10.1371/journal.pone.0177848
- Erturan Ilker, G., Arslan, Y., & Demirhan, G. (2011). An examination of Turkish high school students' attitudes toward physical education with regard to gender and grade level. *Sport si Societate: Revista de Educatie Fizica, Sport si Stiinte Conexe*, 11(2), 91.
- European Union. (2008). EU physical activity guidelines recommended policy actions in support of health-enhancing physical activity. Brussels: European Union.
- Fairbrother, G., Dougherty, D., Pradhananga, R., & Simpson, L. A. (2017). Road to the Future: Priorities for Child Health Services Research. *Academic Pediatrics*, 17(8), 814-824. doi:10.1016/j.acap.2017.04.015

- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005a). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Educ. Res.*, 20(1), 14-23. 824. doi: 10.1016/j.acap.2017.04.015
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005b). Improving health-enhancing physical activity in girls' physical education. *Health Educ. Res.*, 20(4), 448-457. doi: 10.1016/j.acap.2017.04.015
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2006). A Review of Physical Activity Levels during Elementary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 240-258. doi:10.1123/jtpe.25.2.240
- Farooq, M. A., Parkinson, K. N., Adamson, A. J., Pearce, M. S., Reilly, J. K., Hughes, A. R., . . . Reilly, J. J. (2017). Timing of the decline in physical activity in childhood and adolescence: Gateshead Millennium Cohort Study. *British Journal of Sports Medicine*, 52(15), 1002-1006. doi:10.1136/bjsports-2016-096933
- Ferkel, R., Judge, L., Stodden, D., & Griffin, K. (2014). Importance of Health-Related Fitness Knowledge to Increasing Physical Activity and Physical Fitness. *The Physical Educator*, 71, 218-233.
- Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and Preliminary Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 408-430. doi:10.1123/jsep.11.4.408
- Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). Physical Activity and Sports Team Participation: Associations With Academic Outcomes in Middle School and High School Students. *Journal of School Health*, 80(1), 31-37. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00454.x
- Gard, M. (2011). A meditation in which consideration is given to the past and future engagement of social science generally and critical physical education and sports scholarship in particular with various scientific debates, including the so-called 'obesity epidemic' and contemporary manifestations of biological determinism. *Sport, Education and Society*, 16(3), 399-412. doi:10.1080/13573322.2011.565970
- Gaudreault, K. L., Richards, K. A. R., & Woods, A. M. (2016). Understanding the perceived mattering of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 23(6), 578-590. doi: 10.1080/13573322.2016.1271317
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. New York, NY: Routledge.

- Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Pühse, U., Elliot, C., . . . Brand, S. (2012). Adolescents' exercise and physical activity are associated with mental toughness. *Mental Health and Physical Activity*, 5(1), 35-42. doi:10.1016/j.mhpa.2012.02.004
- Goff, J., Lloyd-Jones, M., Bennett, G., Coady, S., RBSr, D'Agostino, Gibbons, R., Greenland, P., Lackland, T., Levy, D., O'Donnell, J., Robinson, G., Schwartz, S., Shero, T., Smith, J., Sorlie, P., Stone, N., Wilson, W. (2014). ACC/AHA guideline on the assessment of cardiovascular risk: a report of the American College of Cardiology/American Heart Association Task Force on Practice Guidelines. *J Am Coll Cardiol*. 63:2935–2959.
- Gomes, T. N., dos Santos, F. K., Santos, D., Pereira, S., Chaves, R., Katzmarzyk, P. T., & Maia, J. (2014). Correlates of sedentary time in children: a multilevel modelling approach. *BMC Public Health*, 14, 890. doi: 10.1186/1471-2458-14-890
- Guddal, M. H., Stensland, S. Ø, Småstuen, M. C., Johnsen, M. B., Zwart, J., & Storheim, K. (2019). Physical activity and sport participation among adolescents: Associations with mental health in different age groups. results from the young-hunt study: A cross-sectional survey. *BMJ Open*, 9(9). doi:10.1136/bmjopen-2018-028555
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2018). Worldwide trends in insufficient physical activity from 2001 to 2016: a pooled analysis of 358 population-based surveys with 1·9 million participants. *The Lancet Global Health*, 6(10). doi: 10.1016/s2214-109x(18)30357-7
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child Adolesc Health*, 4(1), 23-35. doi:10.1016/S2352-4642(19)30323-2
- Hakala, J. O., Rovio, S. P., Pahkala, K., Nevalainen, J., Juonala, M., Hutri-Kähönen, N., ... Raitakari, O. T. (2019). Physical Activity from Childhood to Adulthood and Cognitive Performance in Midlife. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 51(5), 882–890. doi: 10.1249/mss.000000000000186
- Hecke, L. V., Loyen, A., Verloigne, M., Ploeg, H. P. V. D., Lakerveld, J., Brug, J., ... Deforche, B. (2016). Variation in population levels of physical activity in European children and adolescents according to cross-European studies: a systematic

- literature review within DEDIPAC. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1). doi: 10.1186/s12966-016-0396-4
- Helgadóttir, B., Forsell, Y., & Ekblom, Ö. (2015). Physical Activity Patterns of People Affected by Depressive and Anxiety Disorders as Measured by Accelerometers: A Cross-Sectional Study. *Plos One*, 10(1). doi:10.1371/journal.pone.0115894
- Hemmingsen, B., Gimenez-Perez, G., Mauricio, D., Figuls, M. R. I., Metzendorf, M.-I., & Richter, B. (2017). Diet, physical activity or both for prevention or delay of type 2 diabetes mellitus and its associated complications in people at increased risk of developing type 2 diabetes mellitus. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. doi: 10.1002/14651858.cd003054.pub4
- Hellison, D. (2011). Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity. 3rd Edition. p50-60
- Hill, D. C., Moss, R. H., Sykes-Muskett, B., Conner, M., & Oconnor, D. B. (2018). Stress and eating behaviors in children and adolescents: Systematic review and meta-analysis. *Appetite*, 123, 14–22. doi: 10.1016/j.appet.2017.11.109
- Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S.M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L.,...Adams-Hillard, P.J. (2015). National Sleep Foundation’s sleep time duration recommendations: methodology and results summary. *Journal of the National Sleep Foundation*, 1, 40-43.
- Hjorth, Mads F. et al. (2014) Low Physical Activity Level And Short Sleep Duration Are Associated With An Increased Cardio-Metabolic Risk Profile: A Longitudinal Study In 8-11 Year Old Danish Children. *PLoS ONE* 9.8: e104677.
- Hoare, E., Stavreski, B., Jennings, G., & Kingwell, B. (2017). Exploring Motivation and Barriers to Physical Activity among Active and Inactive Australian Adults. *Sports*, 5(3), 47. doi:10.3390/sports5030047
- Hoeger, W. W., Hoeger, S. A., Hoeger, C. I., & Fawson, A. L. (2018). *Lifetime of physical fitness and wellness*. Boston: Cengage Learning.
- Hopple, C. J. (2018). Top 10 Reasons Why Children Find Physical Activity to be ‘Unfun’. *Strategies*, 31(3), 32-39. doi:10.1080/08924562.2018.1442273
- Howie, E. K., Daniels, B. T., & Guagliano, J. M. (2018). Promoting Physical Activity Through Youth Sports Programs: It’s Social. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 14(1), 78–88. <https://doi.org/10.1177/1559827618754842>
- International Baccalaureate. (2014). Physical and Health Education Guide

- International Baccalaureate. (2017). What is an IB education? Retrieved January 23, 2021, from <https://www.ibo.org/globalassets/what-is-an-ib-education-2017-en.pdf>
- Ivaldi, E., Bonatti, G., & Soliani, R. (2017). Objective and Subjective Health: An Analysis of Inequality for the European Union. *Social Indicators Research*, 138(3), 1279–1295. doi:10.1007/s11205-017-1686-1
- Jansen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40). doi: 10.1186/1479-5868-7-40
- Joffer, J., Flacking, R., Bergström, E., Randell, E., & Jerdén, L. (2019). Self-rated health, subjective social status in school and socioeconomic status in adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(1). doi:10.1186/s12889-019-7140-3
- Kalak, N., Gerber, M., Kirov, R., Mikoteit, T., Yordanova, J., Pühse, U., . . . Brand, S. (2012). Daily Morning Running for 3 Weeks Improved Sleep and Psychological Functioning in Healthy Adolescents Compared With Controls. *Journal of Adolescent Health*, 51(6), 615-622. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.02.020
- Kantomaa, M. T., Tammelin, T., Ebeling, H., Stamatakis, E., & Taanila, A. (2015). High Levels of Physical Activity and Cardiorespiratory Fitness Are Associated with Good Self-Rated Health in Adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(2), 266-272. doi:10.1123/jpah.12.2.266
- Kao, C.-C., Wu, W.-H., & Chiou, W.-B. (2019). Exposure to nature may induce lower discounting and lead to healthier dietary choices. *Journal of Environmental Psychology*, 65, 101333. doi: 10.1016/j.jenvp.2019.101333
- Keating, X., Castro-Piñero, J., Centeio, E., Harrison, L., Ramirez, T., & Chen, L. (2010). Health-Related Fitness Knowledge and its Relation to Student Physical Activity Patterns at a Large U.S. Southern State University. *Health Related Fitness*, 5(2), 3-9.
- Kiplinger, V. (2005a). Effects of IB participation on mathematics achievement and growth, 2001–2004 in Academy School District Twenty.
- Kiplinger, V. (2005b). Effects of IB participation on reading achievement and growth, 2000–2004 in Academy School District Twenty.
- Kilgour, L., Matthews, N., Christian, P., & Shire, J. (2013). Health literacy in schools: Prioritising health and well-being issues through the curriculum. *Sport, Education and Society*, 20(4), 485-500. doi:10.1080/13573322.2013.769948

