

## BEM-ESTAR, ESTILO DE VIDA E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### WELL-BEING, LIFESTYLE, AND INTERPERSONAL RELATIONS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

**Francisco Campos<sup>(1)</sup>; Pedro Mendes<sup>(2)</sup>;  
Fernando Martins<sup>(3)</sup>; Elisa Ângelo<sup>(4)</sup>**

*(1, 2, 3) Politécnico de Coimbra (Portugal),*

*(4) Escola Profissional de Anadia (Portugal)*

**E-mail:** francicampos@esec.pt<sup>(1)</sup>; pmendes@esec.pt<sup>(2)</sup>; fmlmartins@esec.pt<sup>(3)</sup>; elisa.angelo83@gmail.com<sup>(4)</sup>

**ID. ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1990-0589><sup>(1)</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-8655-0307><sup>(2)</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-1812-2300><sup>(3)</sup>;  
<https://orcid.org/0000-0001-6769-6725><sup>(4)</sup>

---

**Recebido:** 01/10/2020

**Aceite:** 27/11/2020

**Publicado:** 22/06/2021

#### RESUMO

Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal assumem um papel de grande relevância no desenvolvimento do aluno, conferindo-lhe capacidade de intervenção e entreaajuda. Os objetivos do presente estudo são: a) caracterizar e comparar o sentimento de bem-estar e o estilo de vida de alunos do 7.º ano de escolaridade, no início e no fim do primeiro período; b) relacionar o sentimento de bem-estar e estilo de vida com a rejeição interpessoal, manifestada pelos colegas de turma, nas aulas de Educação Física; e c) comparar o relacionamento interpessoal, no início e no fim do primeiro período. Participaram 94 alunos dos 12 aos 15 anos de idade, de quatro turmas, de uma escola de Coimbra-Portugal. Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário. Perante os resultados obtidos, sugere-se a implementação de um programa de intervenção, com características específicas, o qual poderá provocar melhorias no relacionamento interpessoal dos alunos.

*Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 103-122. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>*

**Palavras-chave:**

bem-estar; Educação Física; estilo de vida; relacionamento interpessoal; rejeição

**ABSTRACT**

Well-being, lifestyle, and interpersonal relations play a very important role in the student's development, giving him the ability to intervene and help each other. The objectives of this study are: a) to characterize and compare the well-being and the lifestyle of students in the 7<sup>th</sup> grade at the beginning and at the end of the first period; b) associate the well-being and lifestyle with the interpersonal rejection, manifested by the classmates, in Physical Education classes; and c) compare the interpersonal relations, at the beginning and at the end of the first period. 94 students from 12 to 15 years old participated, from four classes, from a school of Coimbra-Portugal. Data were collected through the application of a questionnaire. Considering the obtained results, it is suggested the implementation of an intervention program, with specific characteristics, which may cause improvements in students' interpersonal relations.

**Keywords:**

interpersonal relations; lifestyle; Physical Education; rejection; well-being

**Introdução**

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) alerta-nos para desafios sem precedentes (económicos, ambientais e sociais), os quais são provocados, essencialmente, pela aceleração vertiginosa da globalização e por um ritmo impressionante de desenvolvimento tecnológico (OCDE, 2018). Este contexto atual potenciou uma reflexão e uma posterior definição de um conjunto de metas a atingir até 2030, das quais destacamos:

- a) enfoque em objetivos educativos mais amplos, considerando igualmente o bem-estar individual e coletivo;
- b) estímulo da capacidade de ação nos alunos, facilitando a circulação num mundo complexo e incerto;
- c) promoção de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, na ótica de uma maior intervenção comunitária;
- d) desenvolvimento de competências para transformação da sociedade e dar assim forma e propósito ao futuro próximo.

Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 103-122. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>

De acordo com Sancho (2020), a educação é a ferramenta mais importante que uma sociedade pode utilizar, pois estimula o desenvolvimento pessoal e social de todos e de cada um, tornando os alunos em cidadãos responsáveis, ativos e interventivos na comunidade onde estão inseridos.

As relações interpessoais assumem um papel de grande relevância no desenvolvimento do aluno, conferindo-lhe a capacidade de intervenção, de cooperação e de entajuda na relação que estabelece com os outros. Não obstante a tendência em confinar unicamente a educação à escola e o perpetuar das suas pretensões individualizadoras, a educação sempre foi social (Caride et al., 2015).

A disciplina de Educação Física tem um potencial educativo extraordinário, de formação pessoal e social (Rosado, 1998). Boas práticas originam experiências enriquecedoras a nível individual e de grupo, possibilitando - através de exercícios e de atividades físicas e desportivas - o desenvolvimento de competências indispensáveis para um sentimento de bem-estar no aluno (Silva, 2010). Se esta disciplina for lecionada de uma forma inclusiva e facilitadora de novas aprendizagens, permite ao aluno uma sensação de bem-estar e de um estilo de vida positivo (Chicon, 2008), e a conseqüente melhoria do relacionamento interpessoal (Santos et al., 2017).

