

Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

Expectativas e Importância Atribuída à Disciplina de Educação Física

Estudo comparativo por género nos alunos do
12.º Ano de Escolaridade das Escolas Secundárias
do Concelho de V. N. de Gaia

**Dulce Maria
Ribeiro Brandão**

002



Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

**EXPECTATIVAS E IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA
À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

- **Estudo comparativo por género nos alunos do
12º ano de escolaridade nas escolas secundárias
do Concelho de V.N. de Gaia**

Dissertação apresentada com vista à obtenção
do grau de mestre em Ciências do Desporto
no âmbito do Mestrado de Desporto de crianças e jovens

Orientador: Prof. Doutor Amândio Graça

Dulce Maria Ribeiro Brandão

Maio, 2002

Brandão, D. (2002): *Expectativas e Importância Atribuída à Disciplina de Educação Física - estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de V.N. de Gaia.* Dissertação da Tese de Mestrado de Desporto de crianças e jovens. FCDEF. Porto.

PALAVRAS CHAVE : EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ENSINO SECUNDÁRIO, ALUNO E GÉNERO, ATITUDES E PERCEPÇÕES, CURRÍCULO E CONTEÚDOS CURRICULARES.

Agradecimentos

O presente trabalho representa o culminar de uma etapa que se afigurou árdua e longa.

Consciente que um trabalho desta natureza, apesar do seu carácter eminentemente individual, só é possível com o apoio, incentivo e colaboração de várias pessoas, gostaria de deixar expresso o meu profundo apreço e gratidão por todos aqueles que contribuíram para a sua realização.

Ao Prof. Doutor Amândio Graça, por assumir a orientação deste trabalho e pela sua permanente disponibilidade, capacidade e profissionalismo.

A todos os elementos participantes na distribuição e recolha dos questionários, o meu sincero agradecimento pela colaboração prestada.

Ao Prof. Doutor José Maia, pelo aconselhamento prestado ao nível dos procedimentos metodológicos.

Ao Rui, à Cristina e à Ana Isabel, pela amizade e disponibilidade demonstrada na tradução do resumo.

À Paula e à Cristina, pela excelente colaboração prestada na tradução e retroversão do questionário.

A toda a minha família pelo carinho e confiança. Aos meus pais, em particular, agradeço a colaboração e o apoio manifestados em todas as etapas da minha vida.

Aos meus filhos, Catarina e Gustavo, por todos os momentos em que ficaram privados da minha companhia e dedicação. E, em especial à minha filha mais velha, Catarina, que me encorajou e motivou em momentos menos bons, onde a angústia, a tristeza, o cansaço e a vontade de desistir se apresentavam como uma realidade.

Ao Paulo, pelo importante contributo ao nível dos conhecimentos informáticos. Agradeço a tua paciência, colaboração e competência demonstrada na realização dos quadros e figuras. E, acima de tudo, agradeço-te por teres tornado possível este sonho. Obrigada!

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO e PROPÓSITOS do ESTUDO	1
2. REVISÃO da LITERATURA	11
2.1. <i>Educação Física Escolar</i>	13
2.1.1. Situação Actual da Disciplina	13
2.1.2. Orientações Curriculares	17
2.1.3. Perspectivas de Renovação Curricular	31
2.2. <i>Atitudes e Percepções dos Alunos Face à EF escolar</i>	41
2.2.1. Factores Determinantes da Atitude	41
2.2.2. O Género como Constructo Social Influenciador de Atitudes e de Percepções	50
3. OBJECTIVOS e HIPÓTESES	59
4. MATERIAL E MÉTODOS	63
4.1. <i>Instrumento</i>	65
4.1.1. Identificação do Questionário	65
4.1.2. Caracterização do Questionário	65
4.1.3. Adaptação do Questionário	67
4.2. <i>Procedimentos Metodológicos de Aplicação dos Questionários e Constituição da Amostra</i>	69
4.3. <i>Procedimentos Metodológicos para Tratamento de Dados</i>	71
4.3.1. Procedimentos Estatísticos	71
4.3.1.1. Fiabilidade do Estudo	71
4.3.1.2. Tabelas de Contingência	72
4.3.1.3. Comparação de Médias	73
4.3.1.4. Comparação de Correlações e Regressão Logística	73
4.3.2. Análise de Conteúdo	74
4.3.2.1. Definição de Categorias	74
4.3.2.2. Acordo Intra-Observador	81
5. APRESENTAÇÃO dos RESULTADOS	83
5.1. <i>Percepções do Currículo Desejado e do Currículo Vivido</i>	85
5.2. <i>Aspectos Fortes da Agradabilidade e da Desagradabilidade</i>	87
5.3. <i>Nível de Importância Percebida e de Preferência da EF</i>	97

5.4. <i>Relações entre as Variáveis Analisadas</i>	104
5.4.1. Análise da Convergência entre o Currículo Desejado e o Currículo Vivido	104
5.4.2. Preditores de Escolha/Não Escolha da EF Escolar	106
5.4.3. Preditores de Atitude Distinta Segundo o Género	108
6. DISCUSSÃO dos RESULTADOS	111
7. CONCLUSÕES	125
8. BIBLIOGRAFIA	131
9. ANEXOS	

Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1: Perspectivas de orientação educacional, <i>adaptado de Jewett e Bain (1985)</i> .	27
Quadro 2: Distribuição dos questionários por escola e por género.	71
Quadro 3: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, relativo às percepções do currículo desejado.	86
Quadro 4: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, relativo às percepções do currículo vivido.	87
Quadro 5: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, relativos aos factores da agradabilidade nas aulas de EF.	88
Quadro 6: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, relativo aos factores da desagradabilidade nas aulas de EF.	90
Quadro 7: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, para a importância da EF.	97
Quadro 8: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, para a importância da EF relativamente às outras disciplinas académicas.	98
Quadro 9: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, para a preferência da EF relativamente às outras disciplinas académicas.	99
Quadro 10: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, para a opção de frequentar ou não frequentar a EF.	100
Quadro 11: Valores z_{r1} - z_{r2} observados para os alunos que escolhem <i>frequentar</i> e <i>não frequentar</i> a EF.	105
Quadro 12: Valores z_{r1} - z_{r2} observados para o género feminino e masculino.	106
Quadro 13: Resultados da regressão logística para um modelo que considera as percepções do currículo vivido, os aspectos determinantes da agradabilidade e da desagradabilidade e a importância da EF na escolha de <i>frequentar</i> ou <i>não frequentar</i> a EF escolar.	107

Quadro 14: Resultados da regressão logística para um modelo que considera as percepções do currículo vivido, os aspectos determinantes da agradabilidade e da desagradabilidade e a importância da EF para o género.	110
Figura 1: Representação dos sentidos do desporto (Bento, 1995; adaptado de Kurz, 1989, p. 127).	23
Figura 2: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais absolutos para as actividades preferidas em EF.	91
Figura 3: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as actividades preferidas em EF, por género.	92
Figura 4: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais absolutos para as actividades menos preferidas em EF.	93
Figura 5: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as actividades preferidas em EF, por género.	94
Figura 6: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais absolutos para as experiências positivas e experiências negativas desenvolvidas nas aulas de EF.	95
Figura 7: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as experiências positivas desenvolvidas nas aulas de EF, por género.	96
Figura 8: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as experiências negativas desenvolvidas nas aulas de EF, por género.	96
Figura 9: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as finalidades afectivas percebidas como mais importantes nos currículos de EF, por género.	101
Figura 10: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as finalidades afectivas percebidas como menos importantes nos currículos de EF, por género.	101
Figura 11: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as técnicas e actividades percebidas como mais importantes nos currículos de EF, por género.	102
Figura 12: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as técnicas e actividades percebidas como menos importantes nos currículos de EF, por género.	103

Resumo

O presente estudo pretende identificar as atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à Educação Física escolar e aos currículos estabelecidos para a disciplina. Os seus grandes propósitos são os seguintes: (1) identificar as percepções dos alunos acerca dos objectivos que estes considerem prioritários para a EF escolar; (2) identificar as percepções dos alunos relativamente aos factores fortes da agradabilidade e desagradabilidade nas aulas de EF escolar; (3) determinar o grau de importância percebida da EF escolar na formação geral do aluno; (4) comparar o currículo de EF desejado pelos alunos com a sua percepção do currículo vivido; (5) determinar as percepções de experiências vividas em EF escolar que influenciaram as atitudes para com a disciplina.

A amostra é constituída por 410 jovens de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, pertencentes ao 12º ano de escolaridade do Ensino Secundário, das escolas oficiais do concelho de Vila Nova de Gaia.

O instrumento de avaliação utilizado foi o questionário desenvolvido por Tannehill et al. (1994).

Os procedimentos estatísticos usados foram: o independent-Samples T test com referência aos valores médios, desvio padrão, t e p, bem como a correlação de Pearson, coeficiente de Fisher e a regressão logística. O programa estatístico utilizado foi o SPSS 10.

Os principais resultados e conclusões obtidas neste estudo foram os seguintes: (1) os alunos, em geral, e o género masculino, mais acentuadamente, manifestaram uma disposição favorável para com a EF escolar; (2) os alunos manifestaram uma atitude mais favorável para com actividades curriculares diversificadas, propiciadoras de prazer e vividas em ambientes coeducacionais; (3) ter êxito nas actividades revelou-se o preditor mais significativo no desenvolvimento de atitudes distintas do género, para com a EF escolar; (4) os alunos, em geral, e o género masculino, em particular, manifestaram uma atitude, claramente mais desfavorável, para com o escasso tempo de aulas; (5) os conteúdos curriculares foram identificados pelos alunos como os factores mais determinantes de experiências positivas e negativas, nas aulas de EF; (6) os alunos manifestaram uma clara preferência pelos Desportos Colectivos; (7) a aquisição de técnicas e habilidades e a sua aplicação bem sucedida na prática de Desportos Colectivos constituiu-se, aos olhos dos alunos, como um legítimo e importante objectivo da EF escolar, onde o trabalho de equipa se afigurou como a finalidade mais enfatizada pelos alunos; (8) os alunos manifestaram-se favoravelmente face à EF escolar quando as suas percepções entre o currículo desejado e o currículo vivido convergiram; (9) os alunos consideraram a EF escolar importante na sua formação; e, (10) a importância percebida da EF revelou-se o preditor mais significativo no desenvolvimento de atitudes para com a escolha de *frequentar* ou *não frequentar* a EF escolar.

PALAVRAS CHAVE: EF ESCOLAR, ENSINO SECUNDÁRIO, ALUNO e GÉNERO, ATITUDES e PERCEPÇÕES, CURRÍCULO e CONTEÚDOS CURRICULARES.

Abstract

The following study wishes to identify secondary school students' attitude towards physical education in school and the established national curriculum for the subject. Its major goals are the following: (1) identify students' perceptions about which do they consider to be the priority objectives for physical education classes; (2) identify students' perceptions regarding the strong factors of agreeability or disagreeability in physical education classes; (3) determine the level of importance perceived of physical education in the general upbringing of the student; (4) compare the curriculum of physical education wanted by the students with their perception of the present one; (5) determine the perceptions of real experiences in physical education in school that have influenced their attitudes towards the physical education curriculum.

410 young students of both sex, ages between 16 and 20, attending the 12^o year of school apprenticeship in official schools of the municipality of Gaia were used as sample.

The questionnaire created by Tannehill et al. (1994) was the evaluation tool used.

The statistical tools used were: Independent-Samples T test regarding to average values, standard deviation, t and p as well as Pearson correlation, Fisher coefficient and logistic regression. The statistical program used was the SPSS 10.

These were the main results and conclusions of the study: (1) the students in general, and mainly the boys stated a positive approach towards school physical education; (2) the students demonstrated a most favorable attitude towards diversified curriculum activities, which provide them pleasure and are experienced in co-educational environments; (3) being successful in the activities has revealed itself as the most significant predictor in the development of gender distinctive attitudes towards school physical education; (4) the students in general, and mainly the boys, demonstrated an attitude clearly most unfavorable regarding the classes insufficient length of time; (5) the curricular contents were identified as being the most determinant subjects of positive and negative experiences in physical education classes; (6) the students demonstrated a undoubtedly preference for team sports; (7) the acquirement of techniques and skills and its successful application in the practice of team sports was considered by the students as a main and legitimate goal of school physical education, where the teamwork was the outcome most valued; (8) the students manifested positively towards physical education whenever their perception of the desired curriculum converged with the real one; (9) the students considered physical education important in their schooling; (10) The perceived importance of physical education has revealed itself as the most significant predictor in developing attitudes towards the decision of attending, or not, school physical education.

KEY WORDS: SCHOOL PHYSICAL EDUCATION, SECONDARY SCHOOL, STUDENT AND GENDER, ATTITUDES AND PERCEPTIONS, CURRICULUM AND CURRICULAR CONTENTS.

RÉSUMÉ

Cet étude a l'intention d'identifier les attitudes des élèves de l'enseignement secondaire vers l'Education Physique scolaire et les curriculum institués pour cette matière. Ses grands propos sont les suivants: (1) identifier les perceptions des élèves sur les objectifs qui ceux jugent prioritaires pour l'Education Physique scolaire; (2) identifier les perceptions des élèves par rapport aux facteurs importants de l'agréabilité et désagréabilité dans les classes de l'Education Physique scolaire; (3) Établir le degré d'importance compris de EF scolaire dans la formation intégral de l'élève; (4) comparer le cours de EF désiré par les élèves avec sa perception du cours vécu; (5) déterminer les perceptions des expériences expérimentés dans l'Education Physique scolaire qui ont influencé les attitudes vers la matière.

L'échantillon est composé par 410 jeunes les deux sexes, les ages comprises entre 16 et 20 ans, qui fréquentent la 12ème année de l'enseignement secondaire des écoles officielles de la commune de Vila Nova de Gaia.

L'outil d'évaluation utilisé a été le questionnaire développé par Tannehill et al. (1994).

Les conduites statistiques employées ont été les suivantes : L'Independent-Samples T test par rapport aux valeurs moyens, détour modèle, t et p ainsi que la corrélation de Pearson, coefficient de Fisher et la régression logistique. Le programme statistique employé a été le SPSS10.

Les résultats et les conclusions plus importants parvenus dans cet étude ont été les suivants: (1) la plupart des élèves, spécialement les garçons, ont manifesté une disposition propice envers l'EF scolaire; (2) les élèves ont révélé une attitude plus favorable envers les activités curriculaires diversifiées qui offrent le plaisir et qui sont vécues dans les ambients coéducationaux; (3) avoir du succès dans les activités s'est révélé la présupposition la plus expressive dans le développement des attitudes précises du genre envers l'EF scolaire; (4) la plupart des élèves, particulièrement les garçons, ont révélé une attitude, visiblement plus défavorable envers l'insuffisance du temps des classes; (5) les contenus du curriculum ont été identifiés comme les facteurs plus déterminants des expériences positives et négatives dans les classes de EF; (6) les élèves ont témoigné une visible préférence par les sports collectifs; (7) l'acquisition de techniques et habiletés et son emploi bien réussi dans l'exécution des sports collectifs s'est constitué comme un important objectif de la EF scolaire où le travaille d'équipe est la finalité la plus infatué par les élèves; (8) les élèves se sont manifestés favorablement vers l'EF quand ses perceptions entre le curriculum désiré et le curriculum vécu ont convergé; (9) les élèves considèrent l'EF importante dans sa formation; (10) l'importance de l'EF s'est révélée la présupposition la plus expressive dans le développement des attitudes envers l'EF scolaire.