- Kolbe, L. J. (2019). School Health as a Strategy to Improve Both Public Health and Education. *Annual Review of Public Health, 40*(1), 443-463. doi:10.1146/annurev-publhealth-040218-043727
- Kirk, D. (1999). Embodying the school/schooling bodies: physical education as disciplinary technology, in C. Symes and D. Meadmore (eds) *The Extra-Ordinary School: Parergonality and Pedagogy*. New York: Peter Lang
- Ladwig, M. A., Ekkekakis, P., & Vazou, S. (2018). Childhood Experiences in Physical Education May Have Long-term Implications. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 50*(5S), 319. doi:10.1249/01.mss.0000536130.78614.ad
- Landi, D., Fitzpatrick, K., & Mcglashan, H. (2016). Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(4), 400–411. doi: 10.1123/jtpe.2016-0117
- Laitinen, T., Pahkala, K., Magnussen, G., Viikari, S., Oikonen, M., Taittonen, L., Mikkilä, V., Jokinen, E., Hutri-Kahonen, N., Laitinen, T., Kahonen, M., Lehtimäki, T., Raitakari, T. & Juonala, M. (2012). Ideal cardiovascular health in childhood and cardiometabolic outcomes in adulthood: the Cardiovascular Risk in Young Finns Study. *Circulation, 125*(16), 1971-1978. doi: 10.1161/CIRCULATIONAHA.111.073585
- Lampinen, E.-K., Eloranta, A.-M., Haapala, E. A., Lindi, V., Väistö, J., Lintu, N., Karjalainen, P., Kukkonen-Harjula, K., Laaksonen, D., & Lakka, T. A. (2017). Physical activity, sedentary behaviour, and socioeconomic status among Finnish girls and boys aged 6–8 years. *European Journal of Sport Science, 17*(4), 462–472. <https://doi.org/10.1080/17461391.2017.1294619>
- Lane, R. (2016). Pedro Hallal: Putting physical activity at the heart of better health. *The Lancet, 388*(10051), 1271. doi:10.1016/s0140-6736(16)31148-5
- Lavelle, H. V., Mackay, D. F., & Pell, J. P. (2012). Systematic review and meta-analysis of school-based interventions to reduce body mass index. *Journal of Public Health, 34*(3), 360-369. doi:10.1093/pubmed/fdr116
- Latiff, A. A., Muhamad, J., & Rahman, R. A. (2018). Body image dissatisfaction and its determinants among young primary-school adolescents. *Journal of Taibah University Medical Sciences, 13*(1), 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2017.07.003>
- Lear, S. A., Hu, W., Rangarajan, S., Gasevic, D., Leong, D., Iqbal, R., . . . Yusuf, S. (2017). The effect of physical activity on mortality and cardiovascular disease in

- 130 000 people from 17 high-income, middle-income, and low-income countries: the PURE study. *Lancet*. doi:10.1016/S0140-6736(17)31634-3
- Leiva, A. M., Martínez, M. A., Cristi-Montero, C., Salas, C., Ramírez-Campillo, R., Díaz Martínez, X., . . . Celis-Morales, C. (2017). El sedentarismo se asocia a un incremento de factores de riesgo cardiovascular y metabólicos independiente de los niveles de actividad física. *Revista Médica De Chile*, *145*(4), 458-467. doi:10.4067/s0034-98872017000400006
- Lentz, H. (2019). Physical activity and student engagement: How physical activity contributes to the culture of wellness. Gordon Albright School of Education.
- Leonard, A. E., & McShane-Hellenbrand, K. (2012). K–5 student experiences in a dance residency: A case study. *Journal of Dance Education*, *12*, 82–86. doi:10.1080/15290824.2012.701181
- Lloyd-Jones, M., Hong, Y., Labarthe, D., Mozaffarian, D., Appel, J., Van Horn, L., Greenlund, K., Daniels, S., Nichol, G., Tomaselli, F., Arnett, K., Fonarow, C., Ho, M., Lauer, S., Masoudi, A., Robertson, M., Roger, V., Schwamm, H., Sorlie, P., Yancy, W. & Rosamond, D. (2010). Defining and setting national goals for cardiovascular health promotion and disease reduction: the American Heart Association's strategic Impact Goal through 2020 and beyond. *Circulation*, *121*(4), 586-613. doi: 10.1161/CIRCULATIONAHA.109.192703
- Lovey, J. (2002). *Supporting special educational needs in secondary school classrooms*. London: David Fulton.
- Loyen, A., Ploeg, H. P., Bauman, A., Brug, J., & Lakerveld, J. (2016). European Sitting Championship: Prevalence and Correlates of Self-Reported Sitting Time in the 28 European Union Member States. *Plos One*, *11*(3). doi:10.1371/journal.pone.0149320
- Mabry, I. R., Young, D. R., Cooper, L. A., Meyers, T., Joffe, A., & Duggan, A. K. (2003). Physical Activity Attitudes of African American and White Adolescent Girls. *Ambulatory Pediatrics*, *3*(6), 312-316. doi:10.1367/1539-4409(2003)0032.0.co;2
- Meader, N., King, K., Moe-Byrne, T., Wright, K., Graham, H., Petticrew, M., . . . Sowden, A. J. (2016). A systematic review on the clustering and co-occurrence of multiple risk behaviours. *BMC Public Health*, *16*(1). doi:10.1186/s12889-016-3373-6
- Malm, C., Jakobsson, J., & Isaksson, A. (2019). Physical Activity and Sports—Real Health Benefits: A Review with Insight into the Public Health of Sweden. *Sports*, *7*(5), 127. <https://doi.org/10.3390/sports7050127>

- Marques, A. (2010) A escolar, a Educação física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: Estudo de um caso. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A., & Carreiro da Costa (2013). F. Levels of Physical Activity of Urban Adolescents According to Age and Gender. *International Journal of Sports Science*, 3(1), 23-27.
- Marques, A., Ferro, N., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). The performing of a secondary physical education department committed to the Portuguese physical education national curriculum. *Motricidade*, 13(S1), 100-111.
- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspetivas. *Implicações práticas Boletim SPEF*, 36, 79 -88.
- Marques, A., Martins, J., Sarmiento, H., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (2015). Do the students know the physical activity recommendations for health promotion? *Journal of Physical Activity and Health*, 12, 253-256. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24769866> website: doi:10.1123/jpah.2013-0228
- Marques, A., & Matos, M. (2014). Adolescents' physical activity trends over the years: a three-cohort study based on the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Portuguese survey. *Bmj Open*, 4(9), e006012. doi:10.1136/bmjopen-2014-006012
- Marques, A., Peralta, M., Martins, J., Loureiro, V., Almanzar, P. C., & de Matos, M. G. (2019). Few European adults are living a healthy lifestyle. *American Journal of Health Promotion*, 33(3), 890117118787078. doi:10.1177/0890117118787078
- Marques, A., Santos, D. A., Peralta, M., Sardinha, L. B., & Gonzalez Valeiro, M. (2018). Regular physical activity eliminates the harmful association of television watching with multimorbidity. A cross-sectional study from the European Social Survey. *Preventive Medicine*, 109, 28-33. doi:10.1016/j.ypmed.2018.01.015
- Marques, A., Henriques-Neto, D., Peralta, M., Martins, J., Demetriou, Y., Schönbach, D. M., & Matos, M. G. (2020). Prevalence of Physical Activity among Adolescents from 105 Low, Middle, and High-Income Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3145. doi:10.3390/ijerph17093145

- Martins, J. (2015) Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Matos, M., Simões, C., Canha, L. & Fonseca, S. (2000). Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., . . . Equipa Aventura Social. (2012). A saúde dos adolescentes portugueses: Relatório do estudo HBSC 2010. In Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IMHL/UNL & FMH (Eds.). Lisboa.
- May, A. L., Kuklina, E. V., & Yoon, P. W. (2012). Prevalence of Cardiovascular Disease Risk Factors Among US Adolescents, 1999-2008. *Pediatrics*, *129*(6), 1035-1041. doi:10.1542/peds.2011-1082
- Mayne, S. L., Virudachalam, S., & Fiks, A. G. (2020). Clustering of unhealthy behaviors in a nationally representative sample of U.S. children and adolescents. *Preventive Medicine*, *130*, 105892. doi: 10.1016/j.ypmed.2019.105892
- McKenzie, T. (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest*, *59*, 346- 357.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *84*(4), 419-430. doi: 10.1080/02701367.2013.844025
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Metzler, M., McKenzie, T., Van der Mars, H., Barrett-Williams, S., & Ellis, R. (2013). Health Optimizing Physical Education (HOPE): A new curriculum model for school programs. Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *84*(3), 41–47.
- Milligan, A., & Wood, B. (2010). Conceptual understandings as transition points: Making sense of a complex social world. *Journal of Curriculum Studies*, *42*(4), 487-501. doi:10.1080/00220270903494287
- Moreira, C., Santos, R., Júnior, J. C., Vale, S., Santos, P. C., Soares-Miranda, L., . . . Mota, J. (2011). Metabolic risk factors, physical activity and physical fitness in azorean adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, *11*(1). doi:10.1186/1471-2458-11-214

- Mourelle, M. (2014). *Relación de los agentes sociales con el índice de práctica de actividad física de los escolares de 10 a 16 años de las urbes gallegas* (Tesis Doctoral). Universidad A Coruña. España.
- Mulvihill, C., Rivers, K., & Aggleton, P. (2000). Views of young people towards physical activity: Determinants and barriers to involvement. *Health Education, 100*(5), 190-199. doi:10.1108/09654280010343555
- Muros, J. J., Pérez, F. S., Ortega, F. Z., Sánchez, V. M., & Knox, E. (2017). The association between healthy lifestyle behaviors and health-related quality of life among adolescents. *Jornal De Pediatria (Versão Em Português), 93*(4), 406-412. doi:10.1016/j.jpdp.2017.02.005
- MYP: From principles into practice.* (2008). Cardiff, Wales: International Baccalaureate Organization.
- Norman, J., Adams, A., Kerr, J., Ryan, S., Frank, D. & Roesch, C. (2010). A latent profile analysis of neighborhood recreation environments in relation to adolescent physical activity, sedentary time, and obesity. *J Public Health Manag Pract, 16*(5), 411-419. doi: 10.1097/PHH.0b013e3181c60e92
- Nyberg, S. T., Singh-Manoux, A., Pentti, J., Madsen, I. E. H., Sabia, S., Alfredsson, L., Bjorner, J. B., Borritz, M., Burr, H., Goldberg, M., Heikkilä, K., Jokela, M., Knutsson, A., Lallukka, T., Lindbohm, J. V., Nielsen, M. L., Nordin, M., Oksanen, T., Pejtersen, J. H., ... Kivimäki, M. (2020). Association of Healthy Lifestyle With Years Lived Without Major Chronic Diseases. *JAMA Internal Medicine, 180*(5), 760. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.0618>
- O'Donovan, G., Lee, I. M., Hamer, M., & Stamatakis, E. (2017). Association of "weekend warrior" and other leisure time physical activity patterns with risks for all-cause, cardiovascular disease, and cancer mortality. *JAMA Internal Medicine, 177*(3), 335-342. doi:10.1001/jamainternmed.2016.8014
- OECD (2019). OECD Future of Education 2030. *Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030. International Curriculum Analysis*; OECD: Paris, France.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Labayen, I., Lavie, C. J., & Blair, S. N. (2017). The fat but fit paradox: What we know and don't know about it. *British Journal of Sports Medicine, 52*(3), 151-153. doi:10.1136/bjsports-2016-097400
- Owens, J., Adolescent Sleep Working Group, & Committee on Adolescence. (2014). Insufficient sleep in adolescents and young adults: an update on causes and consequences. *Pediatrics, 134*(3), e921-932. doi:10.1542/peds.2014-1696