Num estudo recente, realizado por Ângelo et al. (2019), ao verificar demasiada rejeição interpessoal nas aulas de Educação Física, numa turma do 9.º ano de escolaridade, foi implementado um programa de intervenção que visava, resumidamente, aproximar os alunos e assim melhorar a coesão grupal dentro da turma. Foi possível verificar que, após a operacionalização do programa de intervenção, ocorreram melhorias no relacionamento interpessoal dos alunos: maior aceitação e menor rejeição dentro do grupo.

Perante o exposto, pretendemos conhecer um pouco mais da realidade educativa com que nos deparámos no ano letivo 2019-2020, mais concretamente ao nível da disciplina de Educação Física: dificuldade dos alunos se relacionarem socialmente e a rejeição constante de alguns alunos, por parte de outros, em algumas situações específicas.

Ao conhecer melhor os alunos com que lidamos, e como funcionam em grupo, é possível definir um conjunto de estratégias -

educativas - no sentido de estimular o relacionamento interpessoal promovendo mais (e melhores) aprendizagens, num ambiente mais positivo e motivante. Conforme o plasmado nas linhas orientadoras da OCDE (2018), entendemos que as estratégias definidas, assim como o papel do próprio professor, podem interferir positivamente com o bem-estar e qualidade de vida do jovem adolescente facilitando o desenvolvimento de algumas *skills* sociais (comportamento emitido por um indivíduo em contexto interpessoal, expressando-se em opiniões, sentimentos, atitudes e desejos) e valores, imprescindíveis na idade adulta (mesmo agora, enquanto adolescentes). Estas competências permitirão o desempenho de papéis mais ativos, interventivos e dinâmicos, enquanto membros de uma comunidade, o que é de uma importância fulcral para o sucesso neste mundo atual, complexo e incerto. Em linha com o descrito, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Decreto-Lei 55/2018) promove uma “cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural” (p. 2930).

Assim, os objetivos da presente investigação são:

- a) caracterizar e comparar o sentimento de bem-estar e estilo de vida, de alunos do 7.º ano de escolaridade, no início e no fim do primeiro período;
- b) relacionar o sentimento de bem-estar e estilo de vida dos alunos com a rejeição interpessoal manifestada pelos seus colegas de turma (número de vezes em que foi rejeitado; número de colegas que o rejeitaram) nos dois momentos (início e fim do primeiro período);
- c) comparar o relacionamento interpessoal (número de vezes em que foi rejeitado; número de colegas que o rejeitaram) no início e no final do primeiro período letivo.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram 94 alunos do 7.º ano de escolaridade, de quatro turmas diferentes, de uma escola urbana de Coimbra

Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 103-122. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>

(Portugal): 49 do género feminino (52.10%) e 45 do género masculino (47.90%); dos 12 aos 15 anos de idade ( $12.38 \pm 0.33$ ).

### *Instrumentos*

No início, foi aplicado um questionário a todos os alunos, construído e validado conforme o recomendado na literatura de referência (Hill & Hill, 2002; Pestana & Gageiro, 2008), já utilizado num estudo de âmbito similar (Ângelo et al., 2019). Foi avaliada a consistência interna do instrumento através do alfa de *cronbach*. O coeficiente de 0.84 permite-nos afirmar que é *bom*, atendendo aos valores normativos de referência propostos em Hill e Hill (2002) e Pestana e Gageiro (2008). Este foi aplicado após a respetiva autorização dos pais ou tutores de todos os alunos.

A primeira parte é constituída por 16 questões que permitem caracterizar social e demograficamente os alunos. A segunda integra 10 itens relacionados com bem-estar e estilo de vida, respondidos numa escala de concordância de 10 pontos - em que o 0 corresponde a *nada* e o 10 corresponde a *muito*. Por fim, a terceira parte é constituída por seis perguntas, três associadas à aceitação interpessoal e outras três à rejeição; para cada pergunta, e em função de algumas situações hipotéticas (e.g., nos intervalos das aulas, com quem gostas mais de conversar?), o inquirido ordenou hierarquicamente três colegas da sua turma, em função da questão que lhe é colocada. Neste estudo específico, apresentamos apenas os resultados referentes à rejeição.