MOTS CLÉ : EF SCOLAIRE, L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, ÉLÈVE ET GENRE, ATTITUDES ET PERCEPTIONS, «CURRICULUM» ET CONTENUS CURRICULAIRES

1 – Introdução e Propósitos do Estudo

1. Introdução e Propósitos do Estudo

Profundas alterações atravessam a sociedade actual, implicando adaptações e/ou profundas modificações em muitos aspectos da nossa realidade social, política e educativa. A educação e a Educação Física escolar (EF), em particular, não fogem a esta realidade.

A EF escolar reconhece no seu seio problemas relacionados quer com a sua identidade, quer com a sua incapacidade de se ajustar às tendências contemporâneas. Esta incapacidade, posta em evidência em alguns estudos, manifesta-se pela observação de inúmeros alunos que percebem a EF Escolar e os seus currículos como algo irrelevante, monótono e insuficientemente estimulante (Tinning e Fitzclarence, 1992; Ennis et al., 1997); por uma percentagem crescente de alunos que começa a manifestar aversão pelas aulas de EF, considerando-as inúteis e pouco agradáveis (Carlson, 1995); e, também, por uma insatisfação generalizada expressa na desvalorização dos benefícios relativos à saúde, na não participação e na recusa de uma identidade orientada para um estilo de vida activo e saudável (Ennis, 1999b).

Os conceitos e modelos associados à cultura dominante, estreitamente relacionada com as perspectivas masculinas (Fernandez-Balboa, 1993; Cepyator-Thompson e Ennis, 1997) e a consequente desigualdade de oportunidades dos alunos do género feminino e dos alunos menos capazes face ao currículo escolar afectam, igualmente, de forma desfavorável, as suas percepções e atitudes (Ennis, 1999a, 2000a; Satina et al., 1998; Williams e Bedward, 2001; Williams e Woodhouse, 1996).

Por tudo isto, parece-nos claro o indício de um declínio da EF escolar.

A determinação dos conteúdos curriculares é uma das maiores preocupações da EF escolar, no Ensino Secundário (Ennis, 1992a; Erickson e Shultz, 1992; O'Sullivan, 1994).

Poderá ser lícito considerar que os conteúdos dos desportos tradicionais que integram os currículos elaborados e estruturados há muitos anos atrás não estabeleçam uma convergência com as necessidades e interesses, nem estimulem os alunos de hoje. Por outro lado, se é suposto que os currículos sejam elaborados para servir os interesses e necessidades dos alunos, podemos questionar-nos sobre o facto das suas vozes, quer na fase de elaboração, quer na de experimentação, serem sempre silenciadas ou marginalizadas (Gonçalves, 1998).

Bento (1987) advoga a necessidade de se ter em atenção e fazer o balanço das perspectivas de todos os intervenientes, incluindo naturalmente a dos alunos. No entanto, verificamos que a perspectiva do aluno em EF escolar tem sido largamente ignorada. Desconhecemos o que os alunos sentem acerca dos programas de EF escolar, o que lhes agrada, o que lhes desagrada, o que gostariam de ver incluído ou excluído nos seus programas (Graham, 1995a). Tal facto reduz fortemente as capacidades dos professores (Cothran e Ennis, 1998) e dos teóricos do currículo (Ennis, 1996a) para esboçar esforços e intervenções que resultem no incremento do empenhamento e das atitudes favoráveis para com a disciplina.

Se queremos alunos que se envolvam, que sejam consumidores críticos e que se identifiquem com um estilo de vida fisicamente activo é fundamental que os professores comecem a prestar atenção e tentem compreender determinados aspectos relacionados com os alunos, dos quais se destacam as suas motivações, percepções, objectivos perseguidos e o seu envolvimento com a EF. Só assim poderemos efectuar uma selecção baseada na identificação e caracterização das necessidades e expectativas dos alunos, face a um conjunto de práticas culturais diversificadas.

A literatura concernente permite-nos sustentar que, em muitas latitudes, os currículos de EF escolar no Ensino Secundário não estão de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. São por muitos alunos considerados como experiências irrelevantes, educacionalmente negativas (Rink, 1992; Stroot, 1994) e, na maioria das vezes, revelam-se insatisfatórias (Siedentop e Locke, 1997).

Uma vez que constituem, eles próprios, projectos em aberto, representando um desafio à participação crítica e criativa de todos os intervenientes na acção educativa (DGEB, 1991), os programas são igualmente desafiados pelas necessidades da juventude em ambiente de mudança. O currículo deve, assim, integrar a mudança social, por forma a reflectir as necessidades e interesses de todos os alunos (Tannehill e Zakrajsek, 1993).

Tentar saber como é que os jovens percebem, sentem e, conseqüentemente, avaliam a atitude face à EF é fundamental para melhorar as suas disposições para com a disciplina. E, se considerarmos que a atitude é, de facto, influente na maioria das actividades, um melhor conhecimento do seu impacto nas percepções e sentimentos dos alunos pode proporcionar informação deveras significativa e valiosa para as escolas e respectivos professores. Estes conhecimentos possibilitam o enquadramento de decisões pedagógicas mais correctas e propiciadoras de oportunidades de aprendizagem direccionadas aos interesses, necessidades e expectativas de todos os alunos.

Questionarmo-nos se a coeducação no contexto escolar é realmente um movimento de oportunidades iguais para todos os alunos, onde rapazes e raparigas tenham realmente as mesmas possibilidades de participação neste tipo de aula, afigura-se-nos igualmente legítimo.

Os programas e currículos de EF escolar devem, por conseguinte, ser sensíveis à natureza específica de determinadas actividades e estereótipos sociais, para não reforçar, nem perpetuar valores desiguais, assegurando dessa forma, que tanto os alunos do género masculino como os do género

feminino tenham iguais oportunidades de sucesso (Tannehill et al., 1994). Também a avaliação do impacto do género relativamente às experiências vividas em EF assegura a construção de um programa equitativo e inclusivo (Williams e Bedward, 2001).

“A educação assume-se, pois, como um esforço de posicionar o homem no seu cosmos, no seu tempo, nos seus problemas e necessidades” (Bento, 1999b, p. 7). A tomada de consciência das necessidades e preferências do grupo mais directamente afectado pelo currículo, isto é, os alunos, faz com que a aceitação e a eficácia de um programa possam ser alcançadas e melhoradas (Mckenzie et al., 1994).

Sem esta investigação, a EF escolar no Ensino Secundário corre o risco de oferecer experiências significantes unicamente a uma selectiva minoria de alunos (Macdonald e Brooker, 1997).

Não é novidade a necessidade de renovar a escola, de a tornar mais atraente, de refundar as formas de prática de educação escolar. (...) Também não é novidade que a escola, para isso, precisa de se aproximar das crianças e jovens, do mundo da sua vida e cultura. (...) Precisa de contemplar o presente dos sujeitos da educação. (Bento, 1997, p. 199)

Para isso, é necessário repensar a EF escolar e integrá-la na cultura desta sociedade pós-moderna em transformação acelerada.

Para nós, professores de EF, é inquestionável a necessidade de ponderar se os alunos não poderão ser melhor motivados, ou se as experiências vividas nas aulas de EF, como apresentadas e moldadas na escola, vão ao encontro dos interesses e necessidades das suas vidas contemporâneas (O’Sullivan e Dyson, 1994). Embora se reconheça uma maior preocupação relativa às experiências vividas pelos alunos, nas aulas de EF (Carlson, 1995; Graham, 1995a; Coelho, 2000; Gonçalves, 1998; Tinning e

Fitzclarence, 1992), continua a verificar-se um desconhecimento acerca das crenças destes relativamente aos propósitos da disciplina (Graham, 1995b; Walling e Duda, 1995).

Escutar os alunos revela-se, assim, essencial para a compreensão da EF escolar (Dyson, 1995). Temos que continuar a ouvir as vozes dos alunos relativamente às tarefas que eles consideram mais desafiantes e mais significativas (Graham, 1995a), pois só assim, nós como professores de EF poderemos seleccionar actividades mais valorizadas, que resultem, preferencialmente, em respostas positivas (Lee, 1997).

If we view the world through the eyes of our students and hear the messages embedded in their actions, we will learn things we never knew we did not know. There seem to be some consistent messages from our students – messages about the content of the curriculum, their value perceptions, and the meaningfulness of their experiences. (Lee, 1997, p. 274)

Consideramos um quadro de preocupações centrais que se afiguram relevantes neste estudo:

1. programas e currículos desajustados da juventude pós-moderna;
2. características, actividades específicas e conteúdos curriculares, como condicionantes de uma atitude positiva ou negativa face à EF escolar;
3. o género como um factor, igualmente preponderante, no desenvolvimento de atitudes para com a disciplina e foco de uma necessária intervenção.

A partir deste quadro de preocupações pareceu-nos fundamental identificar as atitudes dos alunos, do Ensino Secundário face à Educação

Física escolar e aos currículos estabelecidos para a disciplina. Para esse efeito perspectivamos um conjunto de objectivos relativos às questões referenciadas:

- 1) identificar as percepções dos alunos acerca dos objectivos que estes considerem prioritários para a EF escolar;
- 2) determinar o grau de importância percebida da EF escolar na formação geral do aluno;
- 3) comparar a percepção do currículo de EF desejado com a sua percepção do currículo vivido e relacionar esta correlação com as atitudes desenvolvidas pelos alunos para com a disciplina;
- 4) conhecer as percepções de experiências vividas em EF que influenciaram as atitudes para com a disciplina.

Todas estas questões serão tratadas perspectivando uma contínua e sistemática comparação entre os géneros masculino e feminino.

A estrutura deste estudo visa dar resposta aos objectivos previamente formulados. A sua estrutura é a seguinte:

O primeiro capítulo enuncia o problema e releva questões que se afiguram relevantes neste estudo.

O segundo capítulo, contém a revisão da literatura, que se orienta e divide num enquadramento teórico subjacente a dois sub-temas. O primeiro é relativo à EF escolar e às orientações curriculares estabelecidas para a disciplina; e o segundo, refere-se às atitudes e percepções dos alunos face à disciplina, onde se privilegia o género como um constructo social fortemente condicionador de atitudes.

O terceiro capítulo, engloba os objectivos do presente estudo e as hipóteses de trabalho.

O quarto capítulo, descreve a metodologia de que se partiu para a realização do trabalho – caracterização da amostra, identificação e adaptação

do instrumento de avaliação utilizado e as opções metodológicas adoptadas no estudo.

O quinto capítulo refere-se à apresentação dos resultados e o sexto, analisa e discute os resultados interpretando-os e comparando-os com pesquisas realizadas em estudos de âmbito nacional e internacional. O sétimo capítulo, como consequência dos resultados obtidos, apresenta algumas conclusões e considerações finais.

O oitavo, contém a bibliografia referenciada neste estudo.

E, o nono, e último capítulo, diz respeito aos anexos. Deste capítulo constam o instrumento de avaliação utilizado – o questionário, e a análise de conteúdo efectuada às questões abertas nº. 37 e nº. 38.

2 – Revisão da Literatura

2.1 Educação Física Escolar

2.1.1 Situação Actual da Disciplina

O Ensino Secundário ocupa um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades. Tomou-se consciência que o Ensino Secundário tem que responder melhor às necessidades educativas e formativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade.

É na escola que se pode e deve desenvolver o essencial das aprendizagens e da educação e formação dos alunos. Por isso, as escolas secundárias deverão ser capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projectos claros, coerentes e com real valor educativo e formativo. Projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que as escolas estão integradas, devendo, por isso mesmo, assumir-se como organizações abertas, capazes de responder aos desafios da diversidade e da heterogeneidade que hoje fazem parte integrante da vida das escolas.

Existem fortes evidências de que a EF escolar e os professores de EF, no Ensino Secundário em particular, subsistem nas escolas com um estatuto à “margem”. O’Sullivan et al. (1994) apontam a marginalidade da disciplina e dos professores que a leccionam como importantes entraves que se reflectem na disfuncionalidade da EF e reproduzem um estado de insatisfação geral face às finalidades da disciplina, face às condições de trabalho e face à sua relevância social (Crum, 1993; Stroot, 1994) e académica (McDonald e Brooker, 1997). Bain (1990) reforça esta evidência, referindo que a EF escolar é frequentemente percebida como uma disciplina não académica.

A atenção privilegiada, e muitas das vezes exacerbada, dada a determinadas disciplinas curriculares (Língua Materna, Matemática e disciplinas ligadas às áreas científicas) relega as disciplinas percebidas como não académicas para uma subsequente e progressiva marginalização (Hardman, 2000), traduzida em reduções de tempo no horário escolar, inadequados ou insuficientes recursos materiais e humanos e favorecimento de formas alternativas de actividade física optativa ou voluntária (Bento, 1999a).

Também, alguns líderes da educação (Hardman, 2000), encarregados de educação (Tannehill et al., 1994) e alunos (Lee et al., 1999) vêem como principal foco de atenção das escolas as disciplinas académicas e o respectivo desenvolvimento de competências intelectuais. E, embora reconheçam a importância da EF escolar, não a consideram, nem a percebem tão crítica e essencial como as tradicionais disciplinas académicas (Andrews, 1995; Hardman, 2000; Tannehill et al., 1994). Estas são classificadas considerando as competências necessárias para a continuidade dos estudos ou futuras perspectivas de trabalho e, segundo esta escala de valores, os propósitos da EF aparecem numa posição claramente desfavorável face às tradicionais disciplinas académicas, como a Matemática, a Língua Materna, etc. (Lee et al., 1999).

Crum (1993) sugere que a crescente falta de apoio à legitimidade da EF como disciplina académica é consequência do legado ideológico da profissão, assente sobre duas ideias convencionais: a EF como “treino do físico” e a EF como educação “através do físico”. O autor advoga que a ausência de um compromisso com a aprendizagem, patente nestas duas concepções, faz com que a disciplina não alcance o perfil de actividade educacional relevante.

Igualmente, Carreiro da Costa et al. (1994), após uma revisão aprofundada de diversos estudos, constatam que inúmeros professores sustentam de forma substancial a ideia de que a EF escolar não é uma área de aprendizagem, mas sim, de entretenimento e recreação. Também, os alunos não percebem a EF como uma disciplina de facto. Reconhecem-lhe poucos objectivos ou desafios, consideram que não envolve aprendizagem e vêem-na

direccionada para a recreação ou como um intervalo nas “disciplinas ditas teóricas”, não sendo, por isso, respeitada e valorizada pelo seu perfil educativo (Carlson, 1995; Hardman, 2000).

A situação actual da EF escolar tende a influenciar de forma desfavorável a atitude dos alunos do Ensino Secundário (Lee et al., 1999; Tannehill et al., 1994). A fragilidade da sua posição no currículo pode ter um impacto negativo nas crenças e atitudes dos alunos face aos conteúdos da disciplina.

Tinning e Fitzclarence (1992) fazem uma avaliação claramente desfavorável da EF escolar assente na sua incapacidade para se ajustar às tendências contemporâneas. Estes autores argumentam, ainda, que muitos dos jovens que percebem a EF escolar e os seus currículos como algo irrelevante, monótono e insuficientemente estimulante, vêem a actividade física, fora do contexto escolar, como um factor significativo no seu estilo de vida. Num tempo em que a cultura valoriza incrivelmente o desporto, a condição física e as experiências de actividades físicas e recreativas, é perturbante constatar a frequente desvalorização e marginalização da EF escolar no seio da cultura da escola e do Ensino Secundário (Siedentop, 1992).