- Ozemek, C., Laddu, D. R., Lavie, C. J., Claeys, H., Kaminsky, L. A., Ross, R., ... Blair, S. N. (2018). An Update on the Role of Cardiorespiratory Fitness, Structured Exercise and Lifestyle Physical Activity in Preventing Cardiovascular Disease and Health Risk. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 61(5-6), 484–490. doi: 10.1016/j.pcad.2018.11.005
- Paes, S., Marins, J., & Andreazzi, A. (2015). Efeitos metabólicos do exercício físico na obesidade infantil: uma visão atual. *Revista Paulista de Pediatria*, 1, 33, 122-129.
- Pasanen, Tytti P., Liisa Tyrväinen, and Kalevi M. Korpela (2014) The Relationship Between Perceived Health And Physical Activity Indoors, Outdoors In Built Environments, And Outdoors In Nature. *Applied Psychology: Health and Well-Being* 6.3: 324-346.
- Pelt, P. A., Takken, T., Brussel, M. V., Witte, M. D., Kruize, A. A., & Wulffraat, N. M. (2012). Aerobic capacity and disease activity in children, adolescents and young adults with juvenile idiopathic arthritis (JIA). *Pediatric Rheumatology*, 10(1), 25. doi:10.1186/1546-0096-10-25
- Perk, J., De Backer, G., Gohlke, H., Graham, I., Reiner, Z., Verschuren, W. M., . . . Wolpert, C. (2012). 'European guidelines on cardiovascular disease prevention in clinical Practice (VERSION 2012)' the Fifth Joint Task force of the European Society of cardiology and other societies on cardiovascular disease prevention in clinical Practice (constituted by representatives of NINE societies and by invited experts) * developed with the special contribution of the European Association for Cardiovascular Prevention & Rehabilitation (EACPR). [*Eur Heart j* 2012;33:1635-1701, doi: 10.1093/eurheartj/ehs092]. *European Heart Journal*, 33(17), 2126-2126. doi:10.1093/eurheartj/ehs254
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L. & Carreiro da Costa, F. (1997a). Lifestyle of young Europeans: comparative study. In L. Walkuski, S. Wright & S. Kwang San (Eds). *World Conference on Teaching, Coaching and Fitness Needs in Physical Education and Sport Science* (pp. 403-415). AIESEP, Singapore: School of Physical Education.
- Piéron, M., Telama, R., Naul, R. & Almond, L. (1997b). Etude du style de vie d'adolescents européens. Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport*, 159/160, 43-50.
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education Journal*, 17(1). doi:10.26522/brocked.v17i1.100

- Pogrmilovic, B. K., O’Sullivan, G., Milton, K., Biddle, S. J. H., & Pedisic, Z. (2019). A systematic review of instruments for the analysis of national-level physical activity and sedentary behaviour policies. *Health Research Policy and Systems*, 17(1). doi: 10.1186/s12961-019-0492-4
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida. Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Post, E. G., Green, N. E., Schaefer, D. A., Trigsted, S. M., Brooks, M. A., McGuine, T. A., Watson, A. M., & Bell, D. R. (2018). Socioeconomic status of parents with children participating on youth club sport teams. *Physical Therapy in Sport*, 32, 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.ptsp.2018.05.014>
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. *Health promotion perspectives*, 10(4), 316–324. <https://doi.org/10.34172/hpp.2020.50>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Racette, S. B., Uhrich, M. L., White, M. L., Yu, L., & Clark, B. R. (2017). Sex differences in FITNESSGRAM® health risk based on aerobic capacity and body composition among urban public elementary school children. *Preventive Medicine*, 103, 56-59. doi:10.1016/j.ypmed.2017.07.032
- Reynolds, A. J., Ou, S.-R., Mondri, C. F., & Hayakawa, M. (2019). School-Related and Family Processes Leading to Long-Term Intervention Effects. *Sustaining Early Childhood Learning Gains*, 235–253. doi: 10.1017/9781108349352.011
- Rhodes, R.E., Mark, R.S. & Temmel, C.P. (2012). Adult sedentary behavior: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(3): e3-e28.
- Ridley, K., Zabeen, S., & Lunnay, B. K. (2018). Children’s physical activity levels during organised sports practices. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(9), 930–934. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.01.019>
- Rogers, R., Krallman, R., Jackson, E. A., Durussel-Weston, J., Palma-Davis, L., Visser, R. D., . . . Kline-Rogers, E. (2017). Top 10 Lessons Learned from Project Healthy Schools. *The American Journal of Medicine*, 130(8). doi:10.1016/j.amjmed.2017.03.018
- Ruiz, J. R., Castro-Pinero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjostrom, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a

- systematic review. *Br J Sports Med*, 43(12), 909-923. doi: 10.1136/bjism.2008.056499
- Rullestad, A., Meland, E., & Mildestvedt, T. (2021). Factors predicting physical activity and sports participation in adolescence. *Journal of Environmental and Public Health*, 2021, 1-10. doi:10.1155/2021/9105953
- Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., Finn, K. J., & Kaj, M. (2015). Cross-Validation of a PACER Prediction Equation for Assessing Aerobic Capacity in Hungarian Youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(sup1). <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1043002>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. doi: 10.1080/02701367.2012.10599842
- Salvy, S.-J., Feda, D. M., Epstein, L. H., & Roemmich, J. N. (2016). Friends and social contexts as unshared environments: a discordant sibling analysis of obesity- and health-related behaviors in young adolescents. *International Journal of Obesity*, 41(4), 569–575. <https://doi.org/10.1038/ijo.2016.213>
- Sandercock, G., Voss, C., McConnell, D., & Rayner, P. (2010). Ten year secular declines in the cardiorespiratory fitness of affluent English children are largely independent of changes in body mass index. *Arch Dis Child*, 95(1), 46-47. doi: 10.1136/adc.2009.162107
- Santos, R., Mota, J., Santos, D. A., Silva, A. M., Baptista, F., & Sardinha, L. B. (2014). Physical fitness percentiles for Portuguese children and ADOLESCENTS Aged 10–18 years. *Journal of Sports Sciences*, 32(16), 1510-1518. doi:10.1080/02640414.2014.906046
- Scarpa, S., & Nart, A. (2012). Influences of Perceived Sport Competence on Physical Activity Enjoyment in Early Adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(2), 203-204. doi:10.2224/sbp.2012.40.2.203
- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, 47(4), 1141-1152. doi:10.1037/a0024091
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J., van Mechelen, W., & Chinapaw, C. (2012). Physical activity and performance at school. A systematic review of the literature

- including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55.
- Sonnenburg, Erica D., and Sonnenburg, Justin L. (2019). “The Ancestral and Industrialized Gut Microbiota and Implications for Human Health.” *Nature Reviews Microbiology*, vol. 17, no. 6, pp. 383–390., doi:10.1038/s41579-019-0191-8.
- Spengler, S., & Woll, A. (2013). The More Physically Active, the Healthier? The Relationship Between Physical Activity and Health-Related Quality of Life in Adolescents: The MoMo Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(5), 708-715. doi:10.1123/jpah.10.5.708
- St-Aubin, M.-O., Chalaye, P., Counil, F.-P., & Lafrenaye, S. (2019). Beneficial Effects of Regular Physical Activity on Exercise-Induced Analgesia in Adolescent Males. *Pediatric Exercise Science*, 31(4), 425–431. doi: 10.1123/pes.2018-0089
- Stewart, V. (2012). A World-Class Education: Learning from International Models of Excellence and Innovation. Alexandria, Virginia, USA. ASCD Publications.
- Strandbu, Å., Bakken, A., & Stefansen, K. (2019). The continued importance of family sport culture for sport participation during the teenage years. *Sport, Education and Society*, 25(8), 931–945. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1676221>
- Tan, L., & Bibby, Y. (2010). *PYP and MYP student performance on the International Schools' Assessment (ISA)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Tan, L. & Bibby, Y. (2011). Performance comparison between IB school students and non-IB school students on the International Schools' Assessment (ISA) and on the Social and Emotional Wellbeing Questionnaire. Report prepared for the International Baccalaureate by the Australian Council for Educational Research.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *Am J Prev. Med*, 13, 317–323.
- Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: A review. *Obesity Facts*, 2(3), 187-195. doi:10.1159/000222244
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., ... Raitakari, O. T. (2014). Tracking of Physical Activity from Early Childhood through Youth into Adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 955–962. doi: 10.1249/mss.0000000000000181

- Tomkinson, R., Lang, J., Tremblay, S., Dale, M., LeBlanc, G., Belanger, K., Ortega, B. & Leger, L. (2016). International normative 20 m shuttle run values from 1 142 026 children and youth representing 50 countries. *Br J Sports Med*. doi: 10.1136/bjsports-2016-095987
- Toriola, A.L., Moselakgomo, K., Shaw, B.S., Goon, D.T. & Amusa, L.O. (2011). Children's perceptions about physical education in South African schools. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (Supplement)*, September, 126-137.
- Tremblay, S., Aubert, S., Barnes, D., Saunders, J., Carson, V., LatimerCheung, E., Chastin, M., Altenburg, M. & Chinapaw, M. (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 14(1), 75. doi: 10.1186/s12966-017-0525-8
- UNESCO. (2015). Quality Physical Education Guidelines for Policy-Makers. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>
- United States Department of Health and Human Services. (2018). 2018 Physical activity guidelines advisory committee scientific report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Valle, J., Menéndez, M., Manso, J., Garrido, R. & Thoilliez, B. (2017). Implementation and outcomes of the International Baccalaureate (IB) Middle Years Programme (MYP) in Spanish schools. Autónoma University of Madrid
- Vanaken, G., & Danckaerts, M. (2018). Impact of Green Space Exposure on Children's and Adolescents' Mental Health: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2668. doi:10.3390/ijerph15122668
- Vereecken, C., Pedersen, T. P., Ojala, K., Krolner, R., Dzielska, A., Ahluwalia, N., . . . Kelly, C. (2015). Fruit and vegetable consumption trends among adolescents from 2002 to 2010 in 33 countries. *The European Journal of Public Health*, 25(Suppl 2), 16-19. doi:10.1093/eurpub/ckv012
- Wade, J. (2011). Student performance and student engagement in the International Baccalaureate Middle Years Programme in Montgomery County Public Schools. Rockville, MD.
- Wade, J., & Wolanin, N. (2013). Global mindedness and perceptions of middle school experiences among students enrolled in the International Baccalaureate Middle

- Years Programme in Montgomery County Public Schools. Unpublished report dated January 2013, Rockville, MD.
- Wade, J., & Wolanin, N. (2015). A Comparison of MYP and Non-MYP Students' Participation and Performance in High School.
- Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2014). The International Baccalaureate continuum: Student, teacher and school outcomes. Report prepared for the IB
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2015). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442–459. doi:10.1080/13573322.2015.1050370
- Wang, J. C., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L., & Lim, C. B. (2010). Influence of Perceived Motivational Climate on Achievement Goals in Physical Education: A Structural Equation Mixture Modeling Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(3), 324-338. doi:10.1123/jsep.32.3.324
- Wahrman, H., & Hartaf, H. (2019). Are schools educating toward active citizenship? The internal school struggle between contradictory citizenship models. *Education, Citizenship and Social Justice*, 174619791985999. doi: 10.1177/1746197919859993
- Webb, L., & Quennerstedt, M. (2010). Risky bodies: Health surveillance and teachers' embodiment of health. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(7), 785-802. doi:10.1080/09518398.2010.529471
- Welk, G. & Meredith, M. D. (2013). *Fitnessgram/activitygram: test administration manual*. Human Kinetics.
- Witt, P. A. (2018). Why Children/Youth Drop Out of Sports. *Journal of Park and Recreation Administration*, 36(3), 191-199. doi:10.18666/jpra-2018-v36-i3-8618
- World Health Organization (2002). The world health report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life. Sadag: WHO
- World Health Organization (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva.
- World Health Organization. (2018). *More active people for a healthier world: global action plan on physical activity 2018-2030*. Geneva.
- Yin. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Anexos

Anexo A

QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS ABOUT PHYSICAL EDUCATION, HEALTH AND LIFESTYLES

- This questionnaire is for a study about Physical Education, Health and lifestyles.
- The original investigation has been covered by thousands of students from Europe and Latin America.
- Please answer the following questions. Your answers will be confidential.
- There are no right or wrong answers, the most important thing is that you answer honestly.
- Thank you for participating in our investigation.