Para efeitos de discussão dos resultados e complemento da informação obtida, realizámos uma entrevista ao professor que ministrou as sessões nas quatro turmas. Deste modo, pretendeu-se: conhecer que conteúdos foram lecionados e que estratégias de atuação foram utilizadas na dinâmica da aula durante o primeiro período; aferir como os jovens se relacionavam nas aulas de Educação Física; e inquirir sobre formas de intervenção futuras, tendo em consideração os resultados da presente investigação. A entrevista foi semiestruturada e constituída por perguntas abertas, para permitir ao entrevistado que opinasse livremente sobre os vários tópicos em análise. O guião foi elaborado atendendo às recomendações de Guerra (2006) e validado por um painel de dois *experts* consultados para o efeito:

Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 103-122. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>

1. Quais foram as matérias e os conteúdos abordados ao longo do período? E que estratégias didático-pedagógicas teve em consideração na organização e operacionalização das diferentes aulas?
2. Em termos de relacionamento interpessoal, dentro da aula de Educação Física, como eram as dinâmicas da turma? Houve alunos mais aceites e outros mais rejeitados? Em que situações isso acontecia e porque acha que isso aconteceu? Ocorreram melhorias ao longo do primeiro período letivo e considera que fez algo para que tal acontecesse?
3. Perante os resultados obtidos, que estratégias considera serem as mais adequadas e importantes para potenciar o relacionamento interpessoal nestes jovens alunos? Na eventualidade de ser possível desenhar e operacionalizar um programa de intervenção, que características entende serem imprescindíveis para o sucesso do mesmo?
4. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido questionado, pela perceção que teve desta vivência, mas que considere ser extremamente relevante ser referido?

A informação recolhida, conforme já referido, é usada exclusivamente na discussão dos resultados e como complemento à literatura apresentada para suporte ou confrontação do que resultou da aplicação do questionário.

### *Procedimentos*

Foram contactados os Diretores de Turma para solicitarem autorização aos Encarregados de Educação de todos os alunos das quatro turmas. Após a sua receção e confirmação, o questionário foi-lhes aplicado, num ambiente calmo, propício ao preenchimento adequado conforme sugerido por Hill e Hill (2002). Em termos gerais e numa fase prévia, foi-lhes explicado o objetivo, ou seja, o que efetivamente se pretendia com a aplicação, e reforçada a importância de as respostas serem fornecidas com total sinceridade. No final do primeiro período, o questionário foi novamente aplicado para comparação dos dados, em similares condições (e.g., sala de aula, explicação do objetivo e esclarecimento quanto à forma de resposta).

A entrevista foi aplicada ao professor, na fase final do segundo período, após a interrupção letiva motivada pelo surto pandêmico de COVID-19. Atendendo ao contexto de confinamento que foi decretado no país, a entrevista foi conduzida em formato *online*, com recurso à plataforma *Colibri V3*. Foi gravada em registo audiovisual e posteriormente transcrita com recurso ao *Microsoft Word*.

### *Análise estatística*

Para a caracterização do sentimento de bem-estar e estilo de vida, em ambos os momentos (início e final do período), recorreu-se à estatística descritiva [Média e Desvio-padrão ( $M \pm DP$ )] (Pereira & Patrício, 2013). A comparação de resultados nos dois momentos, foi efetuada através do teste *t* e após a validação do pressuposto de normalidade (Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2008). Considerando que  $n \geq 30$  para cada uma das variáveis dependentes univariadas analisadas, o pressuposto de normalidade foi averiguado através do teste *Kolmogorov-Smirnov*. A dimensão do efeito foi determinada através do *Cohen's d* e feita a classificação da seguinte forma: efeito *pequeno* ( $d < 0.20$ ); efeito *moderado* ( $0.20 \leq d < 0.80$ ); e efeito *grande* ( $d \geq 0.80$ ) (O'Donoghue, 2013).

A rejeição interpessoal - o número de vezes em que cada aluno foi rejeitado e o número de colegas que o rejeitaram - foi obtida pela resposta ao questionário, com base no sugerido em Northway e Weld (1999): análise sociométrica.

Quanto à relação entre a variável dependente - rejeição interpessoal (número de vezes em que cada aluno foi rejeitado e número de colegas que o rejeitaram) - e a variável independente - o sentimento de bem-estar e estilo de vida -, foi efetuado o teste do coeficiente de correlação linear de *Pearson (r)*, para associação de ambas as variáveis, após verificação do pressuposto de normalidade (Pallant, 2011). Este foi analisado conforme o descrito para o teste *t*. A classificação da intensidade dos valores das correlações foi baseada em Glass e Hopkins (1996): *trivial* ( $r < 0.10$ ); *pequena* ( $0.10 \leq r < 0.30$ ); *moderada* ( $0.30 \leq r < 0.50$ ); *grande* ( $0.50 \leq r < 0.70$ ); *muito grande* ( $0.70 \leq r < 0.90$ ); e *quase perfeita* ( $r \geq 0.90$ ). Importa referir que, tanto para o início (Tabela 2) como para o

final do período (Tabela 3), apenas são apresentadas as associações estatisticamente significativas.