As rápidas transformações sociais, económicas e políticas que afectam a escola criaram novas condições culturais, interesses e necessidades na juventude pós-moderna. Urge desenvolver novos programas que se articulem com os novos tempos (Kirk, 1997). Assim, os desafios à EF escolar no Ensino Secundário incluem a construção de um currículo que seja suficientemente sustentado, rigoroso e relevante dentro da escola cultural e assegure que esta disciplina seja posicionada e vista como legítima (MacDonald e Brooker, 1997).

A literatura recente sugere que a Educação Física escolar no Ensino Secundário está em crise (AAHPERD, 1995; Andrews, 1995; Bento, 1999a;

CAHPERD, 1995; Crum, 1993; Hardman, 2000; Locke, 1992; Rink, 1992; Siedentop, 1992; Tinning e Fitzclarence, 1992).

De facto, a literatura sobre este tema faz-nos acreditar que os programas de EF escolar no Ensino Secundário não estão de acordo com as necessidades dos alunos. São muitas vezes considerados como experiências irrelevantes, educacionalmente negativas (Rink, 1992; Stroot, 1994) e, na maioria das vezes, insatisfatórias (Siedentop e Locke, 1997). Providenciam pouco, ou nenhum, impacto nos alunos (Stroot, 1994) e não proporcionam vivências percebidas como significativas. “The sense of mastering something important is denied to most students in secondary physical education programs” (Griffey, 1987; in Stroot, 1994, p. 333). Revelam, igualmente, insucesso no tratamento de questões, como o elitismo motor e a equidade do género (Fernandez-Balboa, 1993; Satina et al., 1998; Tinning e Fitzclarence, 1992), promovendo o incremento de preocupantes níveis de alienação (Carlson, 1995; Locke, 1992; O’Sullivan et al., 1994; Siedentop e Locke, 1997; Tinning e Fitzclarence, 1992).

Precisamos de pensar de forma diferente acerca do que ensinamos em nome da EF (Siedentop, 1992), uma vez que acreditamos que existem várias escolas onde aquilo que se faz em nome e em prol da disciplina não está a resultar (Locke, 1992). A este respeito, a EF escolar “precisa de aceitar que perdeu prestígio e vitalidade e que as formulações tradicionais acerca da sua valia são hoje de difícil justificação e não encontram ressonância afirmativa no envolvimento cultural. “. (...)A “EF precisa de renovar argumentos que destruam as oposições e resistências e reforcem a sua real importância “ (Bento, 1999a, pp. 72-73).

2.1.2 Orientações Curriculares

O currículo formal é planeado e organizado para desenvolver um conjunto de aprendizagens explicitamente definidas. A literatura reporta-nos a existência de diversas perspectivas teóricas e orientações práticas que competem entre si no currículo da EF escolar Contemporânea. Por vezes, essas perspectivas tendem a coexistir numa estrutura ecléctica ou conjunto de práticas difusas em coerência e consequências (Matos e Graça, 1993). Cada uma destas alternativas curriculares representa uma diferente perspectiva a nível da hierarquização de valores que se repercute na selecção de objectivos, conteúdos e métodos de ensino e de aprendizagem.

“Development education” – perspectiva tradicional que inclui um programa de múltiplas actividades, assegurando objectivos de desenvolvimento de competências, de condição física e de desenvolvimento social.

Esta perspectiva de desenvolvimento educacional é provavelmente a mais perfilada pelos currículos de EF (Jewett e Bain, 1985). A crença generalizada de que a mera exposição às actividades é suficiente para extrair o potencial educativo e formativo dos jogos e actividades desportivas faz com que a filosofia adoptada seja a de expor os alunos ao maior e mais diversificado número de actividades possíveis. O propósito desta filosofia reside na criação de um interesse e convergência com as preferências pessoais de cada aluno e, assim, aumentar a probabilidade destes desenvolverem e adoptarem um estilo de vida fisicamente activo (Steinhardt, 1992). Esta argumentação tem conduzido aos currículos de múltiplas actividades, a viverem “cada momento presente sem uma ideia de futuro, de transformação, de superação, de desenvolvimento da competência” (Graça, 2001, p.1).

Este modelo de trabalho baseia-se nas seguintes características estruturais: (1) pequenas unidades didácticas, com períodos de instrução mínimos; (2) inexistência ou uma diminuta progressão pedagógica entre as aulas, unidades didácticas e os anos de escolaridade; (3) pouca ou nenhuma

instrução, intervenção e exigência durante o jogo; (4) poucas ou nenhuma intervenções para adaptar o jogo a determinados níveis de habilidade.

As características estruturais deste modelo resultam em efeitos colaterais desfavoráveis. Um estado de iniciação permanente e uma aprendizagem descontextualizada e inconsequente foram alguns dos efeitos apontados. A apropriação do jogo pelos rapazes, com maior habilidade e agressividade, bem como a segregação e alienação das raparigas, em geral, e dos rapazes menos habilidosos, em particular foram, igualmente, apontados como efeitos desfavoráveis (Ennis, 1999a).

“Humanistic physical education” – modelo de desenvolvimento social que privilegia o sentido do “eu”, da responsabilidade, da autonomia e da cooperação.

Os modelos de desenvolvimento pessoal e social, de uma forma geral, colocam em primeiro lugar atributos do domínio afectivo. Assentam na crença de que a EF contribui para o desenvolvimento do bem estar de cada aluno, privilegiando a auto-estima, a educação moral, a cooperação e a responsabilidade. A atenção prestada às relações humanas apresenta-se como um importante contributo, sendo a qualidade da relação pessoal entre o professor e o aluno, um importante desafio (Jewett e Bain, 1985).

Hellison (1985) desenvolveu um modelo de responsabilidade social, como uma nova forma de operacionalização dos programas de EF, cujo propósito se centrava no incremento de uma atenção mais elaborada aos problemas sociais e culturais dos jovens. Ensinar os alunos a serem responsáveis pelos seus actos e a serem sensíveis aos direitos, sentimentos e necessidades dos outros (Martinek e Hellison, 1997) revelavam-se como objectivos prioritários.

A selecção de conteúdos efectua-se em função das potenciais possibilidades de desenvolvimento das qualidades pessoais e sociais dos alunos. Todavia, Steinhardt (1992) considera que este desenvolvimento afectivo é, igualmente importante, para todas as áreas disciplinares, não

devendo por isso ser um conteúdo exclusivo da EF escolar. Por outro lado, as estratégias que procuram corporizar o desenvolvimento pessoal e social, tornam menos relevantes a procura da excelência e a apropriação dos conteúdos substantivos da própria actividade (Matos e Graça, 1993).

“Health Related Fitness” – perspectiva curricular centrada no desenvolvimento da condição física e das componentes associadas à saúde, ao bem estar e a um estilo de vida activo.

É uma das perspectivas que hoje se perfila com uma força renovada (Matos e Graça, 1993). Assume a actividade física como um instrumento essencial aos seus propósitos e reserva um lugar importante às possibilidades individuais de cada aluno poder influenciar a sua saúde e o seu estilo de vida. A forma mais poderosa desta abordagem consubstancia-se na mensagem articulada da saúde com a condição física, que diz que se os alunos não adoptarem um estilo de vida activo, provavelmente reduzem a sua vida e qualidade de vida, de forma significativa (Kretchmar, 2000).

Neste sentido a escola é vista como um lugar privilegiado para a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e sobretudo formação de convicções e hábitos a respeito da actividade física e da sua relação com a saúde (Mota, 1992).

Este contributo limita-se à área da saúde e como tal, aponta para programas restritivos (Jewett e Bain, 1985; Steinhardt, 1992) por vezes acompanhados de um menor enfoque no ensino das habilidades e actividades desportivas (Sallis e McKenzie, 1991; in Matos e Graça, 1993). Privilegia as componentes da condição física relacionadas com a saúde, como os exercícios de desenvolvimento do sistema cardiovascular e respiratório, composição corporal, flexibilidade e força, enquanto as actividades que não resultem em claros benefícios para a saúde são omitidas do programa (Jewett e Bain, 1985). As limitadas actividades associadas a este modelo poderão resultar num sentimento de aborrecimento por parte de alunos e professores (Siedentop et al., 1986).

Embora se assista a uma crescente ênfase colocada nas componentes da condição física relativas à saúde, constata-se que poucas escolas, ou mesmo nenhuma escola, abraçam de forma exclusiva os objectivos de condição física. Os professores vêem e percebem a condição física como uma componente da EF escolar (Jewett e Bain, 1985).

“Movement education” – modelo orientado para um movimento competente, confiante e inteligente, privilegiando a actividade cooperativa e a tomada de decisão do aluno.

É, talvez, a alternativa que melhor viabiliza a tradicional “educação através do físico”, pela qual o movimento humano define os conteúdos da EF.

Logsdon et al. (1977; in Jewett e Bain, 1985) sugerem que a educação pelo movimento é um processo que se prolonga no tempo e pressupõe uma aprendizagem e desenvolvimento motor assentes no reconhecimento e respeito pela individualidade do aluno. Para isso, o professor deve desenvolver a capacidade do aluno para fazer opções, ajudando-o a tornar-se mais autónomo. Estes autores advogam, também, as experiências que desenvolvam a capacidade para o movimento, que envolvam activamente o desenvolvimento cognitivo e que contribuam positivamente para o desenvolvimento do sistema de valores, auto-estima e consideração pelos outros.

Contudo, subsiste o receio de uma orientação excessivamente intelectual do conteúdo, onde um elevado investimento na exploração de estratégias para a resolução de problemas resulte numa diminuta capacidade de performance do aluno. Ressalva-se, porém, o impacto positivo na ênfase colocada no envolvimento máximo dos alunos, bem como na aceitação das suas diferenças individuais (Jewett e Bain, 1985).

“Kinesiological studies” – modelo que privilegia os resultados cognitivos e os conceitos atitudinais, através de uma perspectiva académica centrada na combinação de um conjunto de experiências em determinadas actividades, com o conhecimento relativo a essas actividades.

Esta perspectiva curricular assenta na aprendizagem e compreensão do movimento humano. A sua implementação requer o domínio de técnicas de performance e da especialidade em áreas científicas fundamentais como a fisiologia, anatomia, biologia, psicologia, biomecânica, etc. (Jewett e Bain, 1985). Se os alunos assimilarem os princípios da fisiologia, biomecânica e do desenvolvimento motor que afectam o sucesso e o insucesso do movimento, a actual experiência no movimento será certamente mais interessante.

Manifestam-se mais vincadamente as preocupações apontadas ao modelo anterior. Critica-se a excessiva intelectualização da EF e o conhecimento sobre o movimento como valor cimeiro que a adopção deste modelo poderia gerar, em detrimento da participação em actividades físicas (Steinhardt, 1992). Os adeptos deste modelo de trabalho advogam que, a introdução de conceitos apropriados contribuem para a aplicação e integração da EF (Jewett e Bain, 1985).

“Play and sport education” – propícia o desenvolvimento de competências desportivas que envolvem e valorizam a tradição desportiva.

O modelo de educação desportiva foi estruturado a partir da crítica às abordagens descontextualizadas ao ensino dos jogos (Siedentop, 1987). Desenvolveu-se na procura da contextualização desportiva, procurando criar ambientes propiciadores de experiências desportivas autênticas nas aulas de EF escolar (Siedentop, 1994).

Este modelo de trabalho fundamenta-se em 3 propósitos fundamentais (Siedentop, 1987): formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta. Para isso, o seu objectivo consiste em dotar os alunos de determinadas competências por forma a que este possa participar de forma satisfatória e entusiástica no jogo.

Este modelo curricular detém seis características fundamentais: (1) as tradicionais unidades didácticas de curta duração são substituídas por épocas desportivas que permitem que o aluno se envolva na actividade durante um maior período de tempo. As unidades de curta duração não servem os

propósitos de educação desportiva, porque não permitem a consolidação da aprendizagem (Rink et al., 1996); (2) agrupa os alunos por equipa mantidas ao longo do ano, perspectivando um sentimento de filiação; (3) inclui um quadro competitivo formal; (4) os jogos, o equipamento e as regras devem ser modificadas para reflectir o nível de desenvolvimento e o equilíbrio competitivo entre os participantes (sexo e nível de habilidade); (5) a época desportiva termina com um evento final culminante, que envolve a participação festiva de todos os alunos; e (6) os resultados são registados e divulgados, dando significado ao desenvolvimento de acontecimentos ao longo do ano.

A participação dos alunos centra-se numa redefinição dos papéis dos professores e alunos. Estes são chamados a desempenhar um conjunto de papéis desportivos, tais como: jogadores, treinadores, árbitros, jornalistas, etc. A distribuição dos papéis e o tempo de participação em cada um destes papéis faz-se de forma equitativa, no sentido de assegurar oportunidades iguais.

“Personal meaning” – perspectiva individual de diferentes tipos de significado pessoal na EF escolar.

A assunção estabelecida por Kretchmar (2000) aponta, de uma forma generalizada, para que toda e qualquer experiência educacional que resulte em consequências positivas seja provavelmente significativa. Os propósitos dos alunos revelam-se, assim, centrais no desenvolvimento dos conteúdos programáticos e na procura individual do significado.

Jewett e Bain (1985) descreveram e conceptualizaram o significado nas actividades físicas como um constructo que reúne três dimensões de propósitos: a condição física, que inclui a eficiência cardiorespiratória e neuromuscular; a performance, que integra a eficiência mecânica, a orientação espacial, a manipulação de objectos, a participação e a interacção de grupo e; a transcendência, que envolve o desafio, a alegria e apreciação do movimento, o autoconhecimento, a comunicação e o envolvimento cultural.

Bento (1995) questiona o sentido vivido no desporto, categorizando-o como uma expressão de interpretação do mundo ou de reconhecimento de algo na acção pessoal. “ O homem torna-se livre... por meio de uma acção

a transcendência, que envolve o desafio, a alegria e apreciação do movimento, o autoconhecimento, a comunicação e o envolvimento cultural.

Bento (1995) questiona o sentido vivido no desporto, categorizando-o como uma expressão de interpretação do mundo ou de reconhecimento de algo na acção pessoal. “ O homem torna-se livre... por meio de uma acção plena de sentido” (Bento, 1995, p.160). Identifica e agrupa um conjunto de elementos e direcções de sentidos vividos pela prática de actividades físicas desportivas, que se encontram representadas na figura seguinte:

Figura 1: Representação dos sentidos do desporto (Bento, 1995; adaptado de Kurz, 1989, p. 127)



A dificuldade ou mesmo negação da possibilidade da procura de sentidos no desporto, particularmente no contexto da EF escolar, representa

uma realidade, uma vez que a relação entre a procura do sentido e as formas de organização e de realização são, na maioria das vezes e para um elevado número de alunos, insatisfatórias e inviáveis (Bento, 1995; Chen, 1998b; Steinhardt, 1992).

“Adventure curriculum” – modelo que referencia o autodesenvolvimento através de actividades de aventura e de risco.

O “projecto aventura” é um currículo escolar que utiliza a educação para a aventura como uma forma de promover a educação total do aluno e a formação de cidadãos empreendedores. Para isso, perspectiva conteúdos que resultam num desenvolvimento mental, físico, emocional e social (Dyson e O’Sullivan, 1998). Este modelo redefine a filosofia, os conteúdos e a metodologia de ensino da EF e constitui-se como um exemplo de uma mudança curricular substantiva na escola (Dyson e O’Sullivan, 1998).