1. PERSONAL DATA

Year of Study	Y6 <input type="checkbox"/>	Y7 <input type="checkbox"/>	Y8 <input type="checkbox"/>	Y9 <input type="checkbox"/>	Y10 <input type="checkbox"/>	Y11 <input type="checkbox"/>
---------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	------------------------------	------------------------------

1. Gender

Male Female

2. Weight and Height

Weight _____ kg Hight _____ m

3. Year of birth

Year

4. Nationality

5. What level of studies do your parents/guardians have:

	Father	Mother
1. Middle School	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. High School	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vocational Professional Training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bachelor's degree - University	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. PhD - University	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------	--------------------------

6. What are the professions of your parents/guardian?

Father or male person

Mother or female person

7. Do your parents/guardians practice sport?

	Father	Mother
1. Never	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rarely or during holidays	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Once a week during the whole year	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Several times a week during the whole year	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. LIFESTYLES

8. Do you consider that most of your friends:

1. Never practice physical activity/sports	<input type="checkbox"/>
2. Sometimes practice physical activity/sports	<input type="checkbox"/>
3. Often practice physical activity/sports	<input type="checkbox"/>

9. When you are with your friends, do you practice any physical activity/sports (in your own free time, school sports, holidays, free time in school, etc)?

1. Never	<input type="checkbox"/>
2. Sometimes	<input type="checkbox"/>
3. Often	<input type="checkbox"/>

10. When, approximately, do you normally go to bed to sleep and what time do you usually wake-up?

	Go to bed
1. Before 21:00	<input type="checkbox"/>
2. At 21:00	<input type="checkbox"/>
3. At 22:00	<input type="checkbox"/>
4. At 23:00	<input type="checkbox"/>
5. At midnight	<input type="checkbox"/>
6. At 1:00	<input type="checkbox"/>
7. After 1:00	<input type="checkbox"/>

	Wake-up
1. 6:00 or before	<input type="checkbox"/>
2. 7:00	<input type="checkbox"/>
3. 8:00	<input type="checkbox"/>
4. 9:00	<input type="checkbox"/>
5. 10:00	<input type="checkbox"/>
6. 11:00	<input type="checkbox"/>
7. After 11:00	<input type="checkbox"/>

11. During the week, where do you usually eat?

	Breakfast	Lunch	Snack in the afternoon	Dinner	Snack after dinner
1. At home	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. At the canteen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. At the school bar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. At school but I take food from home	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. At a café/restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I don't eat it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. From the following list, indicate how regularly you consume those products:

	More than once a day	Once a day	Once or a few times a week	Rarely or never
1. Coffee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Beer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alcoholic drink (wine, cocktails, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Coca-Cola / Soda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nature juices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Milk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sweets (chocolate, caramels, candy, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Cakes or industrial bakery	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Homemade cakes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Hamburgers, hotdogs etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Chips	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Meat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Fish	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Fruit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bread	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vegetables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Pizzas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Pasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Fill the following table with the number of hours that you do physical activity a day:

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
1. Physical Activity organized (PE, Dance as curricular subject)							
2. Physical activity organized after school hours, inside school where activities are organized by school.							
3. Physical activity organized after school outside the school e.g. in gyms, sports centers, clubs sports associations etc.							
4. Informal physical activity (during school break time, in the park, in the playground, on a sportsfield without a teacher, riding a bicycle, swimming...)							

14. Fill the following table according to the physical activity or sport that you most do in each row (eg, basketball in a Club, Football in the school, zumba in an association, , football with my friends in the park)

	Type of physical activity or sport
1. Sport in a club inside or outside school	
2. Physical Activity after school organized by school	
3. Physical activity organized after school and outside of school in places such as gyms, sports centers, associations etc.	
4. Informal physical activity (during school break times, in the park, in the playground, on a sportsfield without a teacher, riding a bicycle, swimming etc.)	

3. OPINION

15. What do you think about the state of your health?

1. I am not in good health	<input type="checkbox"/>
2. I have a normal health	<input type="checkbox"/>
3. I am in a good health	<input type="checkbox"/>
4. I am in a very good health	<input type="checkbox"/>

16. Taking into consideration the physical activity that you do, how do you classify yourself?

1. Very active	<input type="checkbox"/>
2. Active	<input type="checkbox"/>

3. Not very active	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------

17. From the following statements, which one best describes your situation? Today...

1. ... I'm not physically active and I don't wish to change that in the next 6 months	<input type="checkbox"/>
2. ... I'm not physically active, but I'm thinking of becoming more physically active in the next months	<input type="checkbox"/>
3. ... I'm not physically active, but I'm determined to become more physically active in the next months.	<input type="checkbox"/>
4. ... I'm physically active, but I have not done any physically activity in the last 6 months.	<input type="checkbox"/>
5. ... I have been physically active for more than 6 months	<input type="checkbox"/>
7. I don't know	<input type="checkbox"/>

18. Choose the square that best represents you in the following table. For example, if your hair is lighter than darker please choose the following:

1 2 3 4 5

Light hair	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dark hair
------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----------

1. I am athletic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I don't have a good athletic capacity
2. I'm agile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I'm uncoordinated
3. I'm in shape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I get tired easily
4. I'm fast	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I'm slow
5. I'm strong	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I'm weak
6. I'm brave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I'm scared

7. I'm very slim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I'm too fat
8. I'm satisfied with my looks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I'm not satisfied with my looks

19. What do you think about the regular practice of physical activity/sport?

1. I don't like it at all	<input type="checkbox"/>
2. It's irrelevant to me	<input type="checkbox"/>
3. I like it.	<input type="checkbox"/>
4. I like it a lot.	<input type="checkbox"/>

20. Why do you think it is important to do physical activity on a regular basis?

	Important	
	Yes	No
1. It helps relieve tension, it relaxes me and allows me to be more focused.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. To promote learning and perfect different techniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. To have a good moral conduct	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. To contribute being healthy, to control my weight...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. It is fun fun, adventure, excitement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. It's very important to socialize with others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. It's important to stay in shape.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. The competition is stimulating	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I don't have an opinion about this.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. If you do physical activity/sport, who was the person/people that influenced you most in deciding to start sport/physical activity? You can choose more than one.

1. Nobody influenced me, I started because I wanted to	<input type="checkbox"/>
2. My parents	<input type="checkbox"/>
3. Siblings	<input type="checkbox"/>
4. Other family members	<input type="checkbox"/>

5. Physical Education teacher(s)	<input type="checkbox"/>
6. My friends	<input type="checkbox"/>
7. My partner/boyfriend/girlfriend	<input type="checkbox"/>
8. The doctor - recommendation	<input type="checkbox"/>
9. Publicity that promotes sport and physical activity	<input type="checkbox"/>

22. From the following list of different reasons **to do physical activity/sport** regularly, chose if it's important or not.

	Important			Important	
	Yes	No		Yes	No
1. My friends practice that sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. I can have a body that is in "shape"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I wish to have a sports career	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. I can make money	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I like to know other people	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. It's exciting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I want to do something that is good for me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. It's physically attractive to be in "shape"?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I like to compete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. I can make new friendships	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I want to be in shape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. It gives me the possibility to try my best	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. It allows me to relax	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. My partner/boyfriend/girlfriend likes me to do sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I have fun doing physical activity/exercise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. The Physical Education teachers from my school encourage? me to do physical activity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I like to be part of a team	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. I like to do it with my family	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. My parents or siblings want me to participate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. The facilities around my home allow for me to do sport (gym, parks)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. If **you don't do** any sport, chose one or several reasons, or difficulties that explain why:

1. I don't have time/ I can't do it with the other social activities that I am involved in	<input type="checkbox"/>
2. Incompatibility with studies	<input type="checkbox"/>
3. I don't like to sweat	<input type="checkbox"/>

4. I'm not in shape	<input type="checkbox"/>
5. I'm not skilled	<input type="checkbox"/>
6. Others are better	<input type="checkbox"/>
7. I have physical difficulties	<input type="checkbox"/>
8. I'm embarrassed	<input type="checkbox"/>
9. Economic difficulties	<input type="checkbox"/>
10. My parents don't let me	<input type="checkbox"/>
11. There are other things that are more interesting	<input type="checkbox"/>
12. My friends don't do sport	<input type="checkbox"/>
13. My family doesn't do sport	<input type="checkbox"/>
14. There are few facilities around my home (gym, parks)	<input type="checkbox"/>

24. If **you stopped practicing** a sport/physical activity, choose one or several reasons, or difficulties that explain why:

1. I don't have time/ I can't do it with the other social activities that I am involved in	<input type="checkbox"/>
2. Incompatibility with studies	<input type="checkbox"/>
3. I don't like to sweat	<input type="checkbox"/>
4. I'm not in shape	<input type="checkbox"/>
5. I'm not skilled	<input type="checkbox"/>
6. Others are better	<input type="checkbox"/>
7. I have physical difficulties	<input type="checkbox"/>
8. I'm embarrassed	<input type="checkbox"/>
9. Economic difficulties	<input type="checkbox"/>
10. My parents don't let me	<input type="checkbox"/>
11. There are other things that are more interesting	<input type="checkbox"/>
12. My friends don't do sports.	<input type="checkbox"/>
13. I did not play much (e.g, I spent a lot of time on the bench)	<input type="checkbox"/>
14. My family doesn't do sport.	<input type="checkbox"/>
15. There are few facilities around my home (gym, parks)	<input type="checkbox"/>

25. Chose if you think each action is important:

	Important	
	Yes	No
1. To be good in as many subjects as possible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. To be good in sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. To be popular amongst my peers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. To look good.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. To be in shape	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. To please my teachers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. That my parents are satisfied with me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. That my partner is happy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. VALUE OF THE SCHOOL, PHYSICAL EDUCATION AND THE SURROUNDINGS

26. What do you think about school?

1. I don't like it at all	<input type="checkbox"/>
2. It's irrelevant to me	<input type="checkbox"/>
3. I like it.	<input type="checkbox"/>
4. I like it a lot.	<input type="checkbox"/>

27. What do you think about the Physical Education classes?

1. I don't like them at all	<input type="checkbox"/>
2. They are irrelevant to me	<input type="checkbox"/>
3. I like them.	<input type="checkbox"/>
4. I like them a lot.	<input type="checkbox"/>

28. What do you think is the purpose of Physical Education? Choose the most important for you:

1. To use energy, so that the students can be more focused in other subjects	<input type="checkbox"/>
2. To promote the learning and perfecting of sports techniques	<input type="checkbox"/>
3. For the students to learn good moral conduct	<input type="checkbox"/>
4. To promote healthy and active lifestyles for students	<input type="checkbox"/>
5. To promote moments of fun and relaxation for students	<input type="checkbox"/>
6. To improve the physical condition of students	<input type="checkbox"/>
7. I don't have an opinion	<input type="checkbox"/>

29. In the following list, there are different learnings that you can get through Physical Education. Choose the importance of each one.