Toda a análise estatística foi realizada através do *software IBM SPSS Statistics* (V25, IBM USA), para um nível de significância de 5% ( $p < 0.05$ ).

## Resultados

Para caracterização e comparação do sentimento de bem-estar e estilo de vida, no início e no fim do primeiro período, apresentamos os resultados na Tabela 1.

Tabela 1. Sentimento de bem-estar e estilo de vida (caracterização e comparação).

	Setembro 2019		Dezembro 2019		Comparação teste <i>t</i>	
	M	DP	M	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Sinto-me satisfeito com a minha escola.	7.33	1.62	6.50	2.01	4.61	0.01*
2. Sinto-me bem comigo mesmo.	8.25	2.11	7.78	2.78	2.25	0.03*
3. Sinto-me à vontade para conversar com os meus amigos.	8.55	2.09	8.37	2.26	0.77	0.44
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	7.99	2.18	8.00	2.23	-0.07	0.95
5. Sinto que sou conflituoso, tendo dificuldade em ter/fazer novos amigos.	2.35	2.84	2.53	2.98	-0.52	0.61
6. Sinto que tenho uma alimentação equilibrada e diversificada.	7.60	1.98	7.66	2.21	-0.24	0.81
7. Sinto que durmo e descanso bem durante a noite.	7.85	2.45	7.58	2.60	0.93	0.35
8. Sinto que consigo	8.21	2.49	7.69	2.73	1.81	0.07



conversar com os meus pais acerca de quaisquer problemas do dia-a-dia.						
9. Sinto que, em termos gerais, penso de uma forma positiva.	7.98	2.20	7.30	2.84	2.63	0.01*
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videogames (playstation, tablet, smartphone...).	5.15	2.92	4.77	2.83	1.29	0.20

\* Significativo para  $p < 0.05$ .

Fonte: elaboração própria.

No início do ano letivo, destaque pelos valores mais altos nos itens 3 ( $8.55 \pm 2.09$ ), 2 ( $8.25 \pm 2.11$ ) e 8 ( $8.21 \pm 2.49$ ). Em contraste, o valor mais baixo foi obtido no item 5 ( $2.35 \pm 2.84$ ). Como o termo “conflituoso” é conotado negativamente, a média de resposta obtida é entendida como positiva. No final do primeiro período, e apesar de uma diminuição da média de resposta, realce igualmente para os itens 3 ( $8.37 \pm 2.26$ ) e 2 ( $7.78 \pm 2.78$ ), em evidência também na primeira aplicação, e para o item 4 ( $8.00 \pm 2.23$ ).

Pela aplicação do teste  $t$  é possível verificar que há diferenças significativas em três dos 10 itens listados para avaliação do bem-estar e estilo de vida dos alunos: 1 [ $t(85) = 4.61$ ;  $p = 0.01$ ;  $d = 0.45$ ; dimensão do efeito *moderado*]; 2 [ $t(86) = 2.25$ ;  $p = 0.03$ ;  $d = 0.29$ ; dimensão do efeito *moderado*]; e 9 [ $t(85) = 2.63$ ;  $p = 0.01$ ;  $d = 0.26$ ; dimensão do efeito *moderado*].

No que concerne ao segundo objetivo - relacionar o sentimento de bem-estar e estilo de vida dos alunos com a rejeição interpessoal manifestada pelos colegas de turma, no início e no fim do primeiro período - são apresentados os resultados nas Tabelas 2 e 3, respetivamente.

Tabela 2. Associação entre bem-estar e estilo de vida com a rejeição interpessoal (início do primeiro período).

	N.º de vezes em que foi rejeitado		N.º de colegas que o rejeitaram	
10. Sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videogames ( <i>playstation, tablet, smartphone...</i> ).	0.19	0.03*	0.23	0.02*

\* Significativo para  $p < 0.05$ .

Fonte: elaboração própria.

No início do ano letivo existe a associação estatisticamente significativa, linear e positiva, entre o item 10 e a rejeição interpessoal na turma, tanto pelo número de vezes que cada aluno foi rejeitado ( $p = 0.03$ ;  $r = 0.19$ ; intensidade *pequena*), como pelo número de alunos que o rejeitaram ( $p = 0.02$ ;  $r = 0.23$ ; intensidade *pequena*). Como é uma associação positiva, é possível verificar que quanto mais elevado é o valor médio de resposta ao item “sinto que grande parte do meu tempo é ocupado com videogames (*playstation, tablet, smartphone*)”, maior é a rejeição pela turma.

Tabela 3. Associação entre bem-estar e estilo de vida com a rejeição interpessoal (final do primeiro período).