O currículo informal é constituído pelas experiências educativas implicitamente difusas. Podemos considerar que o currículo informal se materializa em resultados e processos de aprendizagem escolares que não sendo explicitamente preconizados nos planos curriculares e programas de ensino, constituem, no entanto, parte integrante e efectiva da experiência do aluno. As aprendizagens colaterais (i.é não directamente visadas pelo currículo formal nos objectivos, conteúdos e processos de ensino propostos) parecem decorrer da própria organização pedagógica do ensino e dos ingredientes constitutivos da vida e instituições escolares (Barbosa, 1996). É o chamado currículo oculto. Trata-se de uma dimensão fundamental em termos de educação para a diversidade cultural, porque engloba “aprendizagens vividas”, decisivas para a formação dos alunos, que muitas vezes escapam ao controlo do currículo formal. Diz respeito sobretudo às atitudes e valores, e tem a ver com a forma como se desenvolve a (con)vivência social entre as diversas pessoas e os diferentes grupos, no contexto escolar.

Os conteúdos das disciplinas que formam o currículo escolar devem ser seleccionados em função dos respectivos objectivos e das exigências epistemológicas da própria área de conhecimento (Cardoso, 1995); os conteúdos curriculares da EF escolar são seleccionados pelo professor ou pelo conjunto de professores que constituem o departamento no início do ano lectivo; esta selecção é efectuada mediante os programas estabelecidos, as instalações e equipamentos disponíveis e características dos alunos. A selecção dos conteúdos curriculares da EF escolar revela-se determinante para a acção educativa. Se esta se constituir significativa para os alunos, permite o lançar de alicerces de uma prática activa e duradoira (Bento, 1995).

O programa oficial articula uma série de conteúdos possíveis, mas não define, nem ajuda os professores a estabelecer as suas prioridades curriculares face a um conjunto de factores contextuais. Assim, por intenção ou por defeito, a tomada de decisão curricular é delegada no professor de EF que, no caso particular do Ensino Secundário, parece assumir o papel principal, e na maioria das vezes, o papel quase exclusivo na selecção de conteúdos a abordar nas suas aulas.

A este respeito, presumimos que a selecção de conteúdos é assumida, considerando apenas a tradição, a disponibilidade de equipamento, a popularidade de determinados conteúdos e as características dos espaços existentes na escola (Cardoso, 1995; Ennis e Chen, 1995; Ennis et al., 1990). Tratando-se, igualmente, de uma escolha entre várias alternativas viáveis (modelos curriculares, conteúdos curriculares e estilos de ensino), ela acomoda várias condicionantes, tais como: a carga horária, o espaço disponível, o número de alunos por turma, bem como outros recursos (Ennis, 1992).

Consciente ou intuitivamente, o professor toma em consideração os factores que podem facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, pondo particularmente em jogo, as apreciações, percepções e crenças que nutrem

relativamente ao processo educacional e ao conhecimento que relevam como mais significativo para os seus alunos (Ennis, 1992).

Diferentes crenças relativamente à EF escolar podem conduzir os professores a diferentes perspectivas e orientações curriculares, afectando os conteúdos curriculares seleccionados, ensinados e apreendidos. (Chen e Ennis, 1996; Ennis, 1992; Ennis, 1994; Jewett e Bain, 1985).

A investigação centrada nas perspectivas educacionais dos professores de EF identificam 5 perspectivas de orientação educacional e foram postuladas como factores que influenciam a selecção de conteúdos. São elas: o domínio da matéria (*disciplinary mastery*), o desenvolvimento pessoal (*self-actualization*), o processo de aprendizagem (*learning process*), a transformação social (*social reconstruction*) e a integração ecológica (*ecological integration*).

Cada uma destas perspectivas reflecte uma prioridade relativa a um conjunto particular de objectivos programáticos, que incluem os objectivos académicos, sociais e afectivos, relacionados com as necessidades e interesses dos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem e que se encontram sumariamente representadas no quadro 1.

Perspectiva Educacional	Objectivos Programáticos	Informação Transmitida
Domínio da Matéria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio do movimento e das habilidades ▪ Conhecimentos sobre o Desporto, movimento e condição física ▪ Empenhamento num estilo de vida activo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado de competência ▪ Nível de conhecimento e de compreensão ▪ Estado de condição física ▪ Nível de empenho
Processo de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio do movimento e das habilidades ▪ Conhecimentos sobre o movimento, desporto e condição física (biomecânica, fisiologia, etc) ▪ Compreender a aprendizagem do movimento ▪ Capacidade de resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estado de competência ▪ Nível de conhecimento e de compreensão ▪ Nível de desenvolvimento motor e aprendizagem de técnicas específicas do movimento ▪ Técnicas de resolução de problemas
Transformação Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiarização para um ambiente de prática desportiva ▪ Empenhamento num estilo de vida activo ▪ Igualdade de oportunidades ▪ Responsabilidade social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competências desportivas e interacção de grupo ▪ Estado de condição física, nível de empenhamento e participação em actividades físicas recreativas ▪ Actividades preferidas, atitudes, tendências, etc. ▪ Técnicas de liderança e comportamento cooperativo
Desenvolvimento Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maximização das competências individuais (competência, confiança, socialização) ▪ Interiorização de experiências 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condição física individual e estado de competência ▪ Interesses e actividades preferidas, auto conceito e habilidades criativas ▪ Nível de conhecimento e de compreensão ▪ Autoavaliação e auto-orientação das habilidades
Integração ecológica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maximização das competências individuais (competência, confiança, socialização) ▪ Sensibilização para as actividades de contacto com a natureza ▪ Responsabilidade social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condição física individual e estado de competência ▪ Interesses e actividades preferidas, auto conceito e habilidades criativas ▪ Nível de conhecimento e de compreensão ▪ Técnicas de performance das actividades de contacto com a natureza ▪ Técnicas de liderança e comportamentos cooperativos

Quadro n.º 1: Perspectivas de orientação educacional, *adaptado de Jewett e Bain (1985).*

A valorização de uma perspectiva de orientação educacional em detrimento de outras revela-se crucial em EF e em particular no Ensino Secundário, porque confere uma direcção (concreta) aos objectivos da disciplina, aos interesses e necessidades dos alunos. Esta orientação educacional pode ser ainda mais crucial em áreas disciplinares não académicas (Ennis, 1992). Tal facto deve-se à relativa liberdade com que os professores de EF elaboram e conduzem os seus programas, à existência de poucos manuais de referência ou testes estandardizados, ou ainda à inexistência de exames que influenciem ou condicionem a prática e a obrigatoriedade de cumprimento do programa. Segundo Cothran e Ennis (1998), esta ausência de influências externas permite aos professores seleccionar objectivos curriculares muito mais congruentes com as suas crenças acerca do conhecimento que consideram mais importante e significativo para os seus alunos.

As perspectivas de orientação educacional dos professores não representam o único factor que influencia a selecção de conteúdos. Também os alunos são parte activa nesta selecção, uma vez que avaliam todas as actividades da aula, implementam objectivos e acções a desenvolver. Todavia, a selecção de conteúdos não assenta no conhecimento dos interesses e necessidades específicas dos alunos (Ennis e Chen, 1995; Ennis et al., 1990), e nem sempre é percebida por estes de forma satisfatória (Cothran e Ennis, 1998).

Incongruentemente a este facto, os professores pouco sabem relativamente às percepções e crenças dos alunos acerca do processo educacional. Cothran e Ennis (1998), num aprofundado estudo, concluíram que os valores perspectivados pelos participantes e os do modelo curricular perfilhado pelos professores divergiam, apontando para um potencial conflito de valores. Segundo estas autoras, este conflito de valores era relativo à valorização diferenciada dos aspectos educacionais e não educacionais entre professores e alunos, respectivamente, o papel social e o papel do prazer em

EF. Chen (1998a) argumenta que o género pode, igualmente, permitir uma percepção diferenciada de significados, levando os alunos a aprender ou a evitar o conteúdo ou a perceberem significados diferentes dos dos seus professores e interpretá-los como indesejáveis.

Professores e alunos podem estar a experienciar realidades diferentes, uma vez que adoptam claramente perspectivas diferentes relativamente a algumas situações de aprendizagem (Tjeerdsma, 1997).

O currículo estabelece o percurso educacional. O modelo curricular, seleccionado pelos professores em concordância com o seu sistema de crenças, fornece um modelo de trabalho em volta do qual são delineadas decisões de instrução e de avaliação. Todavia, é problemática a incapacidade dos professores em comunicar a articulação dos objectivos dos seus programas, com um modelo de trabalho claro, coerente e consistente, podendo mesmo resultar em mensagens conflituosas para os alunos. A diferença de valores constitui-se como o principal factor na determinação das escolhas e conflitos humanos (Ennis et al., 1990).

Cothran e Ennis (1998) referem que o currículo e o modelo curricular deverão constituir-se, idealmente, a partir do conhecimento mais valorizado e mais significativo para professores e alunos. Compreender a perspectiva dos alunos melhora não só a capacidade dos professores para criar ambientes de aprendizagem que os alunos considerem significativos, como também permite identificar potenciais áreas de conflito e esboçar as consequentes soluções educacionais (Cothran e Ennis, 1998). Para isso, os professores devem desenvolver esforços no sentido de melhorar a congruência entre as suas perspectivas e a dos seus alunos (Gonçalves, 1998; Tjeerdsma, 1997).

De acordo com Bento (1987), o ensino deve ser entendido como um projecto comum entre professores e alunos. Para isso, o autor sugere a necessidade de ter em atenção e fazer o balanço das perspectivas de todos os intervenientes, incluindo, naturalmente, as dos alunos.

Pensamos que desta forma os teóricos dos currículos juntamente com os professores devem urgentemente analisar, clarificar e considerar os valores e as finalidades educativas perspectivadas pelos alunos, pois só assim poderemos providenciar um percurso curricular significativo e mutuamente satisfatório.

Os conceitos sociais ocultos no seio dos modelos curriculares tradicionais tendem a reforçar e perpetuar a hegemonia de uma ideologia que serve os interesses dos grupos privilegiados. Considerando que a EF é ensinada predominantemente de uma forma tradicional, e uma vez que é incontestavelmente aceite pela maioria sem uma análise crítica, torna-se difícil identificar e eliminar formas de injustiça e de desigualdades que nela ocorram (Fernandez-Balboa, 1993). Tal facto leva-nos a considerar que no plano curricular existem de facto grupos que são melhor servidos. Sendo assim, e enquanto professores da disciplina, questionámo-nos sobre a forma como a EF escolar cria e mantém a actual hegemonia ideológica e como promove condições de desigualdade social, e simultaneamente, questionámo-nos sobre a forma de contrariar esta hegemonia, perspectivando uma EF mais justa e mais equitativa.

A literatura deixa perceber a prevalência de um currículo de múltiplas actividades, orientado preferencialmente para o desporto, privilegiando jogos e técnicas desportivas, especialmente, em desportos de equipa. O formato tradicional de actividades múltiplas, segundo Napper-Owen et al. (1999) não corresponde às necessidades de uma população estudantil culturalmente diversa e coeducacional. De acordo com Ennis (1999a), esta abordagem promove a desigualdade e (re)produz uma segregação do género feminino e dos menos capazes, quer sejam rapazes, quer sejam raparigas. De acordo com Ennis (1999a; Ennis et al., 1997), nenhum currículo se demonstrou tão efectivo em condicionar oportunidades e em alienar o género feminino.

Reciprocamente, o Currículo de EF implementado na Inglaterra e País de Gales também privilegia, de forma clara, os jogos de equipa sobre outras actividades, quer através do tempo dado para a sua abordagem, quer através do forte impacto sobre os alunos (Williams e Woodhouse, 1996), contrariando assim, o desenvolvimento de práticas curriculares equitativas (Williams, 1996). Consequentemente, o Currículo Britânico de EF equaciona benefícios para determinados grupos de alunos, privilegiando, particularmente, as experiências dos rapazes sobre as das raparigas, e também daqueles rapazes para os quais os jogos competitivos de equipa trazem o sucesso, satisfação e auto-estima (Williams e Woodhouse, 1996).

Também, em Portugal, o guia curricular oficial tem uma orientação eclética tradicionalmente associada a um conjunto de actividades desportivas múltiplas e de curta duração (Graça e Mesquita, 2001).

Uma sociedade onde os desportos de equipa tradicionais são percebidos como privilegiadamente masculinos requererá da parte dos professores um esforço essencial para desenhar estratégias e intervenções curriculares que minimizem as tendências estereotipadas nas crenças e comportamentos de alguns alunos (Lee et al., 1999). Similarmente, talvez haja a necessidade de um grande ênfase no desenvolvimento de uma consciência social crítica das crenças, atitudes e acções dos professores perante um mundo social dominado pelos homens, particularmente na EF, considerada uma das áreas disciplinares do Ensino Secundário que permite uma activa e forte acção social (Chepyator-Thomson e Ennis, 1997).

De acordo com Fernandez-Balboa (1993), as escolas funcionam de acordo com um sistema patriarcal, no qual o poder e influência são detidas pelo homem. A EF Escolar não foge a esta configuração. Na EF, as formas tradicionais dominantes da masculinidade e feminilidade podem tanto ser reproduzidas e resistentes, ou então reestruturadas para dar lugar a tipos de

acção ou comportamentos transformativos (Chepyator-Thomson e Ennis, 1997).

Uma vez que as configurações da vida cultural estão associadas à cultura dominante, e em ligação particular com as perspectivas masculinas, e uma vez que outras formas de cultura ou perspectivas são distorcidas ou marginalizadas (Chepyator-Thomson e Ennis, 1997), a consciência social crítica, atrás referida, assume uma importância e pertinência crescente, por forma a assegurar que o modelo curricular adoptado sirva de forma clara e equitativa o seu público.

2.1.3 Perspectivas de Renovação Curricular

Placek (1992) reporta que alguns professores de EF se encontram numa situação de luta com o currículo tradicional da disciplina. Perante os condicionamentos do tempo e dos limitados recursos, existem docentes que pensam que o currículo não é dado de uma forma efectiva, mas não têm a certeza do que é que deve ser dado aos alunos, em alternativa aos tradicionais conteúdos curriculares.

Por outro lado, existem fortes evidências que os currículos e métodos de instrução tradicionais podem não estar a proporcionar experiências educativas significativas para os alunos (Graham, 1995). De facto, a insatisfação e não empenhamento dos alunos associados ao tradicional currículo de múltiplas actividades sugerem que a abordagem tradicional contribui para gerar um sentimento de actividade irrelevante e sem significado (Cothran e Ennis, 1999; Chen, 1998a). Sentimentos como o interesse, o divertimento, o significado pessoal, a percepção do significado, o desafio e a utilidade estão ausentes das experiências escolares de inúmeros estudantes. É preciso determinar o que é que torna uma tarefa interessante, significativa e que valha o esforço dos alunos (Lee, 1997) e conseqüentemente, promova a sua adesão. Estes não

investem esforço em tarefas que não conduzam a resultados valorizados e significativos (Good e Brophy, 1994).

Os alunos pressentem e querem-se ver ligados a uma nova e radical cultura e trazem consigo novas sensibilidades, necessidades e expectativas (Tinning e Fitzclarence, 1992). A disparidade existente entre os conteúdos curriculares oferecidos e a realidade dos alunos põe a nu a natureza descontextualizada do currículo de EF (Balboa, 1993), e é impossível de ultrapassar com as tradicionais abordagens curriculares (Cothran e Ennis, 1999).