	Important	
	Yes	No
1. To play games with a ball (eg. Football, basketball...) with the correct technique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. To play with different classmates (the best, the worst, the opposite sex) while respecting differences	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. To organize your own training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. To practice individual sports with the correct technique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. To feel good about my body	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. To give the body a work-out	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. To connect physical activity with health	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. To practice the different roles in sports activities (coach, referee...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. To analyse sports news (TV, radio, newspapers)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. To know about and to try other sports that are different from the ones I know	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. To learn values related with the practice of physical activity (fair-play, cooperation, respect the others, effort...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Do you think that the after school activities organized by the school are enough

1. Yes	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/>

31. Do you think that the physical activity or sports offered after school and outside school in gyms, sports centers, associations are enough?

1. Yes	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/>

32. Do you think that options of sports in a club inside or outside school are enough?

1. Yes	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/>

33. Do you think that the facilities (sports fields, parks, playgrounds etc.) in your surroundings sufficiently facilitate the practice of physical activity?

1. Yes	<input type="checkbox"/>
2. No	<input type="checkbox"/>

34. What do you think about the physical activities offered by the school and outside school?

	I don't like them at all	I like them	I like them a lot	It is irrelevant to me
--	--------------------------	-------------	-------------------	------------------------

1. Sport in a club inside or outside school				
2. Organized after school activities at school organized by the school				
3. Organized Physical activity or sports offered after school and outside school in gyms, sports centers, sports associations				
4. Informal physical activity (free time during school breaks, in the park, without a supervisor, going for a run, walking, swimming, cycling...)				

35. Choose the activities that you are doing during the break time frequently:

1. I talk with my classmates	<input type="checkbox"/>
2. I play sports or do physical activity (dance, table tennis, football)	<input type="checkbox"/>
3. I talk about issues that I have	<input type="checkbox"/>
4. I listen to music	<input type="checkbox"/>
5. I talk on WhatsApp or on a similar app. with my friends	<input type="checkbox"/>
6. I go online on my phone or in a classroom	<input type="checkbox"/>
7. I go to the library	<input type="checkbox"/>

36. How do you feel when you do Physical Education activities and when you are successful in Physical Education lessons. For each statement please indicate the level of agreement, using the following scale:

“I completely disagree” corresponds to the minimum value of (1) and “I completely agree” corresponds to the minimum value of (5).

In the Physical Education lesson.. I completely Disagree

I completely Agree

	1	2	3	4	5
1. I feel very good when I'm the only one capable of doing an exercise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I feel very satisfied when I can do better than others	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I'm concerned if people say that I have no ability	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I want to commit to learn new skills and games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I will continue to avoid exercises and games that I might be incapable of doing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. It is important for me to always learn new things	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I'm worried about looking incapable and this bothers me a lot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. When I learn a skill, I want to try it even more	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I always try to be better than the others in Physical Education activities and games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I will always try to be better than my classmates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I like to learn new activities regardless of the difficulty level	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. I like to try hard in the difficult tasks because it is a way to develop my abilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo B

1. Leciona há quantos anos?

R: 48 anos.

2. Quantos anos liderou esta e outras escolas?

R: 30 anos. Esta escola 10 anos, o St Dominics 17 anos e a Escola Nautica 3.

3. Considera que tem um estilo de vida saudável? Porquê?

R: Eu considero que tenho um estilo de vida saudável com algumas limitações, porque como fui operada à espinha à coisas que não posso fazer, por exemplo eu jogava golf e agora não posso jogar golf, eu jogava ténis, tudo o que são desportos que eu posso reagir der repente, eu não posso fazer, porque isso pode rebentar com a minha coluna, mesmo ping pong eu tenho de jogar de outra maneira, não posso jogar competitivamente.

4. Qual é para si a importância da disciplina de Educação Física e qual a vantagem desta no currículo IB?

R: Para mim é essencial sobre todos os aspetos, não só por causa do efeito que isso tem sobre o cérebro humano, mas também quando a Educação Física é mais do que ensinar desportos, é ensinar uma vida saudável, ensinar a ter reações saudáveis, ensinar coisas como mindfulness que devem cair no PHE. É das disciplinas mais fundamentais que há numa escola, sobretudo no MYP-IB, porque no MYP nós temos de ensinar conceitos em contexto e temos também de ensinar que os conceitos são transversais às disciplinas todas, e o melhor exemplo disso é a disciplina de EF, ou seja, eles põem em contexto real conceitos que eu até posso ensinar em matemática, como por exemplo estatística ou até outros conceitos, mas a transversalidade é fundamental, a tal ponto que à uns anos eu escolhi para coordenador de MYP o professor de PHE por causa dessa transferibilidade. Esse é até um dos problemas que eu identifiquei nesta escola e que não consegui fazer, é criar mais momentos interdisciplinares. Espero que isto explique o fascínio que eu tenho por PHE. Eu considero o MYP o melhor programa do IB. No PYP nós construímos ao incluir métodos de questionamento como o pilar do MYP. O MYP dá aos alunos a perceção de tudo o que eles podem fazer na vida e para estarem prontos para os 2 anos pré universidade.

5. Considera que as atividades desportivas extracurriculares na escola são suficientes para os alunos serem fisicamente ativos?

R: Eu acho que sim, porque se o PHE for bem feito, nisso incluo dar um gosto ao aluno, por todos os desportos que há no mundo, individuais e de grupo. Ambos são importantes porque ensinam ao aluno coisas diferentes, os individuais a ultrapassar-se a si próprio, os coletivos a estar em grupo. Acho que esta escola co curricularmente faz bem o que faz, que é os alunos terem o primeiro gosto por um desporto e depois promove-lo nas atividades extracurriculares.

Eu não concordo o que muitas escolas internacionais fazem que é as atividades extracurriculares não são de facto desenvolvidos nas escolas, os alunos pertencem a um clube de futebol, basketball, rugby e é ai que eles se tornam bons, e depois uma escola internacional que tenha um clube no exterior é a que ganha, e eu isso sou contra. Um exemplo do que eu estou a dizer, é que já tentamos ter o Estoril e o Belenenses na escola e temos 3 gatos pingados. Portanto, acredito muito mais no que o departamento de PHE está a fazer, por exemplo, com o Oporto British School, que é entre escolas desenvolver as competências, em vez da ilusão que acontece noutros lados. O desporto extra curricular é também fundamental para o marketing da escola, para promover a nossa escola com as outras escolas.

6. Acredita que o número de horas de atividade física por semana na escola é suficiente para as aprendizagens dos alunos e para a promoção da saúde?

R: Sim, os alunos têm todas as condições para fazer atividade física na escola.

7. Qual é a principal estratégia da escola para promover os estilos de vida ativos e saudáveis?

R: Acreditar no responsável do departamento de PHE. Isto é importantíssimo o que eu estou a dizer, por exemplo, eu não gosto de ser diretora da escola, gostava de ter cá ficado mais um ano, mas não me importo porque sei que esta escola tem as pessoas certas nos sítios certos, por isso não me importo com o diretor que venha, embora eu goste do Steve Lewis (o novo diretor), ele vai por a disciplina que eu não soube por na escola. Por isso, acho que o diretor é a pessoa certa porque tenho confiança nos atuais responsáveis dos departamentos.

8. Como é que a escola se relaciona com outras entidades desportivas da comunidade, associações ou junta de freguesia?

R: A escola, porque somos uma associação sem fins lucrativos, pertence ao grupo social de Oeiras. É algo que me preocupa, quem me vai representar nessas reuniões. A minha prática, através de pertencer à parte social de Oeiras, eu sei o que acontece, eu sei os contactos, ou seja, o que é que eu faço? Passo, ao responsável do departamento de PHE. Gostava que a escola estabelece uma relação maior com a CERCÍ Oeiras (associação de pessoas com deficiência), que é algo que só consegui fazer através dos pais e da catequese. Os miúdos estavam fartos da catequese e quando os pais começaram a leva-los à CERCÍ Oeiras, o projeto desenvolveu-se. Mas é a única área que eu tenho medo do futuro. Eu não sei o que eu de dizer ao Steve, de quem tem de me representar na ação social, porque se perdermos a ação social, perdemos o estatuto de organização sem fins lucrativos.

Anexo C

Grupo 1

1. Consideras que fazes mais AF nesta escola (IB) do que numa escola nacional?

Aluno 1: Fazemos **mais nesta escola**.

Aluno 6: Depende, está a perguntar apenas sobre a disciplina de EFS ou olhando para a escola globalmente?

Eu: apenas a disciplina.

Aluno 6: Nesse caso, **o curriculum nacional**. Porque aqui temos muito **trabalho escrito** relacionado com o computador. Na minha antiga escola, no ano passado, uma escola portuguesa, não tínhamos nada disso, apenas trabalhávamos o desporto.

Eu: E se considerares a escola inteira, incluindo o desporto escolar?

Aluno 6: Se considerarmos o **desporto escolar**, acredito que esta escola tem **mais atividade física** do que as escolas do curriculum nacional. Por exemplo, basquetebol, temos **torneios e jogos** aqui, enquanto que na minha escola antiga não tínhamos nem sequer uma equipa de basquetebol.

Aluno 4: Para mim, se for apenas considerando as **aulas**, **o curriculum português** tem mais atividade física, porque aqui existe muito **trabalho escrito**. Mas se considerar as atividades de **desporto escolar esta escola** faz mais **atividade física**.

Eu: Que tipo de atividade física fazes mais nesta escola em relação à tua escola antiga.

Aluno 4: Aqui temos mais **jogos e treinos** de desporto escolar. Há sempre um **desporto com jogos depois das aulas**. Por exemplo, se quiseres podes jogar futebol, voleibol, basquetebol e até rugby e cricket. Na minha antiga escola fazíamos só as aulas.

Aluno 1: Bom, depende. Depende daquilo que fazes, depende da pessoa. Porque só fazes desporto escolar caso gostes de atividade física, porque se não gostas só fazes EFS que é obrigatório.