	N.º de vezes em que foi rejeitado		N.º de colegas que o rejeitaram	
4. Sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade	-0.25	0.01*	-0.25	0.01*

\* Significativo para  $p < 0.05$ .

Fonte: elaboração própria.

No final do primeiro período há uma associação estatisticamente significativa, linear e negativa, entre o item 4 e a rejeição interpessoal na turma, pelo número de rejeições que cada aluno apresentou ( $p = 0.01$ ;  $r = -0.25$ ; intensidade *pequena*), e número de colegas que o rejeitaram ( $p = 0.01$ ;  $r = -0.25$ ; intensidade *pequena*). A associação neste caso é negativa, pelo que quanto

mais baixo for o valor médio de resposta ao item “sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade”, maior é a rejeição tida pelos seus colegas de turma.

Por fim, em relação ao terceiro e último objetivo - comparar o relacionamento interpessoal no início e no final do primeiro período letivo - verificámos que não ocorreram diferenças significativas, tanto pelo número de vezes em que foi rejeitado [ $t(93) = -1.40$ ;  $p = 0.16$ ;  $d = 0.11$ ; dimensão do efeito *pequeno*] como pelo de alunos que o rejeitaram [ $t(93) = -1.53$ ;  $p = 0.12$ ;  $d = 0.12$ ; dimensão do efeito *pequeno*].

## Discussão

Numa primeira análise, é possível constatar que o sentimento de bem-estar foi afetado ao longo primeiro período. As diferenças significativas ocorridas nos itens “sinto-me satisfeito com a minha escola”, “sinto-me bem comigo mesmo” e “sinto que em termos gerais penso de uma forma positiva” - havendo uma diminuição do valor médio de resposta - levantam várias questões sobre o porquê de tal aparente insatisfação.

Marques e Castanha (2011) elencam um conjunto de fatores reportados pelos alunos sobre a insatisfação que têm com a Escola; a) falta de material adequado; b) aulas vagas e sem sentido; c) falta de professores e ter professores que não conseguem lecionar as sessões nem manter a ordem dentro da sala de aula (sendo desrespeitados por alguns alunos), e outros que são demasiado autoritários. A perceção destes alunos releva a importância que atribuem ao papel do professor no sentimento que nutrem pela escola.

Num estudo realizado com alunos do sétimo ano de escolaridade verificou-se, pela sua perceção, que a qualidade do relacionamento com a sua família se associa à autoestima e ao autoconceito (Peixoto, 2004). Assim e com base neste trabalho, é possível associarmos esta variável à diminuição da autoestima e do autoconceito, sem o podermos afirmar inequívoca e indubitavelmente.

Segundo a opinião do professor das quatro turmas, quando confrontado com os dados obtidos e com base nos seus mais de 26

anos de experiência de ensino, estes podem dever-se, essencialmente, ao *timing* da segunda aplicação do questionário. Em dezembro, no fim do período,

*“quando eles estão completamente esgotados e envolvidos em inúmeras avaliações teóricas (testes), esse aspeto pode repercutir-se na insatisfação perante a escola, e mesmo para consigo próprios, por algumas das suas expectativas não estarem a ser conseguidas. Talvez essa seja a principal justificação”.*

Quando questionado se os motivos não poderiam estar relacionados com os expostos na literatura [e.g., falta de material adequado e aulas vagas e sem sentido (Marques & Castanha, 2011)], o professor foi clarividente, e indicou-nos que a:

*“Escola tem todas as condições - tanto de materiais, equipamentos e espaço físico - para a prática das várias modalidades que integram o plano curricular”. Também não considera que tenha sido “pelos conteúdos abordados, que até eram do agrado da maioria dos alunos, ou da sua própria prestação. Os finais de período - principalmente do terceiro - são sempre terríveis em termos de carga de trabalho, e isso reflete-se nas suas frustrações, angústias e no seu sentimento de insatisfação para com tudo e todos. E aí, a Educação Física, na minha opinião, é muitas vezes o escape onde eles conseguem se abstrair de todos esses sentimentos carregados de negatividade”. A terminar refere que “caso não fosse a Educação Física, pelos conteúdos abordados, dinâmicas, essência prática e de libertação mental, talvez a sua insatisfação ainda fosse maior. No entanto, percebo obviamente que estes resultados são interpretados como um todo e poderão ser fruto efetivamente do excesso de carga no final do período, tanto a questão dos testes como, conseqüentemente, pela quantidade de horas que têm de despender em casa para o estudo da matéria, deixando outras coisas, mais do seu agrado, para segundo plano”.*

Consideramos que há outro fator que poderá estar relacionado. O início do ano letivo é sempre marcado pelo retomar de normas, regras ou hábitos de estudo que durante as férias -

principalmente nas denominadas “férias grandes” de verão - são descurados, em muitos casos na totalidade. É uma fase em que, em contraponto, o tempo em família é aproveitado ao máximo. E atendendo ao facto de o tempo em família ser cada vez menos (Campos et al., 2018), é possível que os jovens possam sentir-se menos bem com essa mudança, e fiquem assim mais insatisfeitos desde o início até ao final do primeiro período.