Tinning e Fitzclarence (1992) sugerem que a mudança do estado actual da EF vai exigir uma reavaliação dos seus conceitos e finalidades. Similarmente, Locke (1992) reclama por uma substituição do modelo de trabalho actual, e Siedentop (1992) releva a necessidade de repensarmos o que ensinamos em nome da EF. Se o nosso propósito é mudar aquilo que a EF representa, então parece-nos que o mecanismo mais adequado à viabilização dessa mudança deverá ser o currículo, pois é este que define, descreve e comunica a essência daquilo que é a disciplina (Cothran, 2001).

Assim, a EF, como uma área disciplinar e profissional pode assumir a liderança na estruturação e desenvolvimento da educação para um mundo em aceleradas transformações, nas quais as atitudes flexíveis e os valores que perduram tem um papel a desempenhar. Para isso, exigem-se mudanças radicais, nomeadamente, ao nível da estrutura curricular (Penney e Chandler, 2000). Sendo assim, que abordagens, que métodos, que relações pedagógicas e que discurso social podem ser considerados como consistentes com uma nova voz a propor para o currículo.

Pensamos que a reestruturação e renovação curricular se podem fundamentar em diferentes linhas de acção das quais relevamos a acção do professor, o poder dos alunos e o modelo curricular adoptado.

A primeira perspectiva a acção do professor, que representa um papel crucial em qualquer implementação e processo de renovação curricular (Chen

e Ennis, 1996). O sucesso dos programas ou de uma implementação curricular “depende sempre do tratamento que dele fizerem os professores e do modo como as propostas daí decorrentes implicarem o envolvimento dos alunos” (Graça, 1997, p. 328).

Podemos referir que são muitos os professores que se empenham num esforço contínuo para mudar (Graham, 1995a; Locke, 1992; Placek, 1992). De facto, aparecem algumas evidências, em literatura recente, que apontam para o facto de muitos professores trabalharem arduamente para conhecerem as necessidades efectivas dos alunos e, assim, poderem dotar os conteúdos de um maior desafio, tornando-os mais interessantes e com formas mais apelativas (Graham, 1995a). Projectam novos métodos de instrução, novas unidades de conteúdos, novas formas de organização dos alunos e novas estratégias para avaliação da aprendizagem. Assim, a componente chave dos esforços dos professores para a mudança está relacionada com a sua insatisfação perante os programas em curso e com a procura de novas alternativas (Cothran, 2001).

Os professores sabem efectivamente o que é que deve ser feito para melhorar a educação e demonstram-no todos os dias pela energia e dedicação despendidas (Locke, 1992). Esta parece-nos ser, de facto o tipo de mudança mais importante.

Parece-nos, contudo, que a questão da clarificação de perspectivas educacionais merece uma breve reflexão, uma vez que poderá condicionar o processo de implementação e renovação curricular. Por conseguinte, quando os professores são requisitados para a implementação de um currículo (do qual não tomaram parte na fase de elaboração), podem ocorrer comportamentos distintos que assentam na congruência ou incongruência do currículo com o seu sistema de crenças. Isto é, os professores podem encetar esforços importantes para encontrar formas e estratégias de ensino de conteúdos curriculares que consideram importantes para a aprendizagem e motivação dos seus alunos, bem como despendem esforços mínimos para melhorar situações de ensino de um conteúdo, quando o perspectivam como pouco importante

(Ennis, 1994). Muitas vezes a determinação de um professor em superar obstáculos está relacionada com a força das suas crenças na importância de uma actividade ou tarefa para a educação dos alunos (Ennis et al., 1992).

Quer a revisão de literatura concernente com a orientação de perspectivas educacionais, quer a concernente com a inovação curricular parecem sugerir que, quando os professores percebem um conflito entre os seus valores educacionais e os valores perspectivados pelo currículo, tendem a experienciar um sentimento de resistência (Chen e Ennis, 1996), criando importantes obstáculos à inovação do processo (Ennis, 1994).

Assim sendo, justifica-se que, durante o processo de desenvolvimento e renovação curricular, o professor dê o primeiro passo como desenhador do currículo (Chen e Ennis, 1996; Placek, 1992) e se sinta simultaneamente comprometido e com autonomia suficiente para encetar a mudança (Rink, 1992). Para que a mudança ocorra, deve ser dado aos professores, confiança, oportunidade e apoio para realização dessa tarefa (Lambert e Deal, 1992).

A segunda linha de acção reside no poder dos alunos. Parece, de facto, que o comportamento dos alunos é a maior influência na sala de aula (McLaughlin e Talbert, 1993; in Cothran, 2001) e representa o impulso inicial para a mudança (Cothran, 2001).

Os alunos são centrais no processo educacional. No entanto, poucos esforços têm sido encetados para compreender as razões da rejeição das práticas de EF escolar por parte dos alunos do Ensino Secundário (Tinning e Fitzclarence, 1992). Por outro lado, se é suposto os currículos serem estruturados para melhor servir os interesses e as necessidades específicas dos alunos, questionámo-nos quanto à sua intervenção na estruturação e implementação de um currículo. *“Se as vozes dos alunos são entendidas como um instrumento privilegiado, através do qual professores e alunos participam no diálogo referente ao processo educativo (...), no ensino das actividades físicas, esse diálogo tem sido praticamente inexistente”* (Gonçalves, 1998, p. 34).

Parece-nos, assim, que as percepções dos alunos acerca da forma como experienciam o currículo providenciam conhecimento fundamental. Contudo, nem nos trabalhos conceptuais, nem na investigação empírica, nem nos discursos e saberes convencionais sobre a prática, as experiências subjectivas dos alunos se afiguram centrais (Erickson e Shultz, 1992).

Uma outra linha de acção, e igualmente preponderante, prende-se com os modelos curriculares utilizados.

Considerando que as actuais práticas curriculares têm vindo a ser insucedidas (Stroot, 1994; Siedentop et al., 1994), e considerando, igualmente, que muitos programas sofrem de uma falta de prestação de contas (accountability) (Matanin e Tannehill, 1994), de eficácia (Chepyator-Thomson e Ennis, 1997) e de significado (Cothran e Ennis, 1999), especialmente nos programas de EF no Ensino Secundário (Cothran, 2001), a necessidade de mudar é obviamente clara. No entanto, a forma de a promover não é.

Existem numerosas iniciativas de reforma curricular em EF que prometem melhorar a qualidade da instrução e o valor atribuído à actividade física. Cada iniciativa ou modelo curricular é guiada por um conjunto de assunções relativas aos conteúdos e formas de promover oportunidades de aprendizagem dos alunos (Ennis, 2000b). Assim, vários modelos curriculares têm surgido como alternativas aos programas tradicionais que presentemente estão a ser oferecidos nas referidas escolas. Programas focados no desenvolvimento de jogos desportivos (modelo de educação desportiva) e na responsabilidade social do cidadão (modelo de responsabilidade pessoal e social) oferecem alternativas importantes.

Igualmente, as finalidades propostas pela National Association for Physical Education (NASPE, 1995, EUA) relativas ao que significa ser “bem educado fisicamente” pode motivar os profissionais de EF através de uma forte clarificação de objectivos (Siedentop, 1992). Segundo a NASPE (1995), foram identificadas sete finalidades que os alunos devem alcançar como resultado de

um programa compreensivo. De acordo com as referidas finalidades uma pessoa “bem educado fisicamente”:

- demonstra competência em várias formas de movimento;
- aplica princípios e conceitos do movimento na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras;
- adopta um estilo de vida fisicamente activo;
- alcança e mantém um nível de condição física ligado à saúde;
- demonstra responsabilidade pessoal e comportamento social adequado em contextos de actividade física;
- reconhece que a actividade física providencia oportunidades de prazer, de risco, de auto-expressão e de interacção social (Tjeerdsma et al., 1996, p.1).

Múltiplos modelos curriculares são considerados como escolhas viáveis para os programas de EF no Ensino Secundário. Como refere Rink (1992), bons programas deste ciclo podem legitimamente enfatizar tanto a condição física ligada à saúde, como as modalidades desportivas, como as habilidades motoras, bem como contribuir, de forma importante, para o desenvolvimento de áreas afectivas. Esta autora acredita, também, que a definição de um indivíduo “bem educado fisicamente” pode, igualmente, actuar como um modelo curricular de suporte aos restantes modelos.

Dos modelos de trabalho curriculares alternativos apresentados pela literatura específica, evidenciamos alguns que nos parecem relevantes pelos objectivos que preconizam, nomeadamente, na criação de espaços onde os alunos do género feminino e os alunos menos capazes do género masculino são encorajados a tentar ultrapassar os condicionamentos das práticas curriculares tradicionais e a construir uma identidade orientada para um estilo de vida activo e saudável.

Embora conscientes que um currículo, por si só, não assegura relações de equidade, pensamos que este pode ser usado activamente por forma a

aumentar a probabilidade de todos os alunos terem iguais oportunidades para participar num contexto coeducacional positivo.

O modelo de educação desportiva providencia um bom exemplo de uma possível reforma em EF escolar (Kirk e Macdonald, 1998; Martinek e Hellison, 1997). Combate o carácter descontextualizado e inconsequente do currículo de múltiplas actividades, favorecendo os jogos reduzidos e a contextualização das situações de jogo (Graça, 2001), a adaptação do nível de competição e a consolidação da aprendizagem através do aumento do tempo destinado à abordagem das matérias. Enfatiza o fair play e preocupa-se com os factores de exclusão, promovendo um equilíbrio de oportunidades entre a participação e os papéis e funções desempenhados pelos alunos.

Os estudos realizados para avaliação deste modelo curricular demonstraram resultados muito consistentes com a melhoria da performance dos alunos, bem como a participação entusiástica dos alunos (Carlson e Hastie, 1997; Grant, 1992; Hastie, 1998a; Hastie, 1998b). Hastie (1998a) considera que estes bons resultados são relativos à extensão de época desportiva e, conseqüentemente, ao tempo fornecido ao aluno para aprender a jogar e para se desenvolver como jogador competente, e ainda à manutenção da mesma equipa ao longo da época. Com este modelo, os alunos do género feminino e os alunos menos capazes, sentem que trabalham mais, acreditam que aprendem mais e, fundamentalmente, estão convictos que dão um importante contributo para a equipa (Carlson, 1995; Carlson e Hastie, 1997; Hastie, 1998b).

É, assim, reconhecido o valor e o entusiasmo inerente à participação em ambientes desportivos, que se revelam mais equitativos e onde a maioria dos alunos percebe uma oportunidade para poder contribuir para o sucesso da sua equipa (Ennis, 2000a).

Ennis (2000a) sugere modificações no modelo de educação desportiva, reforçando temas da anti-violência e da paz. Para o efeito, propõe o desenvolvimento de estratégias positivas, tais como, a negociação de conflitos,

a responsabilidade pessoal e social, e igualmente, a preocupação e interesse pelos outros (Ennis, 1999a, 2000a).

Este modelo curricular, intitulado Desporto para a paz (“Sport Peace Curriculum”), preconiza a criação de ambientes de cooperação autênticos que sejam bem aceites por todos, e em particular pelas raparigas que experienciam marginalização e alienação nos contextos coeducacionais dos desportos de equipa, do tradicional modelo curricular de múltiplas actividades (Ennis, 1999a). Tanto as raparigas, como os rapazes menos capazes não estão interessados em se envolver em ambientes desportivos dominados por comportamentos agressivos (Ennis et al., 1997) e por isso, estes ambientes desportivos afectam negativamente o desenvolvimento de uma identidade consistente com um estilo de vida activo e saudável (Ennis, 2000a).

Hastie e Buchanan (2000) propõem outra alternativa curricular que aponta para um modelo híbrido, resultante de uma coordenação do modelo de educação desportiva com o modelo de tomada de responsabilidade pessoal e social (“Taking Personal and Social Responsibility” – TPSR).

Os jogos perspectivados pelo modelo de educação desportiva oferecem imensas oportunidades para o ensino das dimensões de responsabilidade social (Hellinson, 1995), uma vez que o citado modelo abrange papéis e funções diversificadas e um vasto leque de responsabilidades. Hastie e Buchanan (2000) relevam o domínio das competências desportivas, a autonomia do aluno face a decisões relativas ao jogo, os comportamentos sociais apropriados e a valorização dos aspectos sociais (uma vez que as equipas permanecem juntas ao longo do ano) como importantes objectivos curriculares para a EF escolar .

Embora os modelos curriculares referenciados providenciem um espaço com um maior número de oportunidades de aprendizagem e de prática desportiva para as raparigas se tornarem mais competentes, verificamos que as questões da equidade do género poderão não ser ultrapassadas. Providenciar simplesmente oportunidades iguais para participar em eventos

desportivos não chega para produzir importantes mudanças sociais (Hastie, 1998b).

Vários modelos curriculares inovadores especificamente desenhados para ultrapassar a desigualdade entre o género feminino e o género masculino foram desenvolvidos para a actividade física e para o desporto. Um desses modelos propõe o desenvolvimento de programas com uma particular ênfase nos valores da amizade e da cooperação (consistentes com os valores mais procurados pelo sexo feminino, no desporto), afirmando, assim, que estes valores são tão importantes como os valores masculinos (como a competição e a vitória) preconizados no desporto (Lenskyj, 1994; in Napper-Owen et al., 1999). Esta proposta curricular é consistente com as alternativas anteriormente referidos, apontando para uma valorização de sentimentos e para uma aprendizagem centrada na cooperação.

Um segundo modelo sugere e encoraja os alunos do género feminino e do género masculino a procurar e a explorar as actividades tradicionais características de uns e de outros, para assim dissipar o rótulo que liga o género a determinadas actividades (Ignico, 1989; in Napper-Owen et al., 1999).

Um outro modelo reconhece a necessidade de diferenciar que as questões relativas ao género não estão circunscritas apenas a um acesso equitativo de oportunidades. Vertinsky (1992) propõe, assim, um currículo de EF escolar sensível ao género que considere de forma sensata a combinação tanto de actividades integradoras, como de actividades segregadoras. E, acrescenta que se devem tomar acções no sentido de criar níveis de preocupação nos alunos relativamente às questões do género.

Graça (2001) aponta uma série de estudos que reivindicam uma reforma no ensino dos jogos desportivos nas escolas portuguesas (Garganta, 1991; 1994; Graça, 1994; Graça et al., 1992; Tavares, 1994; Mesquita, 1991; 1994). Talvez tenha chegado a hora de desafiar as convenções tradicionais que tem governado a EF escolar e o ensino dos jogos desportivos, e propor que o desafio para os professores desta disciplina se situe na construção de um currículo desportivo relevante e estimulante à cultura vinculada pelos jovens.

Quer aceitemos que o desporto moderno se situe na continuidade do desporto antigo, quer partilhemos da opinião de que ele se constitui como uma ruptura (...) nada pode negar a importância da sua função social, bem como a riqueza cultural que o desporto materializa. (Matos e Graça, 1993, p. 5)

É tempo de começarmos a perceber a crise que caracteriza a EF escolar no Ensino Secundário e ponderarmos a possibilidade de um currículo pós-moderno (Tinning e Fitzclarence, 1992).