Aluno 8: Na minha **escola antiga não** tínhamos muitos **espaços** para desportos, por isso só fazíamos aquilo que o professor mandava na aula.

Eu: E aqui, que tipo de desportos fazes que não fazias na outra escola?

Aluno 8: Nesta escola faço parte da **equipa de futebol e de basquetebol**. Mas também nesta **escola**, eu acho que temos **mais espaço** para jogar nos intervalos, para ir para o campo jogar futebol.

Aluno 9: Fazemos **mais atividade física nesta escola**. Nós aqui temos muitos desportos depois da escola (**desporto escolar**) e temos **jogos também e torneios**, acabamos por fazer desporto nas equipas. Como o Aluno 6 disse, se for só nas aulas de **EFS**, acho que fazemos **menos**, porque temos muitos **trabalhos escritos**.

Aluno 7: Acho que fazemos **mais nesta escola**, também porque na minha **antiga escola não** tínhamos muito **espaços** para jogar durante o almoço, só tínhamos um pequeno pátio e uma parte exterior e aqui temos um **campo de futebol** que dá para **todos jogarmos**.

2. Para ti o que é mais interessante no currículo de EFS-IB?

Aluno 9: provavelmente o facto que de fazemos **desportos diferentes**, porque normalmente **noutras escolas fazemos sempre os mesmos desportos** todos os anos. E também porque falamos de **outras coisas relacionadas com o desporto**, não só as técnicas. E na minha outra escola não o fazíamos.

Eu: Que coisas são essas que dizes serem relacionadas com o desporto e não somente as técnicas?

Aluno 9: Falamos por exemplo de **métodos de treino**, ou na última unidade de ensino que fizemos atletismo falamos sobre **biomecânica e as leis de newton**. No ano passado lembro-me que falamos sobre pessoas **deficientes no desporto**, ate tivemos um dia algumas pessoas da CERC (uma associação de pessoas com deficiência) na nossa escola para jogar desportos.

Aluno 7: Normalmente, nesta escola, como é uma escola internacional, também **fazemos desportos internacionais**, por exemplo futebol é mais em Portugal, mas Ultimate **Frisbee** não é muito normal noutras escolas.

Eu: Para ti é importante fazer desportos diferentes?

Aluno 7: Sim, porque assim nunca sabemos o que vamos fazer nas aulas.

Eu: Tem alguma importância fazer desportos diferentes para alunos novos?

Aluno 7: Sim, claro, se um aluno vem de outro **país pode fazer o desporto do seu país**.

Aluno 8: Para mim é diferente, porque nesta escola **mudas de desporto** passado algum tempo. E na minha última escola fazíamos os mesmos desportos o ano todo, quase nunca mudávamos. Prefiro aqui porque mudamos de desportos e não fazemos sempre a mesma coisa.

Aluno 1: Basicamente em EFS estás a construir-te para o **certificado do MYP-IB com o ePortfolio** e para as **ciências do desporto no DP-IB**. Por exemplo, começamos com voleibol no Y7 e depois temos no Y8 e depois no Y11 podemos fazer o nosso portfolio em voleibol, há uma **continuidade**. Também fazemos desportos por temporadas, temos um calendário igual ao das outras escolas internacionais e definido pelo IB.

Eu: É importante para ti ter o **calendário igual as outras escolas internacionais**?

Aluno 1: Para mim não porque não mudei de escola desde o Y7, mas se mudares de escola é melhor, porque se o calendário for o mesmo e a outra escola também fizer o ePortfolio vai ser mais fácil a adaptação.

Aluno 6: O que eu acho mais interessante em EFS é provavelmente a **autonomia** que temos. Por exemplo, criar os nossos **próprios planos** para desenvolver a **capacidade cardiovascular** e **resistência**. É muito bom para nós termos **autonomia** para fazer aquilo que queremos fazer. Isso é muito interessante, porque na minha escola antiga não tínhamos oportunidade para fazer o que queremos ou para planear o que queremos, era simplesmente, faz isto, faz aquilo. E eu acho que é muito interessante nesta escola podermos ter impacto das nossas **decisões** no que fazemos.

Aluno 1: não sei o que os outros pensam, mas na minha antiga escola, fazíamos muitos desportos indoors, basquetebol indoors, voleibol indoors, artes marciais indoors, e só íamos à rua uma ou duas vezes fazer testes do beep e pouco mais. E essa é uma grande diferença para esta escola, aqui passamos **mais tempo na rua** e trabalhamos a mente e o corpo. Trabalhamos **lá fora o corpo e dentro a mente com os trabalhos escritos**.

Eu: Parece-te que trabalhar a mente ajuda a trabalhar também a trabalhar o corpo?

Aluno 1: Sim claro. Por exemplo no **ePortfolio** estamos agora a relacionar **a saúde com o desporto** e também como é que afeta **a globalização e sustentabilidade**, esse é o nosso conceito global e por isso temos de analisar se o nosso cliente tem **bons hábitos de dormir, como é a nutrição** e também podemos **fazer testes psicológicos**.

Eu: E como é que isso se relaciona com a prática de AF?

Aluno 1: Porque se um aluno ou atleta tiver **stressado** isso vai afetar a **performance**.

3. Para ti o que é menos interessante no currículo de EFS-IB?

Jonhy: Na minha opinião é o **trabalho escrito** porque as vezes durante o verão nos aproveitamos para ir lá para fora, mas se estiver a chover temos de ficar dentro da sala a fazer trabalho e a ficar **aborrecidos**.

Eu: O trabalho escrito é sempre aborrecido para ti?

Aluno 7: Não é que seja aborrecido, mas eu **preferia estar a fazer desportos** do que a **escrever**. Claro que eu sei que também é importante saber sobre os diferentes aspetos do desporto, mas **é difícil ficar motivado quando ficamos dentro da sala**.

Aluno 9: em **EFS é a única** vez que podemos ir para **fora** e fazer atividade física e com os **trabalhos escritos** temos de ficar dentro da sala a trabalhar. As vezes o trabalho escrito é interessante, mas as vezes **só escrevemos muito para ter uma boa classificação**.

Eu: Podes dar-me uns exemplos de quanto o trabalho escrito é interessante?

Aluno 9: Sim, na unidade de ensino **'All the world's a gym'** tivemos de pesquisar sobre os **métodos de treino** e escolher um e para isso tínhamos de saber os **parâmetros, quantas repetições, tempos de descanso** e claro que isso é interessante e importante saber para depois **quando formos ao ginásio sabermos o que estamos a fazer**.

Eu: Outro exemplo?

Aluno 9: No ano passado quando fizemos uma unidade de ensino sobre a **deficiente** e como podem os deficientes jogar **desporto**, quais as dificuldades e como podem ser ajudados, isso foi muito interessante para mim.

Aluno 1: O que a Aluno 9 acabou de dizer é na verdade o que EFS significa. **Não me importo com os trabalhos escritos**. No entanto devíamos fazer **apenas 3 unidades de ensino com os trabalhos escritos** e **o resto do tempo devia ser só fazer desporto**. Uma semana um desporto, outra semana outro.

Aluno 6: Reflexões. Eu **absolutamente detesto reflexões em EFS**. Eu percebo o porque de termos de as fazer, mas são tão **aborrecidas**. Isso está no topo da minha lista de coisas que não gosto em EFS.

Eu: O que é aborrecido para ti nas reflexões?

Aluno 6: Para mim são **todas parecidas**. Perguntam-nos sempre, **o que fizemos bem**, o que **podemos melhorar**, qual seria o **processo de melhorar**. Claro que isso é importante, mas torna-se **repetitivo** estar sempre a escrever sobre as mesmas coisas.

Aluno 4: eu **concordo** com todos.

Aluno 8: eu ainda não estive aqui muito tempo para testar todas as unidades de ensino, por isso ainda não sei o que é aquilo que menos gosto.

4. Consideras importantes os critérios de avaliação escritos na disciplina de EFS para o teu desenvolvimento como aluno?

Aluno 1: importante não, mas **útil** sim. Podes estudar voleibol em várias maneiras, lá fora, ou dentro. Mas muitas vezes o **trabalho escrito** parece que está feito apenas para passar a unidade de ensino. Porque por exemplo no critério A podia ser feito através de **outras formas**, como por exemplo **verbal**, e podes mostrar os conhecimentos com uma avaliação oral. Todas as unidades de critério A têm critério C e assim podiam combinar as duas e fazer as questões enquanto fazemos as aulas.

Aluno 6: Eu não diria que o **trabalho escrito** é essencial para EFS. Mas é uma **boa adição**. O problema é que acaba **por tirar muito tempo da disciplina** inteira. Há apenas **um critério que é pratico** e de performance, isso significa que **75% da nota é sobre trabalho escrito**. E isso é estranho falando de **EFS que devia ser sobre atividade física**.

Aluno 4: Sim, eu acho que sim. Porque o **trabalho escrito** faz com que nos possamos concentrar nos **conceitos** que estamos a falar em EFS.

Eu: Que conceitos são esses:

Aluno 4: por exemplo, **elementos de fitness** ou **análise do movimento** que fizemos em voleibol. Ou fazemos também muitas vezes **coaching**.

Aluno 7: sim. Antes de fazermos os desportos temos de aprender a fazer como fazer as técnicas e aprender dos profissionais e as opiniões que estão na internet. **Ajuda-nos a refletir** em que pontos a melhorar. Por exemplo em voleibol tínhamos de **fazer reflexões** a toda a hora e essas **reflexões ajudaram-nos na próxima semana** a saber o que íamos fazer para melhorar. Uma semana, refletíamos em que não sabiam fazer serviço por cima e na próxima semana podíamos usar essa reflexão para nos focar nos serviços por cima.

Aluno 9: Se fizermos **trabalho escrito em EFS e nas outras disciplinas quase da mesma forma**, nesta **escola já fazemos tantos trabalhos escritos**, estamos aqui a escrever mais só porque precisamos. **Poderíamos fazer a mesma coisa de forma oral**, e tiraria menos tempo. Também é

bom para as pessoas que não gostam muito de AF e assim podem ter melhor classificação em trabalhos escritos.

Eu: De que forma o trabalho escrito em EFS é parecido ao das outras disciplinas?

Aluno 9: Porque nas outras disciplinas também escrevemos reflexões, pesquisas e analisamos coisas e isso acaba por ser parecido.

5. Práticas desporto fora da escola? Se sim, qual?

Aluno 9: Não.

Jonny: Sim, futebol.

Aluno 4: Sim, faço futebol e golf.

Aluno 1: Sim, futebol.

Aluno 6: Sim, basquetebol.

Aluno 8: Neste momento não, mas quero fazer.

6. Qual é para ti o papel dos professores de EFS na promoção de estilos de vida ativos?

Aluno 4: Para que possamos fazer desportos sem que nos lesionarmos, para podermos fazer qualquer desporto que queiramos porque assim temos conhecimento dos diferentes desportos. É uma coisa boa desta escola é que proporciona uma variedade de desportos.