A mesma fundamentação poderá ser usada pelo facto de no início do ano letivo existir uma relação significativa, positiva, entre o item “sinto que grande parte do tempo é ocupado com videojogos (*playstation, tablet, smartphone...*)” e a rejeição interpessoal. Sendo uma associação positiva, quanto maior a média de resposta a este item, maior a rejeição por parte dos seus colegas de turma. Após o período de férias, conforme já referido, criam-se hábitos distintos. Nas férias os pais são mais benevolentes, permitem aos filhos uma maior liberdade e menos regras a cumprir, dando-lhes mais autonomia para gerir o tempo. Aí, os jogos e os recursos às novas tecnologias são uma atratividade o que, por si, está relacionado com o isolamento social e a consequente dificuldade em se relacionar com os seus pares (Ângelo et al., 2019; Campos et al., 2018). Os jovens, ao passarem menos tempo em família, menos tempo em casa, ao terem menos tempo livre e, conseqüentemente, estarem mais tempo na escola - com os seus colegas, e amigos -, irão potenciar as relações interpessoais. Pelo exposto, consideramos que o maior contacto e relacionamento interpessoal tido na Escola, permitiu que do início para o final do período deixasse de existir uma associação significativa entre o uso de tecnologia, para fins lúdicos (e.g., *playstation, tablet, smartphone*), e a rejeição interpessoal. Esta justificação é igualmente defendida pelo professor pois, pela percepção que tem,

(os) “*miúdos que têm menos competências sociais, efetivamente, são os que passam mais tempo em videojogos... estão sempre ligados aos telemóveis, às redes sociais, antes e depois da aula... que certamente está relacionado com o facto de serem mais rejeitados.*”

Quanto ao facto de no fim do período a diferença não ser significativa, o professor revela que:

*“confesso que nunca não tinha pensado nessa questão, mas agora que me deparo com estes resultados, consigo ter a noção que eles no final do período se desligam mais das tecnologias. Talvez pelo mesmo motivo que já referi. Pelas avaliações excessivas a que estão sujeitos nessa fase final. Talvez até, por isso, se aproximem mais no sentido de tirar dúvidas ou estudar juntos, por exemplo, e por aí a rejeição interpessoal deixe de existir tão acentuadamente”.*

No final do primeiro período, as relações significativas ocorrem igualmente em apenas um item, também relacionado com o estilo de vida. Neste caso, “sinto que sou ativo fisicamente, praticando atividade desportiva com regularidade”. Como é uma associação negativa, quanto mais ativos e mais atividades desportivas fazem, pela sua perceção, menos rejeitados são pelos colegas de turma. Os resultados são semelhantes ao concluído por Ângelo et al. (2019), numa investigação similar realizada também no contexto da Educação Física: associação positiva entre este item e a aceitação interpessoal - quanto mais ativos e mais atividade desportiva os alunos faziam, mais aceites eram pelos diferentes elementos da turma.

Conforme o sugerido pelos mesmos autores (Ângelo et al., 2019), os resultados indiciam que, se o aluno for um praticante regular de atividade desportiva, a competência motora é mais elevada e, como tal, a probabilidade de ser aceite num grupo é previsivelmente maior. Esta aceitação será mais evidente em contextos de prática desportiva (e.g., “Irá decorrer um torneio desportivo com equipas de quatro elementos. Quem não escolherias para a tua equipa?”).

A noção e consciencialização dessa competência motora, em aula de Educação Física, pelas experiências vivenciadas ao longo das suas sessões, permitirá a todos os elementos da turma terem uma perceção acerca da capacidade dos colegas. Tal conjectura, na nossa opinião justifica o porquê de a associação significativa ocorrer apenas no final do período. Um número

substancial de alunos ainda não se conhecia. Ao perceber o nível físico-motor dos colegas, nas aulas de Educação Física, e resultantes de uma maior prática desportiva (segundo a sua percepção), é com alguma naturalidade que verificamos que estes são menos rejeitados pelos elementos da turma.