2.2.1 Atitudes e Percepções dos Alunos Face à Educação Física Escolar

2.2.2 Factores Determinantes da Atitude

A atitude permeia tudo o que fazemos. Constitui-se como uma componente fundamental em todos os aspectos do empenhamento humano.

As atitudes são formadas através de crenças pessoais acerca de um dado objecto. A formação de uma crença para com tal objecto pode ser positiva ou negativa, gerando respectivamente, atitudes favoráveis ou desfavoráveis (Silverman e Subramaniam, 1999).

As atitudes envolvem o que as pessoas pensam, sentem, como se comportam ou desejariam comportar face a determinado objecto (Theodorakis e Goudas, 1997). Por exemplo, relativamente à EF, os pensamentos, crenças e sentimentos que os alunos nutrem acerca dos professores e colegas, situações e eventos, juntamente com percepções de experiências anteriores de actividade física, influenciam as suas atitudes para com a EF escolar (Steinhardt, 1992).

Podemos distinguir 3 componentes na relação entre a atitude e o comportamento manifestado: a) a componente cognitiva, representada pelas crenças, convicções, ideias ou conhecimento pessoal sobre o indivíduo ou sobre o objecto, b) a componente afectiva, que expressa a apreciação ou desejo, ou sentimentos de um indivíduo face a um objecto ou pessoa e, c) a componente comportamental, que inclui a predisposição para agir (Bootzin et al., 1986; in TheodoraKis e Goudas, 1997).

No contexto da actividade física, TheodoraKis e Goudas (1997) referem que a componente cognitiva expressa as crenças e os conhecimentos que as pessoas detêm acerca da actividade física e do desporto, e a componente afectiva representa os sentimentos pessoais que os indivíduos nutrem pela actividade física ou pela sua participação no exercício. A intenção ou predisposição pessoal para a participação em actividade física, representa a parte comportamental das atitudes.

A atitude não é um atributo fixo. Uma atitude favorável pode alterar-se para uma atitude desfavorável e vice-versa, em função de determinados contextos situacionais (Silberman e Subramaniam, 1999). A vivência de experiências positivas favorece o desenvolvimento de disposições favoráveis que resultam em atitudes positivas face às actividades. O oposto também será verdadeiro, isto é, quando no contexto estão ausentes experiências positivas, será maior a probabilidade de se desenvolverem atitudes negativas (Silberman e Subramaniam, 1999) ou atitudes de alguma indiferença perante a disciplina.

Nas últimas duas décadas, verificou-se o ressurgimento do interesse no estudo das atitudes dos alunos, entre os investigadores, na área da Pedagogia do Desporto (Carlson, 1995; Coelho, 2000; Dyson, 1995; Ennis, 1999a, 2000a; Figley, 1985; Gonçalves, 1998; Graham, 1995a; Luke e Sinclair, 1991; Mckenzie et al., 1994; Portman, 1995; Tannehill e Zakrajsek, 1993; Tannehill et al., 1994; Williams, 1996). Importantes razões poderão justificar este ressurgimento de interesse pelas atitudes dos alunos: a preocupação actual com os reduzidos índices de aptidão física entre os adolescentes e suas

atitudes para com a EF escolar e a actividade física; a influência que a atitude pode exercer na futura participação em actividade física entre os jovens, uma vez que a promoção de atitudes positivas face à EF escolar e às actividades físicas representam importantes componentes da promoção de um estilo de vida activo e saudável entre os jovens; a evidência que sugere uma relação positiva entre os sentimentos desfavoráveis para com a EF escolar e a ausência de participação em actividades físicas fora da escola (Carlson, 1995; Ennis, 1996b; Portman, 1995).

Inúmeros estudos inquiriam os alunos sobre os factores que influenciavam significativamente os seus sentimentos positivos ou negativos para com a EF. Ou seja, pretenderam identificar e examinar os potenciais factores determinantes das atitudes favoráveis ou desfavoráveis dos alunos para com esta área disciplinar. Destes estudos destacámos a influência do currículo e conteúdos curriculares, o comportamento do professor e a percepção de competência e sucesso na actividade como os factores mais determinantes nas atitudes dos alunos. Com uma menor influência, mas, igualmente referenciado, a relação com os pares, o prazer e divertimento.

Influência do currículo e conteúdos curriculares na atitude e percepções dos alunos

A EF escolar tem potencial para influenciar tanto positivamente como negativamente as atitudes dos alunos. O currículo e os conteúdos curriculares são apontados como os factores que mais contribuem para a falta de interesse dos alunos pela disciplina, e têm influenciado directamente as suas atitudes (Carlson, 1995; Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991; Mckenzie et al., 1994; Tjeerdsma et al., 1996). De acordo com Figley (1985) e Luke e Sinclair (1991), os alunos classificaram o currículo como a determinante mais influente, quer nas atitudes positivas, quer nas atitudes negativas, face à EF.

Eventualmente um currículo repetido, ano após ano, com as mesmas actividades e os mesmos desportos, sem produzir alterações conducentes às necessidades do aprendiz, tem como repercussões atitudes desfavoráveis nos alunos. De acordo com Ennis (2000a), muitos alunos simplesmente não encontram relações significativas entre o currículo e muitos aspectos da sua vida e, por conseguinte, não encontram razões válidas para o dispêndio dos seus esforços e energia. A insatisfação e não empenhamento associados a um currículo contribuem para gerar sentimentos de actividades irrelevantes e sem significado para os alunos (Cothran e Ennis, 1999; Chen, 1998a).

Igualmente importante é o facto do desenvolvimento curricular, em termos gerais, negligenciar o facto de que nem todos os alunos estão preparados para aprender o mesmo conteúdo (Fernandez-Balboa, 1993). Esta atitude, de acordo com Fernandez-Balboa (1993), reflecte-se negativamente nos estudantes, que não se encontram preparados para responder às exigências e expectativas criadas, tornando-os desmotivados crónicos e com reduzidas esperanças de serem bem sucedidos.

Importantes autores da Pedagogia do Desporto salientam, ainda, que um currículo centrado na competição poder ser nocivo ao desenvolvimento de atitudes favoráveis em determinados alunos (Carlson, 1995; Ennis, 1996b; Portman, 1995). Este tipo de orientação curricular confronta muitos alunos com diversas experiências de insucesso, sentimentos de marginalização e alienação (Carlson, 1995; Ennis, 1999a; 2000a) que se reflectem num intenso desagrado, quer pelo conteúdo, quer pela disciplina.

Alguns estudos têm apontado para a existência de uma atitude negativa, por parte dos alunos, para com determinadas actividades curriculares, nomeadamente as actividades de condição física (Luke e Sinclair, 1991; Mckenzie et al., 1994; Millslagle e Duluth, 2000; Tannehill e Zakrajseek, 1993). Os alunos classificam a condição física e as actividades que lhe estão associadas como pouco ou nada importantes e classificam a corrida como a

actividade menos preferida. Hopple e Graham (1995) referem que muitos alunos não vêem o teste da milha como uma experiência significativa, mas sim, uma experiência negativa, para ser activa ou passivamente evitada.

A condição física é, no entanto, uma referência fundamental para os objectivos da EF escolar, sendo por isso, importante que os professores procurem novas formas de apresentar os conteúdos que lhe estão associados e explorem diferentes abordagens aos testes de condição física, que resultem em experiências positivas e motivadoras.

Conteúdos do currículo e actividades que os alunos percepcionem como possíveis causadores de lesões são igualmente percebidos pelos alunos de forma negativa (Coelho, 2000).

Historicamente, o desenvolvimento de atitudes positivas para com a actividade física tem sido um dos objectivos da EF. De acordo com Fox e Biddle (1988; in Theodorakis e Goudas, 1997), a EF escolar tem potencial para influenciar positivamente as atitudes dos alunos. Assim sendo, poderemos considerar que a EF será efectiva na promoção do seu currículo, bem como das actividades físicas que o integram, se estas forem da preferência ou do agrado dos alunos, o que corrobora com um sentimento há muito estabelecido de que a educação efectiva, em geral, gera um sentimento de prazer para com a matéria abordada (Sallis et al., 1992).

De facto, muitos dos comentários efectuados pelos alunos relacionam a EF escolar com o prazer e com o divertimento (Dyson, 1995; Lee et al., 1999; Mckenzie et al., 1994; Tannehill e Zakrajsek, 1993; Tjeerdsma, et al., 1994; Walling e Duda, 1995; Williams, 1996). O prazer pode não ser a primeira finalidade de um currículo de EF, mas pode ser tido certamente como um factor que influencia significativamente a aprendizagem e a disposição para continuar a actividade física fora da escola, e após a escolaridade (Williams, 1996). A este respeito, Tannehill e Zakrajsek (1993), aceitando a premissa de que os jovens participam com maior probabilidade agora e no futuro se gostarem e percepcionarem as suas experiências como positivas, deduzem que os

professores de EF devem ser encorajados a incluir o prazer como objectivo do seu ensino.

Vários estudos apontam o desafio e o risco como duas características do currículo e dos conteúdos curriculares percebidas positivamente pelos alunos, uma vez que incrementam a autoconfiança, sentimento de orgulho e de realização (Coelho, 2000; Dyson, 1995; Tjeerdsma et al., 1996).

Figley (1985), Luke e Sinclair (1991), Tannehill e Zakrajsek (1993) e Williams (1996) reportaram, nos seus estudos, que o conteúdo curricular percebido mais favoravelmente pelos alunos do Ensino Secundário é o desporto, na sua vertente colectiva e individual.

Os autores dos currículos de EF escolar, que queiram desenvolver atitudes positivas para com esta área, devem considerar as percepções dos alunos, quer acerca do currículo, quer acerca das actividades específicas que o incluem. Estas percepções podem ser sistematicamente recolhidas e a sua avaliação pode ser útil na elaboração e na revisão curricular. Pelo facto de se tomar em linha de conta as preferências e as necessidades do grupo que se encontra directamente mais afectado pelo currículo, a aceitação e a eficácia do programa pode ser alcançada e melhorada (Mckenzie et al., 1994).

Influência do clima de aula na atitude e percepções dos alunos

A poderosa influência do professor nas atitudes dos alunos está fortemente patente em importantes estudos (Carlson, 1995; Figley, 1985; Luke e Sinclair, 1991). Merece realce particular, o estudo de Luke e Sinclair, no qual o professor é a determinante mais poderosa das atitudes negativas nos alunos.

As avaliações inapropriadas e injustas, o embaraço público e as relações adversas constituem-se como comportamentos dos professores percebidos de forma negativa pelos alunos (Coelho, 2000). A percepção do

professor como uma pessoa pouco amigável, antagónica (Coelho, 2000), que frequentemente, faz comentários percebidos como uma humilhação pessoal (Williams, 1996), favorece o relacionamento adverso entre professores e alunos. Também, um elevado número de alunos comenta de forma negativa, a falta de imparcialidade no tratamento dos alunos (Leal e Carreiro da Costa, 1997), nomeadamente na diferenciação de género, considerando que esta afecta o seu prazer nas aulas (Williams, 1996).

Por outro lado, importantes estudos (Carlson, 1995; Coelho, 2000; Ennis et al., 1997; Tjeerdsma et al., 1996) reportaram que o apreço dos alunos por esta área disciplinar está estreitamente relacionado com o professor. Um professor que encoraje os alunos, que os ajude a ultrapassar dificuldades (Coelho, 2000; Leal e Carreiro da Costa, 1997; Walling e Duda, 1995), que privilegie o desenvolvimento em detrimento da comparação com os outros (Good e Brophy, 1994) e que assuma, igualmente, um activo interesse por eles como indivíduos, trabalhando para apresentar de forma interessante e inovadora os conteúdos curriculares (Ennis et al., 1997), estará a trabalhar para a obtenção de percepções positivas como professor e da EF escolar como área disciplinar. Igualmente, o fomento de amizade e a imparcialidade no tratamento de todos os alunos, bem como o sentimento de justiça nas avaliações parecem ser aspectos valorizados pelos alunos (Leal e Carreiro da Costa, 1997).

Flintoff e Scraton (2001) sugerem que os professores que consigam providenciar um ambiente no qual os alunos se sintam seguros e apoiados, onde diferentes aspirações e motivações sejam reconhecidas e pelo qual o aluno seja considerado e ouvido, aumentam a probabilidade de serem bem sucedidos.

Alguns alunos referem que a interacção com os colegas pode constituir-se como uma característica negativa da EF escolar, uma vez que os pares podem ser igualmente uma fonte de embaraço, de humilhação e de alienação (Williams, 1996). Outros referem esta relação como uma característica positiva. De facto, alguns alunos descrevem os pares como elementos que apoiam e

encorajam, e crêem fortemente que o seu envolvimento nas actividades físicas contribui para o desenvolvimento de relações de amizade e sentimentos de integração (Coelho, 2000; Tannehill e Zakrajsek, 1993).

Inúmeros factores relacionados com a escolha de actividades da aula podem colocar os alunos em situações percebidas como socialmente punitivas. Por exemplo, situações que evidenciam em público que eles são os últimos a chegar, são deixados de fora ou são os últimos a serem escolhidos.

Outras experiências são apontadas como factores de desinteresse. Por exemplo, o professor passar uma quantidade excessiva de tempo a falar, a repetir a informação, a prática não ser relevante (Williams, 1996), as aulas apresentarem muitos tempos mortos e os alunos terem de esperar muito tempo para realizarem os exercícios (Leal e Carreiro da Costa, 1997).

Influência da percepção de competência e sucesso nas actividades nas atitudes dos alunos

Uma baixa percepção de competência no domínio motor, em geral, revela-se como um factor indutor de uma atitude negativa face à EF.

Alunos com maior e com menor habilidade experimentam vivências diferentes, revelando-se as experiências dos alunos de menor habilidade predominantemente negativas. Contudo, quando os alunos experienciam sucesso de uma forma continuada, as suas atitudes transformam-se e os seus sentimentos revelam-se favoráveis para com a EF escolar (Portman, 1995).

Verificamos, assim, que a vivência de sucesso em EF escolar e nas actividades físicas revela-se uma determinante crítica da atitude e das percepções dos alunos de menor nível de habilidade (Carlson, 1995; Portman, 1995; Tjeerdsma et al., 1996). Lamentavelmente, para este tipo de alunos, as experiências de insucesso são mais frequentes do que as que resultam em sucesso e, conseqüentemente, é maior o risco de se instalarem sentimentos de desagrado face aos conteúdos da disciplina (Portman, 1995).

Muitos alunos justificam o facto de não gostarem de algumas actividades específicas por não se sentirem aptos ou por sentirem vergonha e embaraço perante o seu fraco desempenho (Williams, 1996; Coelho, 2000). Williams (1996), face ao elevado número de comentários que relaciona o desagrado por uma actividade com a falta de sucesso na mesma, sublinha a importância de proporcionar a todos os alunos a oportunidade de sucesso.

Williams e Woodhouse (1996) referem que as percepções de habilidade variam significativamente de escola para escola. Algumas escolas parecem inculcar nos seus alunos um sentimento de maior sucesso e gerar uma atitude mais favorável dos alunos para com a EF escolar, explorando o impacto que o currículo pode exercer sobre a auto-estima dos alunos.

Influência de outras determinantes na atitude dos alunos

Relativamente à idade e ao ano de escolaridade, na generalidade, as crianças mais novas demonstram atitudes mais favoráveis face à EF escolar, quando comparadas com crianças mais velhas (Sharples, 1969; Wersch et al., 1992; in Silberman e Subramaniam, 1999). Com efeito, são vários os estudos que reportam que a atitude decresce à medida que a idade e o nível de escolaridade aumentam (Leal e Carreiro da Costa, 1997; Butcher e Hall, 1983; Haladyna e Thomas, 1979; Siedentop et al., 1983; in Silberman e Subramaniam, 1999).