Jonny: Eu penso que é um papel bom. No ano passado fizemos uma unidade de ensino inteira sobre ser saudável, e um dos primeiros trabalhos foi ver o que comemos numa semana normal.

Eu: Que importância tem para ti fazer trabalhos sobre saúde?

Aluno 7: Não é muito importante, uma vez que varias pessoas tem diferentes hábitos, mas (as aulas) podiam ser mais desportivas e aprender a ser mais saudável através da AF, e não através do trabalho escrito. Porque os alunos podem fazer trabalhos de saúde e depois ser não saudável. Depende da pessoa.

Aluno 6: É fundamental. Os professores de EFS são aqueles que têm de promover a vida saudável na escola. Podem fazer isso a mostrar aos alunos que o desporto é importante para as suas vidas.

Aluno 9: Acho que é um papel importante, porque os alunos podem fazer mais desporto nas aulas e podem também juntar-se a uma equipa (do desporto escolar) e é por isso que os professores EFS são importantes a promover o desporto.

Aluno 1: Por exemplo, no nosso ePortfolio estamos agora a falar do conceito de saúde mental e como é que o desporto se relaciona com os níveis de stress e ansiedade nas pessoas. Como é que melhora a qualidade de vida. Os professores estão aqui para promover AF para irmos mais lá para fora. Sempre que fazemos desportos aumentam o nosso conhecimento desse desporto e acho que fazemos muitas aulas sobre como EFS e AF afeta o nosso desenvolvimento.

Aluno 8: Não percebo bem a pergunta.

Eu: Os professores de EFS tem um papel a promover mais AF e melhor saúde, como vês esse papel?

Aluno 8: Acho que é para termos mais capacidade física e para sermos mais fortes.

7. Como é que os professores de EFS te motivam para a prática de atividade física?

Aluno 8: Motivam-te por te preparar para o aquecimento e depois começamos a fazer exercícios e jogos.

Eu: como motivam a fazer mais AF.

Aluno 8: Dizem para irmos ao desporto escolar e para fazermos parte das equipas nos torneios.

Eu: Tens algum exemplo?

Aluno 8: Sim, em setembro, depois de chegar à escola, estava a acontecer um torneio contra uma escola do porto e lembro-me que fui convidado para vir jogar futebol.

Aluno 9: nas aulas jogamos os desportos e os professores tentam que as aulas sejam interessantes para que depois o jogamos no desporto escolar. Por exemplo, eu costumava odiar voleibol e agora gosto muito, porque comecei a jogar nas aulas e juntei-me ao desporto escolar.

Aluno 4: motivam-nos a todos porque estamos com os nossos amigos e porque começamos a jogar mais os desportos começamos a gostar mais do desporto em si e jogamos com os nossos amigos.

Aluno 6: Não sei. Eles motivam-nos, eles são professores de EFS por isso têm de nos motivar para fazer AF, a coisa é, eu não considero que nos motivam o suficiente como deveriam. Não é que sejam maus professores, mas comparado com a minha anterior escola há muito mais trabalho escrito. É quase mais que motivam para fazer trabalho escrito do que AF.

Aluno 1: quando vamos lá para fora, os professores de EFS motivam-nos mais. No entanto, o que eles disseram para melhorarmos nos desportos os professores motivam-nos para juntar as equipas. No entanto quando temos muitos trabalhos escritos acabamos por não ter muito tempo para jogar os jogos.

Aluno 7: motivam-nos ao puxarem por nós e mostrarem que as atividades são divertidas de fazer e isso faz com que depois todos queiramos fazer essas atividades porque assim é mais divertido.

Eu: E a Escola em si? Como te motiva a fazer mais AF?

Aluno 7: Temos desporto escolar. Imagina, se fizemos uma unidade de ensino em futebol, basquetebol e depois descobrimos que temos uma paixão e a escola pode informar-te que o desporto escolar te vai ajudar ainda mais e assim podes jogar sem os outros colegas que não gostam do desporto.

8. Consideras que as instalações desportivas na escola são suficientes para praticar atividades desportivas?

Jonny: acho que sim, porque temos todos os nossos materiais, e as nossas unidades de ensino estão todas arranjadas, e a escola tem todos os materiais para as unidades de ensino para estarem preparados os alunos.

Aluno 9: Não. Porque por exemplo, em voleibol quando está a chover ou quando está vento não podemos ir lá para fora porque ainda não temos um ginásio. Sei que estão a construir, mas ainda não temos.

Aluno 4: depende do tempo. Porque não temos um espaço indoors para fazer muita AF. Então quando o tempo é mau as instalações não são as melhores, mas com bom tempo são boas. Com o novo ginásio será melhor.

Aluno 9: Também é um pouco desmotivante sabermos que quando está a chover talvez fiquemos dentro da sala a ter aulas teóricas.

Aluno 8: Sim, mas o ginásio seria melhor para podermos jogar basquetebol e voleibol mesmo quando está a chover.

Aluno 6: Eu acho que esta escola tem instalações suficientes, tem muitos materiais que na escola anterior não tinha e assim promove-se os desportos na escola. O desporto escolar é muito valorizado e na minha antiga escola não era nada valorizado e agora com o novo ginásio será ainda melhor.

Grupo 2

9. Consideras que fazes mais AF nesta escola (IB) do que numa escola nacional?

Aluno 10: Aqui, muito mais desportos e desporto escolar.

Eu: Exemplos?

Aluno 10: Aqui já fizemos desportos como ultimate frisbee, rounders, hockey. Temos muitos treinos no desporto escolar, por exemplo, quase todos os dias, acho que neste momento, menos na quinta-feira é que não temos desporto escolar para os varsity (15-18 anos).

Eu: E na tua antiga escola isso não acontecia?

Aluno 10: Não. Tínhamos só EF que era duas vezes por semana.

Eu: Quanto tempo cada aula?

Aluno 10: acho que era 45min.

Aluno 5: Acho que aqui, especialmente com as atividades de desporto escolar.

Eu: Por exemplo?

Aluno 5: por exemplo, eu estou na equipa de futebol e temos jogos este período e também estou na equipa de basquetebol, mas ainda não temos jogos este período.

Aluno 3: Eu penso que faço mais desporto nesta escola, porque na minha outra escola fazia desporto só ao almoço, tínhamos algumas praticas antes dos torneios, mas era só de 15 minutos e não era muito divertido.

Eu: Consideras que o desporto escolar é divertido aqui?

Aluno 3: Muito. Eu gosto muito de fazer parte da equipa de futebol porque temos jogos contra outras escolas e jogamos o torneio e este ano até ficámos em terceiro.

Aluno 2: Acho que aqui, porque nas outras escolas eu não estava tão motivada como estou nesta escola. Por exemplo, nem sabia que gostava de alguns desportos que comecei a gostar nesta escola, como o futebol.

Eu: Porque é que gostaste de começar a jogar futebol?

Aluno 2: Porque acho que é um desporto divertido e posso jogar com as minhas colegas e também gostei dos treinos porque para mim eram divertidos.

Aluno 11: Nesta escola faço muito mais desporto, porque na outra escola não tinha equipas de futebol (desporto escolar) e também tínhamos só duas aulas de EF. Bem, não sei bem se esta escola é aquela que em Portugal faz mais desporto.

Aluno 12: Nesta escola definitivamente, porque na minha escola antiga só havia duas atividades de desporto escolar e era rapazes basquetebol e raparigas voleibol. Então só fazia voleibol depois da escola, e aqui participo noutras equipas (desportos).

10. Para ti o que é mais interessante no currículo de EFS-IB?

Aluno 3: Diria os desportos coletivos, é sempre bom jogar com outras pessoas, porque assim aprende-se coisas novas. Também é importante as regras que são criadas para ajudar todos os alunos, por exemplo, em futebol as vezes o professor diz que há uma regra de máximo de 4 toques na bola para aqueles rapazes que jogam melhor e assim todos jogam mais.

Eu: Acreditas que essas regras discriminatórias não existem noutros currículos?

Aluno 3: Não sei, mas na minha antiga escola não havia isso, sempre os rapazes mais fortes é que jogavam mais.

Aluno 10: Também acho que fazemos diferentes unidades de ensino, em vez de ser só futebol, voleibol e basquetebol. No ano passado fizemos dança à volta do mundo, no Y9 fizemos atletismo. E acho que é mais interessante do que fazer sempre as mesmas coisas.

Aluno 5: O que eu gosto é que fazemos vários desportos, não só aqueles que as pessoas estão habituadas. E assim podemos aprender sobre diferentes desportos e como ser melhor.

Eu: Que outros desportos gostas mais aqui do que noutras escolas?

Aluno 5: Gosto de todos os desportos, mas acho que aqui fazemos desportos mais diferentes, por exemplo, nunca tinha feito hóquei em campo noutra escola e aqui já fizemos.

Aluno 2: Uma coisa que eu gosto é que fazemos desportos que usam diferentes partes do corpo, por exemplo no futebol usamos os pés, mas noutros desportos usamos outras partes do corpo e assim aprendemos várias habilidades.

Aluno 11: eu penso que a coisa mais importante é que temos de escrever textos. Nas outras escolas é só fazer desportos.

Eu: O que é mais relevante para ti em escrever textos?

Aluno 11: Aprendemos sobre outras coisas, não é só jogar os desportos.

Eu: E isso ajuda-te como aluno?

Aluno 11: Sim, porque conseguimos saber mais sobre coaching e sobre outras coisas, como criar objetivos no corta-mato.

Aluno 12: Aqui aprendemos autonomia, por exemplo, nas outras escolas dir-nos-iam para nos movermos e para fazermos aquilo que pedem. Nesta escola fazemos coisas diferentes, por exemplo no hóquei em campo fizemos uma apresentação prezi, no basquetebol fomos treinadores para dois clientes.

Eu: Como é que essa autonomia te pode ajudar no dia-a-dia?

Aluno 12: Não sei como pode ajudar porque eu ainda só tenho 12 anos. Mas acho que quando for mais velha e tiver de fazer desporto sozinha posso estar mais adaptada ou quer dizer posso escolher melhor a atividade que vou fazer.

11. Para ti o que é menos interessante no currículo de EFS-IB?

Aluno 3: o que eu gosto mais é que podemos jogar com os nossos amigos, mas por vezes somos separados.

Aluno 10: para mim são os trabalhos escritos, porque quando penso em EFS penso apenas nos desportos, eu percebo que para o critério B, que é aprender a ensinar e a apoiar alguém seja importante, mas por exemplo, como é que a dieta afeta a vida de uma pessoa, eu gosto do tópico, mas não gosto de discutir isso. Acho que seria mais importante fazer desporto.

Eu: Como poderíamos ensinar o tópico sem discutir o assunto?

Aluno 10: Não sei, mas é só uma opinião. Prefiro fazer mais desporto do que ficar dentro da sala de aula a trabalhar no trabalho escrito.