Na opinião do professor,

*“a tendência é essa, quanto mais competentes são em termos motores mais são escolhidos... e mais são aceites... mas há exceções. Há miúdos que são muito bons, que até tiveram 5 - nota máxima - mas são rejeitados pela turma. É estranho, curiosamente... ou talvez não... pois são miúdos que têm um temperamento e uma forma de estar na aula que os outros não aceitam... são jovens pouco solidários e nada altruístas... porque eles não aceitam que os outros joguem pior, que não consigam fazer o que eles fazem facilmente, e isso cria crispções entre eles, daí a rejeição de alguns alunos com elevado nível de competência motora”.*

Por fim e comparando a rejeição interpessoal no início e no fim do período, o não existir diferenças significativas entre ambos os momentos revela a necessidade de implementar um programa de intervenção, com o propósito de a diminuir. No estudo levado a cabo por Ângelo et al. (2019), a operacionalização de um programa permitiu melhorias nas relações interpessoais (maior aceitação e menor rejeição) numa turma do 7.º ano de escolaridade. Na opinião do professor:

*“a análise sociométrica foi muito importante porque não tinha consciência de como o grupo funcionava... estas quatro turmas que tenho este ano letivo são novas... não os conhecia... se os conhecesse e estivesse com eles há três anos, desde o 7.º ano, era completamente diferente”.*

A literatura da especialidade dá especial enfoque à relevância da avaliação inicial para aferir sobre o nível de entrada dos alunos nas diversas matérias de ensino [Jacinto et al., 2001; Rosado, 2003; Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF),

Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 103-122. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>

2019]. Consideramos também que, aliado a este momento avaliativo de diagnóstico e de prognóstico se deva articular com uma análise sociométrica. Este posicionamento não é alheio ao facto de existir um consenso generalizado acerca da importância e utilidade da análise dos relacionamentos sociais para a descrição do capital social da própria Escola (Queupil & Montecinos, 2020).

Para terminar, acrescenta o professor que:

*“considero muito importante a concretização de um programa de intervenção para mitigar os sentimentos de rejeição que existem na turma. No entanto, não acredito que um programa standard funcione com todas as turmas... ou que exista uma receita universal que possa ser aplicada em todos os contextos. Prefiro falar de estratégias de ensino, diferenciadas de acordo com um infundável número de variáveis... as modalidades desportivas e os seus respetivos conteúdos, o material disponível, o espaço físico, o número de alunos da turma, os diferentes níveis de desempenho da turma... como já referi, cada caso é um caso, e deverá ser sempre analisado de uma forma distinta, intervindo o professor consoante as especificidades com que se defronta, criando as situações de aprendizagem mais propícias para o alcance dos objetivos previstos e potenciando, sempre que possível, a relação interpessoal dos alunos, com um maior enfoque para os que apresentam mais rejeição, principalmente uns com os outros”.*

Na Educação Física, o jogo é uma das práticas mais ricas e potenciadoras do relacionamento interpessoal. A sua abordagem pode materializar-se quer na dinamização de “jogos de cooperação” e de estrutura simples, quer na lecionação dos Jogos Coletivos Desportivos (e.g., Basquetebol). Estas práticas motoras estimulam a cooperação e o relacionamento entre pares, tendo em vista um objetivo comum. Para Muñoz-Arroyave et al. (2020), o jogo é uma excelente ferramenta pedagógica para trabalhar habilidades afetivas e sociais, pois gera, principalmente, emoções positivas. Para tal, é necessário conhecer os efeitos que os jogos causam nos participantes, uma vez que emoções positivas podem ser condicionadas por fatores como o tipo de jogo jogado, os conteúdos



abordados ou a presença/ausência da vertente competitiva (Muñoz-Arroyave et al., 2020). Conforme referido na parte introdutória, a Educação Física, além de melhorar a competência motora, quando lecionada de forma integradora, permitirá ao aluno a aquisição de um sentimento de bem-estar e estilo de vida positivo (Chicon, 2008), ajudando-o no relacionamento interpessoal (Santos et al., 2017). Este último aspeto assume uma importância fulcral no processo de maturação social (Caballo & Marinho, 2002).

No âmbito do ensino da Educação Física, o recurso à análise sociométrica permite um diagnóstico das dinâmicas grupais dos alunos e, deste modo, melhorar o relacionamento interpessoal pela diminuição de comportamentos de rejeição entre pares. Consideramos que o desenho de um plano de intervenção a adotar nas quatro turmas, durante os 2.º e 3.º períodos, permitiria aferir sobre a relevância deste tipo de análise como uma ferramenta útil e necessária para uma dinâmica inclusiva da aula de Educação Física. Tal não foi possível devido ao contexto de excecionalidade pandémica e que “obrigou” a uma transição para o ensino à distância a partir do dia 16 de março de 2020. Para futuras investigações, sugere-se o aumento da amostra e a aplicação de planos de intervenção com o propósito de reduzir os comportamentos de rejeição entre pares.

### **Agradecimentos**

Ao Instituto de Telecomunicações que financiou parcialmente este trabalho pela FCT/MCTES através de fundos nacionais e quando aplicável cofinanciado por fundos comunitários no âmbito do projeto UIDB/EEA/50008/2020.