As influências familiares exercem também um papel importante na formação de atitudes para com a EF (Lee, 1997). Os pais podem aumentar ou diminuir as crenças dos seus filhos, educando-os e sensibilizando-os para níveis mais elevados ou mais reduzidos de implicação na EF escolar, pela forma como valorizam esta área disciplinar e encorajam a uma participação mais activa (Lee, 1997). Os alunos cujos pais entendem que a EF escolar é

uma importante componente da educação dos seus filhos manifestam sentimentos favoráveis relativos à disciplina (Fox e Erdmann, 1998).

Também, o contexto cultural em que os alunos estão envolvidos, o papel dos modelos disponíveis na comunidade e a exposição aos média, representam potenciais influências das atitudes e percepções dos alunos (Lee, 1997).

Escutar as vozes dos alunos é essencial para a compreensão da EF escolar (Dyson, 1995). Uma completa compreensão das percepções dos alunos é necessária, se intervenções apropriadas estiverem para serem feitas na organização, quer da escola, quer do currículo de EF escolar.

Quanto mais aprofundado for o conhecimento sobre os alunos, no intuito de se conhecer o que eles sabem, ou pensam, melhor se poderá ir ao encontro das suas motivações e expectativas e conseqüentemente levá-las em consideração na criação de condições de ensino adequadas. (Gonçalves, 1998, p. 7)

2.2.2 O Género como Constructo Social Influenciador de Atitudes e Percepções

Com a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação, a escola tornou-se um dos lugares privilegiados da diversidade cultural. Neste contexto colocam-se-lhe o desafio e o dever de contribuir para que a sociedade se torne mais atenta, mais aberta, mais receptiva e mais positiva face à sua própria pluralidade étnica e cultural. No currículo joga-se, sem dúvida, uma parte importante deste desafio, sendo tarefa fundamental da escola integrar a pluralidade, para que nela todos se possam reconhecer e encontrar o seu espaço.

De acordo com Pissanos e Allison (1993), cada indivíduo constrói o seu próprio significado de género. No entanto, o reconhecimento de que o género é construído socialmente, permite-nos considerar práticas educacionais que são desiguais e que se centram na influência de pressões sociais (Satina et al., 1998).

As primeiras experiências na infância e a forma como os rapazes e as raparigas são socializados para as formas de movimento e para as actividades desportivas constituem-se como a primeira fonte de influência da percepção, interpretação e comportamento dos alunos face aos currículos e conteúdos curriculares oferecidos em EF escolar (Lee et al., 1999).

Na escola, e particularmente no Ensino Secundário, a relação da percepção do género com os comportamentos dos alunos, não se restringe ao ambiente escolar, entrelaçando-se com as práticas sociais familiares. Alguns alunos optam por se conformar às normas e valores adoptados pela família, enquanto outros adoptam estilos de vida que desafiam esses mesmos valores (Williams e Bedward, 2001). Assim, o que é observado num ambiente educacional, como a aula de EF, é a interpretação da realidade humana, dentro e fora da escola, pelo aluno. Esta interpretação pode incluir a reprodução de relações do género (formas tradicionais dominantes da masculinidade e feminilidade) ou o desafio dessas mesmas relações (resistência a essas mesmas formas) (Chepyator-Thompson e Ennis, 1997).

Chepyator-Thompson e Ennis (1997) referem que a reprodução da cultura da masculinidade e feminilidade pode revelar-se através do currículo adoptado e através do currículo oculto. De acordo com estas autoras, os alunos mostram-se, na maioria das vezes, conformados com a expressão cultural dominante da masculinidade e feminilidade na EF escolar. Os modelos de comportamento das raparigas são consistentes com esta visão ideológica feminina, quer na selecção, quer na participação nas actividades da aula, enquanto os modelos de comportamento dos rapazes traduzem-se na participação em actividades reproduzindo conceitos masculinos. As autoras

consideram ainda que as actividades extracurriculares proporcionadas pela escola privilegiam as formas tradicionais predominantemente masculinas, isto é, actividades que enfatizam valores como a robustez física, a competitividade e a agressividade, por parte dos rapazes, e actividades consistentes com as formas tradicionais da feminilidade, envolvendo características emocionais e aspectos relacionados com a aparência física, por parte das raparigas.

No entanto, Chepyator-Thompson e Ennis (1997) referem que alguns alunos rejeitam as formas de cultura da masculinidade e feminilidade vividas nos ambientes de EF escolar, sugerindo o aparecimento de novas formas de identidade.

As escolas funcionam de acordo com uma ideologia patriarcal, que assenta na hegemonia masculina (Fernandez-Balboa, 1993). Esta ideologia patriarcal é promovida pela oferta de actividades que privilegiam predominantemente a competição, a força e a velocidade. Ao apresentar opções que tradicionalmente se identificam com as actividades masculinas apropriadas, os professores, os currículos e a EF escolar continuam em muitos aspectos a reproduzir, mais do que a desafiar, o estereótipo do género (Satina et al., 1998; Waddington et al., 1998). Inúmeros professores continuam a subscrever as tradicionais formas estereotipadas do género, que se evidenciam na exclusão do ensino de determinadas actividades, como é o caso da dança (pelos professores do género masculino) e actividades de aventura (pelos professores do género feminino) (Waddington et al., 1998; Williams e Woodhouse, 1996).

Scraton (1992; in Williams e Bedward, 2001) sugere que os professores tendem a envolver as suas percepções em dois modelos de trabalho. Um modelo biológico, o qual assume que as raparigas são fisicamente menos capazes que os rapazes e tendem a exibir características femininas específicas; e, um outro modelo, que refere a tradição social ou cultural como factor predisponente de diferenças significativas do género.

Ambos os modelos são discriminativos no seu impacto sobre a prática. Resultam frequentemente em experiências de aprendizagem negativas para as raparigas, nas aulas de EF (Satina et al., 1998; Treanor, 1998).

Está vedado às raparigas participarem de forma equitativa, na maioria dos desportos colectivos que integram o currículo de actividades múltiplas (Ennis, 1999a). Estas referem com frequência sentimentos de exclusão e de alienação, nos referidos currículos (Ennis, 1999a; Satina et al., 1998). Os professores vêem-nas como menos motivadas, menos agressivas e menos capazes do que os rapazes (Wright, 1999). Elas sentem que a atenção dos professores é preferencialmente dada aos rapazes (williams, 1996). Percebem o currículo como preenchido preferencialmente por jogos de equipa, pelos quais desenvolvem sentimentos desfavoráveis e vêem-se privadas de actividades como a dança e a ginástica que apelam mais às suas preferências (Williams e Bedward, 2001). E manifestam-se insatisfeitas com o ambiente criado e sem vontade de se envolverem e empenharem em actividades físicas (Carlson, 1995; Graham, 1995a; Satina et al., 1998; Wright, 1999).

O género permanece, assim, como um factor saliente nas aulas de EF (Griffin, 1989).

Pensar de forma reflexiva e crítica acerca das experiências das raparigas afigura-se essencial. Torna-se urgente criar espaços onde elas tentem ultrapassar os constrangimentos do papel social tradicional e as ajude a construir uma identidade que promova uma disposição positiva face à EF escolar e às actividades físicas que lhe são inerentes e favoráveis à adopção de um estilo de vida activo e saudável.

Perante esta evidência, Tannehill et al. (1994) sugerem que os professores devem ser sensíveis à natureza específica de determinadas actividades e estereótipos sociais, tendo o cuidado de não reforçar valores de desigualdade. Propõem igualmente que a EF escolar funcione como agente transformador, despistando estereótipos e influenciando a adopção de atitudes mais positivas.

O desenvolvimento e implementação de estratégias centradas na intervenção do professor podem ajudar a refrear a desigualdade e iniquidade na EF escolar no Ensino Secundário. Quando os professores trabalham para criar ambientes de aprendizagem baseados na valorização de todos os alunos, os seus esforços reflectem-se nas perspectivas dos alunos. Pelo contrário, quando as acções dos professores perpetuam uma perspectiva patriarcal que assenta na cultura da masculinidade, as raparigas, obviamente, são desfavoravelmente afectadas (Satina et al., 1998).

Contudo, os professores têm alguma dificuldade em oferecer um currículo que interesse e desafie rapazes e raparigas nas suas aulas coeducacionais (Ennis, 1999a; Napper-Owen et al., 1999). O trabalho dos diferentes sexos numa actividade curricular comum encontra diversas dificuldades de articulação nos jovens. Dado os diferentes tipos de experiências de actividade e de condições sociais em que operam os rapazes e as raparigas, bem como, as diferentes atitudes e percepções de competência face à EF, parece-nos improvável que grupos de alunos de ambos os sexos, possam efectivamente, usufruir de uma experiência igual.

Os alunos do género masculino manifestam-se particularmente negativos acerca do seu envolvimento em actividades que percebem como “actividades femininas”. Reciprocamente, algumas raparigas não querem jogar um desporto que percebem como “jogos masculinos” e, outras, expressam mesmo, o desejo de participar nos referidos jogos, mas não em grupos coeducacionais (Williams, 1996). Lee et al. (1999), na sua investigação, demonstrou que a participação masculina e a participação feminina tende a valorizar actividades percebidas como apropriadas ao seu género. Esta autora acrescenta que muitas raparigas, especialmente aquelas que adoptaram percepções estereotipadas, não vêem qualquer valor no empenhamento e correcta performance nos desportos de equipa. Pelo contrário, os rapazes valorizam os desportos de equipa, uma vez que estes tradicionalmente são considerados como actividades masculinas (Treanor et al., 1998).

Também a competição em EF escolar é propiciadora de experiências diferenciadas. Fernandez-Balboa (1993) aponta a competição como uma característica fundamental, mas sugere que a equidade do género pode não ser possível num currículo que valorize os valores masculinos da competição, como a robustez física e a agressividade. Reforçando este apontamento, Cothran e Ennis (1997) constataram que apenas uma pequena percentagem de alunos valoriza o facto de serem competidores, o que se traduz numa perspectiva masculina, relevante apenas para uma minoria, em detrimento da maioria dos alunos (Napper-Owen et al., 1999).

Também, Tannehill et al. (1994) argumentam que a EF escolar e a tradicional ênfase nos jogos competitivos estão frequentemente em discrepância com os valores e interesses dos alunos do género feminino, que podem estar menos interessados nas confrontações agressivas e mais interessados em procurar oportunidades para aprender, participar, cooperar e apreciar a actividade.

Assim sendo, é desejável um currículo que inclua quer as actividades competitivas, quer as actividades não competitivas, assegurando o desenvolvimento de experiências de aprendizagem inclusivas para todos os alunos (Satina et al., 1998).

Desta forma, além do desenvolvimento e implementação de estratégias centradas na intervenção do professor, também as intervenções curriculares merecem particular atenção, por forma a minimizar a tendência do estereótipo do género nas crenças e comportamentos de alguns alunos (Lee et al., 1999).

No estudo de Luke e Sinclair (1991), já referido anteriormente, o grupo de alunos do género feminino que optou por não participar em EF identificou os conteúdos curriculares e os comportamentos do professor como as determinantes de maior influência nas atitudes negativas. Estes resultados reforçam a necessidade de criar currículos que captem o interesse particularmente dos alunos do género feminino, que se encontram menos

implicadas com a actividade física e, simultaneamente a modificação do comportamento do professor para com este grupo de alunos (Luke e Sinclair, 1991).

Vários estudos registaram importantes diferenças nas atitudes e percepções relativas a determinados conteúdos e actividades, entre géneros.

Assim, a prática de desportos colectivos recolheu a opinião favorável de rapazes e raparigas no estudo de Luke e Sinclair (1991). Contudo, de acordo com Williams e Woodhouse (1996) os desportos colectivos são áreas de actividades responsáveis por importantes diferenças entre rapazes e raparigas, com os primeiros a demonstrar uma atitude marcadamente mais positiva face aos desportos colectivos comparativamente com as raparigas. Os rapazes preferem, igualmente, os desportos de contacto, como o futebol e o raguebi, enquanto as raparigas manifestaram preferência pelos desportos de não contacto como o Voleibol (Dickenson e Sparkes, 1988; in Gonçalves, 1998). Ainda segundo Williams e Woodhouse (1996), a dança é igualmente responsável por importantes discrepâncias entre géneros, sendo esta actividade curricular menos preferida e, particularmente, menos apreciada, pelo género masculino.

Tjeerdsma et al. (1996) referem que os alunos do género masculino apontam com maior frequência os benefícios da condição física, enquanto os alunos do género feminino identificam os benefícios sociais como importantes determinantes das atitudes para com as actividades.

A literatura parece evidenciar, de uma forma generalizada, percepções mais favoráveis relativamente ao interesse e prazer nas práticas desportivas, bem como uma maior valorização da EF escolar nos alunos do género masculino (Leal e Carreiro da Costa, 1997; Treanor et al., 1998; Satina et al., 1998; Williams e Woodhouse, 1996). Porém, Duarte (1992), num importante estudo relativo às atitudes, refere que os rapazes manifestam percepções menos favoráveis do que as raparigas face à EF escolar. Esta autora justifica esta inconsistência relativamente a outros estudos atitudinais, sugerindo que os

rapazes, quando comparados com as raparigas, consideram esta disciplina, aquém das suas expectativas.

Se o desenvolvimento de atitudes positivas para com a EF escolar se constitui como um objectivo válido e se os professores podem influenciar de forma clara os factores determinantes da atitude, então, estas determinantes devem ser sistematicamente controladas (Figley, 1985). Se tal controlo pode ser implementado, a EF escolar e a sua vivência por alunos do género feminino e masculino pode ser fortemente realçada e melhorada (Luke e Sinclair, 1991).

Que fazer então para uma abordagem construtiva da problemática da coeducação nas aulas de EF, de modo que estas sejam propícias ao desenvolvimento da identidade de ambos os sexos?

(...) Rever e renovar o entendimento e a configuração da coeducação nas aulas de EF, tanto no plano da fundamentação pedagógica como no dos conteúdos e formas de organização (...) que se expressem na:

- *Capacidade para um diálogo sem preconceitos e para uma interacção correcta com o outro sexo.*
- *Empatia e disponibilidade para ouvir os outros, para entender e ir ao encontro das suas perspectivas e anseios.*
- *Qualidade do relacionamento, da consciência e abertura emocional.*

(Bento, 1999a, p. 58)

3 – Objectivos e Hipóteses

3. Objectivos e Hipóteses

3.1 Objectivo Geral e Objectivos Específicos

O objectivo principal deste estudo é identificar as atitudes dos alunos do Ensino Secundário, pertencentes ao 12º ano de escolaridade, das escolas oficiais do concelho de Vila Nova de Gaia, face à Educação Física escolar e aos currículos estabelecidos para a disciplina.

Para esse efeito perspectivamos os seguintes objectivos específicos:

- 1) Identificar as percepções dos alunos acerca dos objectivos que estes considerem prioritários para a EF escolar;
- 2) Identificar as percepções dos alunos relativamente aos factores fortes da agradabilidade e desagradabilidade nas aulas de EF escolar;
- 3) Determinar o grau de importância percebida da EF escolar na formação geral do aluno;
- 4) Verificar o grau de importância percebida da EF escolar, comparativamente com as outras disciplinas académicas;
- 5) Comparar o currículo de EF desejado pelos alunos com a sua percepção do currículo vivido;
- 6) Relacionar as percepções do currículo de EF desejado e o vivido, com a atitude desenvolvida para com a disciplina, particularmente no género feminino;
- 7) Determinar as percepções de experiências vividas em EF escolar que influenciaram as atitudes para com a disciplina.