Aluno 2: Eu acho que os trabalhos escritos são muito importantes. O que para mim é difícil é quando por exemplo estamos a jogar futebol e uma equipa perde e depois há pessoas que ficam chateadas e isso é difícil. Quando jogamos um jogo de futebol no desporto escolar e perdemos não há problema por isso. Mas quando uma pessoa perde nas aulas, talvez não ganha muita confiança.

Aluno 3: Eu acho que os trabalhos escritos. Não é por escrever os trabalhos escritos. É que por vezes acho que têm muitas palavras e depois os alunos juntam as ideias que querem e acabam por escrever aquilo que querem. Depois tentam meter mais coisas no texto para parecer maior e é aí que fica chato. Por isso é que eu acho que devia haver um limite, não digo de 20, mas se calhar 100 palavras ou mais. Mas quando se começa a escrever muito por escrever fica muito aborrecido.

Aluno 5: Eu acho que quando estamos a jogar jogos de equipa e alguém fica de fora, porque se calhar pensa que não é tão bom como todos os outros. Ou porque a pessoa não quer fazer parte de nada. Para que a equipa toda não perca.

Aluno 12: Eu diria que é a parte escrita, ainda que eu saiba que assim aprendemos mais ao fazer estas avaliações. Mas se não fizermos muito desporto e ficarmos a escrever por semanas e semanas isso vai ficar mais aborrecido.

Eu: Podes dar-me algum exemplo de um trabalho escrito que tenha sido aborrecido e um que não tenha sido aborrecido?

Aluno 12: Um aborrecido para mim foi a apresentação das regras de hóquei em campo no prezi, porque ainda nem sabia bem jogar o jogo e já estava a falar muito do desporto. E, um que não tenha sido aborrecido, acho que no ano passado quando tivemos de ser treinadores de uma equipa e preparar uma set-play, isso foi divertido porque também eu gosto muito de basquetebol.

12. Consideras importante os critérios de avaliação escritos na disciplina de EFS para o teu desenvolvimento como aluno?

Aluno 12: sim, ajuda. Mas se começarmos logo a escrever sem que o professor explique todas as regras e mostrar-nos como se faz fica mais difícil.

Aluno 5: Acho que sim. Acho que nos ajuda a desenvolver tanto caso não tivéssemos sentados a escrever, mas se tivéssemos a falar com alguém sobre isso. Porque ainda estamos a dizer o que pensamos, mas não estamos tao stressados sobre os prazos de entrega dos trabalhos.

Aluno 2: Eu acho que ajuda, mas nós temos de ter um equilíbrio entre o trabalho escrito e as atividades desportivas. Porque muitas vezes no trabalho escrito, podes pesquisar e encontrar fatos interessantes que não sabias antes, uma posição no futebol, ou algo assim. Mas, se fizermos a atividade na prática acabamos por perceber como se sente, e como podemos utilizar o nosso corpo melhor.

Aluno 10: A melhor coisa do trabalho escrito é que ganhas muito conhecimento. E talvez te pode ajudar no trabalho no futuro, ou no geral. Aprender as diferentes técnicas de futebol e voleibol. Algumas pessoas que não gostam de desporto quando veem um jogo podem perceber o que eles estão a fazer.

Aluno 3: Ajuda o conhecimento geral, as regras em si e também te ajuda a não cometer erros quando estás a jogar. Mas eu penso que as vezes escrevemos demasiado e não fazemos exercício suficiente lá fora.

Aluno 11: Eu acho que nos ajuda muito. Mas como Aluno 5 disse, podíamos falar apenas com outra pessoa, falando dos nossos problemas, como o desporto nos ajuda e o que gostamos.

Eu: Ainda a pouco disseste que o trabalho escrito era importante, mas agora dizes o contrário, porquê?

Aluno 11: Sim, eu sei que o trabalho escrito é importante, mas não significa que goste de o fazer, podíamos fazer um pouco e variar com trabalho oral.

13. Qual é a aprendizagem para ti mais relevante em EFS?

Aluno 2: Aceitar que outras pessoas têm mais habilidades e que podes evoluir com elas.

Aluno 3: jogar com pessoas que são melhor que tu e aprender com elas.

Aluno 10: teamwork, acho eu.

Aluno 5: eu acho que é bom jogar em equipa porque acabas por melhorar o teu desenvolvimento pessoal. E se tiveres de estar num grupo que não quer fazer isso tens ajudá-los na mesma.

Aluno 12: que EFS não é apenas sobre desportos, é na verdade um tópico enorme.

Eu: Podes referir algumas dessas áreas desse tópico enorme?

Aluno 12: Quanto por exemplo falamos de desportos adaptados, ou como o corpo reage no cortamato e como os batimentos cardíacos se alteram ou por exemplo quando aprendemos a ser treinadores dos nossos colegas aprendemos muito.

Aluno 11: eu acho que o mais importante, seria jogar em equipa e melhorar as nossas habilidades.

14. Qual é para ti o papel dos professores de EFS na promoção de estilos de vida ativos?

Aluno 11: eu acho que devíamos ter uma competição de quem consegue melhorar o peso numa semana.

Aluno 3: os professores e os treinadores podem motivar-nos. Mas depende da qualidade do professor. Se os professores disserem “oh faz o que quiseres” e não se preocuparem muito, os alunos não estariam motivados.

Aluno 10: Eu acho que os professores não conseguem controlar como é que nós podemos reduzir o peso, porque isso é algo que temos de fazer fora da escola. Então, provavelmente darem-nos dicas e a sua opinião pessoal para como perder peso ou algo parecido, porque eles não podem saber o que fazemos fora da escola.

Eu: Ter um estilo de vida ativo, significa apenas perder peso?

Aluno 10: Não é isso, mas claro que é muito importante.

Aluno 5: eu acho que basicamente, os professores de EFS estão presentes para nos motivar e terem a certeza que estamos prontos para começar e tentar um desporto que nos torne melhores no dia a dia, não só a jogar o jogo. Isso pode fazer que nos nós melhoremos.

Aluno 12: eu acho que ao observarem como interagimos com alguns desportos em EFS e talvez, motivarem-nos a juntarem-nos ao desporto escolar ou a outros desportos fora da escola.

Eu: Tens algum exemplo que tenham acontecido contigo?

Aluno 12: Sim, quando cheguei à escola, não sabia que gostava de basquetebol e depois o professor disse-me para vir aos treinos com o professor San Payo e comecei a gostar muito.

Aluno 2: Eu acho que é importante motivarem-nos, como todos já referiram. É importante ensinarem-nos a ser criativo e como jogar o jogo e a demonstrarem que aquela habilidade tem um impacto em nós. E depois refletimos e compreendemos.

15. Como é que os professores de EFS te motivam para a prática de atividade física?

Aluno 5: a mostrarem-nos quão excitante é o desporto e quão bom seria se os teus amigos disserem sim conseguiste fazer isso. E como isso te faria sentir.

Aluno 3: também ao falar muito sobre os jogos do desporto escolar, que jogos ganhamos e perdemos. Para que as pessoas possam dizer que se querem juntar à escola. Ou nos torneios, mas talvez nos torneios alguns alunos só querem faltar à escola, mas não acredito que isso aconteça, acho que querem mesmo estar na equipa. Também nos podem motivar para que se estivermos melhores vamos querer continuar.

Aluno 12: Pessoas que já fizeram esses desportos já são mais experientes, mas se forem alunos que ainda não sabem bem os desportos talvez o professor possa passar mais tempo com eles e mostrar-lhes como se deve fazer a modalidade. E assim podem melhorar e jogar com os amigos.

Aluno 2: ao mostrarem como EFS podem ter um impacto na nossa vida. Muitas coisas que podemos aprender que nos mudam a vida. Encorajar a participar nas equipas do desporto escolar.

Aluno 10: eu acho que os treinos do desporto escolar são uma grande ferramenta para nos motivar porque aprendemos o jogo e fazê-lo 2 ou 3 vezes por semana. Por exemplo, fizemos muito futebol e agora o futebol é um dos meus desportos preferidos, por isso eu acho que é uma grande forma de nos motivarmos.

16. Qual é a importância do desporto escolar para ti?

Aluno 11: Para mim o desporto escolar é uma parte da minha vida, porque temos mais oportunidades e condições de jogar o desporto que gostas.

Eu: De que equipa fazes parte?

Aluno 11: De futebol e de basquetebol.

Aluno 12: eu acho que não é apenas. Claro que é também jogar o desporto, e melhorar, mas é também fazer novos amigos, conhecer novas pessoas.

Aluno 2: para mim os desporto escolar é muito importante porque eu antes não gostava muito de desporto, mas depois, depois de me ter juntado à equipa de futebol, acabou por mudar a minha mente, tornei-me me melhor e conheci pessoas de anos diferentes, de habilidades diferentes, aprendi como podemos usar as habilidades dos outros para conseguir ganhar jogos.

Aluno 3: O desporto escolar é uma boa ideia porque algumas pessoas fazem menos AF em EFS por causa do trabalho escrito ou porque alguns alunos não se comportam bem. E também podes jogar com outros anos dentro da tua equipa. E estas pessoas na verdade querem mesmo fazer o desporto, por isso fica melhor com pessoas motivadas e assim aprendes mais.

Aluno 10: São muito importantes, não só porque aprendes como jogar em equipa, conheces mais pessoas, mas distraíste se tiveres muitas deadlines e alivias o stress se fores jogar 1 hora de futebol com os teus amigos.

Aluno 5: eu acho que é muito bom porque, faz-te pensar em tentar diferentes desportos. Por exemplo, se já tiveres experimentado na aula de EFS e depois vais tentar no desporto escolar, vais gostar ainda mais porque assim vais acabar por representar a escola e podes sentir-te parte dum grupo.

17. Praticas Desporto fora da escola? Se sim, qual?

Aluno 10: Sim, vou ao ginásio.

Aluno 3: Sim, faço equitação.

Aluno 5: Não.

Aluno 2: Não.

Aluno 12: Sim, faço esgrima e hiquitação.

Aluno 11: Não.

18. Consideras que as instalações desportivas na escola são suficientes para praticar atividades desportivas?

Aluno 10: sim.

Aluno 5: sim, claro. Ainda podem melhorar. Mas no geral são boas.

Aluno 2: acho que sim, são muito boas.

Aluno 11: eu acho que as instalações de futebol são muito boas, mas as do basquetebol e do hóquei não são boas. Porque o basquetebol é exterior e devíamos ter indoor para fazer hóquei.

Aluno 12: eu por exemplo faço basquetebol e quando chove não podemos ter treino e assim não temos tempo suficiente de prática. E isso depois nota-se no torneio. Por isso, o novo campo de basquetebol quando tiver feito será melhor.

Aluno 3: acho que temos muitos materiais, o corta mato, o campo de basquetebol, mas as vezes há coisas que não podemos fazer quando chove.

Amarelo – relacionado com tempo em atividade física

Verde – Conhecimentos de EF (trabalho escrito)

Azul – Professores

Roxo - Instalações