### **Referências**

Ângelo, E.; Campos, F.; Silva, E.; Rama, L. (2019). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal em adolescentes. In. R. Resende; H. Sarmento; A. Marques (Eds.), *Journal of Sport Pedagogy and Research - Special Edition*, 5(2), 16. Rio Maior: SCPD.

Bessa, N.; Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 103-122. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>

Bom, L. (2012). *A heterogeneidade das turmas: a influência da composição dos grupos sobre a oportunidade para aprender*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Caballo, V.; Marinho, M. (2002). Comportamento antissocial infantil e o seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde e Doença*, 3(2), 141-147.

Camiré, M.; Santos, F. (2019). Promoting positive youth development and life skills in youth sport. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(1), 27-34.

Campos, F.; Melo, R.; Martins F.; Damásio, A.; Mendes, R.; Gomes, R. (2018). *Estilo de vida, prática desportiva, composição corporal e competência motora em crianças do ensino Pré-escolar e do 1.º CEB (FORMIGA)*. II Fórum da REDESPP, ESECS-IP Leiria (Portugal): REDESPP, ESECS-IP.

Caride, J.; Gradañlle, R.; Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Pedagogía Social y Educación Social*, 148, 4-11.

Chicon, J. (2008). A inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. *Movimento*, 14(1), 13-38.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Lisboa: DR n.º 129 - I Série.

Glass, G.; Hopkins, K. (1996). *Statistical methods in education and psychology (3ª ed.)*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Parede: Príncipia.

Hill, M.; Hill, A. (2002). *Investigação por questionário (2ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.

Jacinto, J.; Comédias, J.; Mira, J.; Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física - Reajustamento*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kirk, D.; MacPhail, A (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.

Maroco, J. (2010). *Análise estatística com PASW*. Lisboa: Report Number.

Marques, P.; Castanha, M. (2011). O que é a escola no sentido construído pelos alunos. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - SP*, 15(1), 23-33.

Ministério da Educação - DGE (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mosston, M.; Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 19, 2021, 103-122. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>

Muñoz-Arroyave, V.; Lavega-Burgués, P.; Costes, A.; Damian, S.; Serna, J. (2020). Jogos motores como recurso pedagógico para favorecer a afetividade desde la Educación Física. *Retos*, 38, 166-172.

Northway, M.; Weld, L. (1999). *Testes sociométricos: guia para professores*. Lisboa: Horizonte.

O'Donoghue, P. (2013). *Statistics for sport and exercise studies: an introduction*. Oxon: Routledge.

OCDE (2018). *The future of education and skills education 2030*. Paris: OCDE.

Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analysis using SPSS* (4<sup>th</sup> ed.). Crows Nest: Allen & Unwin.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(22), 235-244.

Pereira, A.; Patrício, T. (2013). *SPSS: guia de utilização*. Lisboa: Sílabo.

Pestana, M.; Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para as ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (5<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Sílabo.

Queupil, J. P.; Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>

Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física e do desporto*. Lisboa: FMH.

Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (pp. 27-47). Lisboa: FMH.

Sancho, J. (2020). Investigación para transformar y mejorar la Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 5-15.

Santos, C.; Silva, K.; Santos, R.; Silva, F. (2017). A contribuição das aulas de Educação Física para inclusão do aluno com TEA. *ENAEI*, 1(1), 1-5.

SPEF (2019). *Avaliação em Educação Física: perspectivas e desenvolvimento*. Lisboa: Omniserviços.

Silva, J. (2010). A análise das relações interpessoais na aula de Educação Física. *Revista da Graduação*, 3(1), 1-11.

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

## Para saber mais sobre os autores...

### Francisco Campos

Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) - Portugal (2015). É professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC) desde 2007 e membro da Direção da Unidade de Investigação Aplicada em Ciências do Desporto (UNICID) desde 2017.

### Pedro Mendes

Doutor em Ciências do Desporto, com especialização em Treino Desportivo - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. É professor convidado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC) desde 1998, e investigador no ROBOCORP.

### Fernando Martins

Mestre e Doutor em Matemática Aplicada em 2003 e 2007, respetivamente, na Universidade da Beira Interior (UBI). Desde 2009, é professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC), no Departamento de Educação (Matemática e Educação Matemática).

### Elisa Ângelo

Licenciatura em Desporto e Bem-Estar - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (2013), Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (2019). Docente de Educação Física no Ensino Pré-Escolar e de Atividades Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é atualmente Professora da *Escola Profissional de Anadia*.

## Como citar este artigo...

Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 19, 103-122.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986>

*Campos, Francisco; Mendes, Pedro; Martins, Fernando; Ângelo, Elisa (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 19, 2021, 103-122. ISSN: 2182-018X. DOI: http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.15986*