É nosso entendimento que a clarificação destas questões contribuam para estabelecer uma linha de orientação dos professores no desenvolvimento de programas e conteúdos curriculares que vão ao encontro das mudanças necessárias da juventude a quem servem, suas necessidades e suas

expectativas. No entanto estamos conscientes de quão árdua tarefa é, compreender verdadeiramente a forma como diferentes alunos com variadas habilidades, interesses e experiências anteriores vêm e percebem a Educação Física Escolar.

3.2.1 Hipóteses

- 1) As percepções dos alunos acerca dos objectivos para a EF Escolar diferem em função do género.
- 2) As percepções dos alunos acerca dos aspectos fortes da agradabilidade e desagradabilidade diferem em função do género.
- 3) As percepções dos alunos acerca do grau de importância da EF escolar diferem em função do género.
- 4) Os alunos manifestam-se favoravelmente face à EF escolar, quando as suas percepções entre o currículo desejado e o currículo vivido convergem.
- 5) As percepções entre o currículo desejado e o currículo vivido são menos convergentes nos alunos do género feminino.
- 6) As percepções de experiências vividas em EF escolar influenciam a atitude dos alunos para com a disciplina.
- 7) As percepções de experiências vividas em EF Escolar influenciam menos favoravelmente, as atitudes dos alunos do género feminino para com a disciplina.

4 – Material e Métodos

4. *Material e Métodos*

4.1 Instrumento

4.1.1 Identificação do Questionário

Para analisar as atitudes dos alunos face à EF escolar foi utilizado o questionário desenvolvido por Tannehill et al. (1994) (ver Anexos).

Este questionário permitiu a recolha de grande quantidade de informação a custos acessíveis. O seu preenchimento não colocou qualquer problema de compreensão.

4.1.2 Caracterização do Questionário

Tannehill et al. (1994) desenvolveram um questionário com 42 itens, resultantes de constructos teóricos da atitude (Byrd e Ross, 1991; Goodlad, 1984; Luke e Sinclair, 1991; Rice, 1988; Tannehill e Zakrajsek, 1993), que foram pensados e estruturados, para providenciar informação acerca das atitudes dos alunos para com a EF Escolar. Os constructos foram usados para organizar secções do questionário relativas a:

- dados biográficos;
- objectivos, finalidades e valores da EF;
- percepções de apreço e de desagrado pela disciplina e percepções da sua importância na formação;
- percepção da importância e grau de preferência da EF, comparativamente com outras áreas disciplinares; e
- actividades mais e menos preferidas no currículo de EF.

A informação relativa aos dados biográficos, incluem os dados pessoais do aluno: género, nível de escolaridade e idade. A esta secção, acrescentamos um ponto, relativamente à experiência ou prática desportiva do aluno. Foi-lhe questionado se pertencia a algum grupo de Desporto Escolar e se praticava ou se praticou, algum desporto. Foi-lhe igualmente solicitado que indicasse as suas opções desportivas.

As questões relativas aos objectivos, finalidades e valores dos programas de EF, foram consideradas nas alíneas a), b), c), e d), correspondendo aos primeiros 32 itens. Os alunos foram questionados acerca do que consideravam que a EF deveria promover, o que de facto promove e o que mais lhes agrada e desagrada, nas aulas da disciplina. As opiniões dos alunos situaram-se numa escala com 5 opções de resposta para cada item, que os condicionou a responder desde, “concordo totalmente” (1) até “discordo totalmente” (5), nos 8 itens, que correspondem a cada uma das afirmações atrás referidas (4 afirmações x 8 itens). Igualmente, para esta secção do questionário, foi elaborado um conjunto de questões abertas e fechadas para recolher informação sobre as percepções dos alunos, relativamente à importância da atitude, valores e características de desenvolvimento pessoal, que integram usualmente o currículo de EF. Para o efeito, solicitou-se aos alunos que seleccionassem as 2 finalidades consideradas como as mais importantes e como as menos importantes, no domínio afectivo (item nº. 41).

A terceira parte do questionário tem por objectivo apurar os aspectos de maior e menor apreço pela EF. Para isso, foram colocadas questões abertas e fechadas. Foi pedido aos alunos que indicassem as actividades físicas preferidas e menos preferidas, oferecidas pelo currículo; se optavam (caso lhes fosse permitido) por frequentar esta área disciplinar; e, que descrevessem experiências pessoais percebidas como positivas e como negativas, ocorridas no desenrolar das aulas (respectivamente, itens nº.s 33, 34, 36, 37 e 38).

Na quarta secção, os alunos foram questionados relativamente à importância específica da EF na sua formação e importância e grau de

preferência, comparativamente com as outras disciplinas académicas. As suas opiniões foram situadas numa escala com 5 opções de resposta para cada item que ia desde o “muito mais importante” (1), até ao “muito menos importante” (5) (itens nº.s 35, 39 e 40).

A secção final deste questionário prevê a enumeração de 3 técnicas e 3 actividades ensinadas pelos programas de EF percebidas como as mais importantes e como as menos importantes (item nº. 42).

4.1.3 Adaptação do Questionário

O questionário em questão foi disponibilizado pela Doutora Deborah Tannehill. A sua tradução e aplicação à população portuguesa foi igualmente autorizada pela autora.

O processo de validação transcultural do questionário está sujeito a determinados procedimentos. O primeiro passo na processologia da validação transcultural assentou na tradução do questionário (preparação de uma versão preliminar). Esta etapa foi da responsabilidade de um especialista em técnicas de tradução. Similarmente, e após concluído este procedimento, a versão preliminar foi entregue a outro especialista da Língua Inglesa, que efectuou a retroversão do questionário. O procedimento seguinte baseou-se na análise e comparação das duas versões, a original e a retroversão. Ficou a cargo de um terceiro especialista e perito em EF e Desporto, que ajustou os pequenos problemas da tradução e verificou o rigor da tradução da terminologia específica. Assim, pequenos ajustes fundamentais à clarificação e precisão das respostas, foram efectuados: maior personalização das questões referentes às alíneas a), b), c) e d), correspondentes aos primeiros 32 itens; pequenas alterações na terminologia específica da área; e eliminação ou substituição de determinadas características e actividades, exclusivas do contexto sociocultural para o qual a versão original se orientou. Passo a indicar:

- na parte do questionário referente aos dados pessoais, eliminou-se a “etnia”, uma vez que este item se justifica na cultura norte-americana;
- alínea c), item nº. 24 “o processo de avaliação é feito correctamente” substituiu-se por “o processo de avaliação é justo”;
- alínea d), item nº. 29 “não gosto de me despir” substituiu-se por “ não gosto de me equipar”;
- questão nº. 39 “Língua Materna” substituiu-se por “Português” e “Desenho/Arte” por “Educação Visual”;
- questão nº. 41, item a) optou-se pelo termo “desportivismo” para substituir o termo “fairplay”;
- questão nº. 42, nos itens c), d) e f) foram eliminados algumas actividades que não apresentam fundamento na cultura e no currículo nacional. Nos desportos colectivos foi eliminado o “softbol; nos desportos individuais, o bowling e o tiro ao arco e optamos por acrescentar o badminton; no ritmo e dança foram, igualmente, retirados os quartetos.

De seguida foi efectuada a experimentação do questionário utilizando uma população com as mesmas características da população alvo e teve por objectivo constatar a inteligibilidade e compreensão das questões. A este nível, os alunos intervenientes, não manifestaram qualquer dúvida, nem questão menos clara. Contudo, e após uma breve análise das respostas dos alunos, constatamos que diversos alunos responderam de forma incorrecta à última questão. Pensamos, que tal facto, deve-se à semelhança na formulação desta questão com a anterior. Enquanto a questão nº. 41 pede para assinalar as duas afirmações consideradas mais e menos importantes, a questão nº. 42 pede para assinalar três. Alguns alunos menos atentos, responderam de forma igual às duas questões, isto é, assinalaram as duas afirmações mais e menos importantes nas duas questões referenciadas. Sendo assim, e para

salvaguardar um preenchimento igualmente correcto para todos os alunos, substituímos as três possibilidades de resposta à questão nº. 42, por duas possibilidades de resposta.

4.2 Procedimentos Metodológicos de Aplicação do Questionário e Constituição da Amostra

Quando nos decidimos enveredar por este trabalho de investigação aplicada tomamos por referência o Concelho de V.N. de Gaia. Esta decisão prendeu-se com razões profissionais, uma vez que me encontro a leccionar numa escola situada neste Concelho e, também, com a possível receptividade e facilidade articuladas entre estas escolas e entre os respectivos Coordenadores de Departamento.

Optámos pelo último ano do Ensino Secundário para assegurarmos um maior conhecimento e experiência curricular dos programas de EF para este ciclo de estudos. Os alunos estariam melhor posicionados para falar dos vários aspectos e considerações relativas aos programas.

Numa primeira fase, contactamos telefonicamente todas as escolas secundárias do concelho de V.N. de Gaia, para tomarmos conhecimento do número total de alunos que durante o ano lectivo de 2001/2002, frequentavam o 12º de escolaridade. Estabelecemos o número de turmas a incluir na amostra, em função da dimensão de alunos por escola. Assumimos que, a cada turma correspondiam, em média, 25 alunos e contabilizámos um número total de turmas que representassem, aproximadamente, 40% dos alunos de cada escola.

Posteriormente, enviamos para a Direcção Regional do Norte, ao cuidado do senhor Director Geral e para cada escola, à responsabilidade do respectivo conselho executivo, uma carta de teor explicativo da natureza do trabalho a desenvolver, onde solicitávamos a autorização para a aplicação do questionário.

Na etapa seguinte, encontrámo-nos com o Coordenador do Departamento de EF de cada escola. Apresentámos a nossa proposta de trabalho, os objectivos perseguidos e o instrumento (questionário) que viabilizaria o desenvolvimento desse trabalho. Solicitámos a sua colaboração na distribuição dos questionários, pelo número de turmas de 12º ano, estabelecidas para essa escola. Solicitámos, também, a sua ajuda para obtermos igual colaboração dos professores das turmas em causa. Estes ficaram responsáveis pela distribuição dos questionários aos alunos e posterior recolha.

Depois de preenchidos, os questionários seriam entregues ao Coordenador e nós em contacto com estes, faríamos a sua recolha.

A amostra é constituída por 410 jovens de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, pertencentes ao 12º ano de escolaridade do Ensino Secundário, das escolas oficiais do concelho de Vila Nova de Gaia.

Os questionários foram distribuídos em 9 escolas secundárias: Escola Secundária Almeida Garrett, Escola Secundária António Sérgio, Escola Secundária Arquitecto Oliveira Ferreira – Arcozelo, Escola Secundária de Canelas, Escola Secundária dos Carvalhos, Escola Secundária Diogo de Macedo – Olival, Escola Secundária Dr. Joaquim G. Ferreira Alves – Valadares, Escola Secundária Inês de Castro – Canidelo e Escola Secundária de Oliveira do Douro, perfazendo a totalidade de escolas secundárias que integram a rede escolar do concelho de Vila Nova de Gaia.

Um total de 410 questionários foram preenchidos por 158 alunos do género masculino (38,5%) e 252 alunos de género feminino (61,5%)(quadro 2), correspondendo, aproximadamente, a 38% da população estudantil do 12º ano de escolaridade, do concelho de V.N. de Gaia.

Quadro 2: Distribuição dos questionários por escola e por género.

ESCOLA SECUNDÁRIA	♀	♂	TOTAL DA AMOSTRA
Almeida Garrett	66	34	100
António Sérgio	12	11	23
Arcozelo	15	12	27
Canelas	25	8	34
Carvalhos	19	14	33
Olival	23	7	30
Valadares	36	22	58
Canidelo	16	15	31
Oliveira do Douro	38	35	73
	252	158	410

4.3 Procedimentos Metodológicos para Tratamento de Dados

4.3.1 Procedimentos Estatísticos

Os procedimentos estatísticos usados foram os seguintes:

4.3.1.1 Fiabilidade do estudo

- *Análise da Consistência Interna dos Itens*

Foi usado o α de Cronbach (1951) como uma medida de análise interitem (Almeida e Freire, 1997). Verificamos o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos nos itens com escalas de tipo Likert que compõem o questionário (especificamente, os itens que avaliam os objectivos da EF). O coeficiente de correlação oscilou entre o 0,7455 e o 0.7880 para os itens correspondentes às questões referenciadas (estimativa sem a presença dos outliers – a8 e b16). Pelo que consideramos que o

instrumento utilizado demonstra um intervalo de confiança que nos permite estimar a fiabilidade dos registos efectuados.

- Análise da Normalidade da Distribuição

Foram usados os coeficientes de assimetria e de curtose para averiguar a sensibilidade dos resultados e equacionar as questões da normalidade e não normalidade na distribuição dos resultados em análise. A análise dos resultados permite-nos não rejeitar a simetria da distribuição. No entanto, dado que o nível de significância 0,000 obtido no teste não paramétrico Kolmogorov-Smirnov ser um valor menor do que 0,05, rejeita-se a hipótese da distribuição dos resultados ser normal (Pestana e Gagueiro, 1998).

4.3.1.2 Tabelas de contingência

Para uma leitura estatística mais clara, procedemos a algumas alterações. Reagrupamos as respostas do tipo likert numa escala, diferente da escala representada no questionário. A escala “*adaptada*” reuniu as respostas dos alunos em três grupos distintos, e, por uma ordem crescente: **1 – discordo totalmente e/ou não concordo** (correspondendo na escala original aos valores 4 e 5), **2 – concordo parcialmente** (correspondendo na escala original ao valor 3) e **3 – concordo e/ou concordo totalmente** (correspondendo na escala original aos valores 1 e 2); **1 – muito menos e/ou menos importante** (correspondendo na escala original aos valores 1 e 2), **2 – algo importante** (correspondendo na escala original ao valor 3) e **3 – mais e/ou muito mais importante** (correspondendo na escala original aos valores 4 e 5).

Foi utilizado o teste de independência do Qui-Quadrado e o Chi-Square Test para averiguar a relação entre variáveis. Foram encontrados os seus valores percentuais relativos, uma vez que os grupos de alunos pertencentes ao género feminino era, claramente superior, ao do género masculino.

4.3.1.3 Comparação de Médias

Foram utilizadas as medidas descritivas - valores médios, desvio padrão, t e p. Para o efeito, foi utilizado o teste t (independent-Samples T test) para duas amostras independentes com o intuito de comparar as médias dos alunos pertencentes ao género feminino e ao género masculino.

4.3.1.4 Comparação das Correlações e Modelo de Regressão Logística.

Para comparar o grau de convergência entre o currículo desejado e o currículo vivido entre grupos de alunos formados em função do género e em função da escolha de frequentar EF se ela fosse opcional recorreremos a um teste de comparação de correlações. Os valores obtidos no coeficiente de correlação de Pearson foram transformados em valores Z, de acordo com a tabela de Fisher (Shavelson, 1988).

Para determinar a probabilidade de ocorrência de um evento, especificamente a opção do aluno *frequentar* ou *não frequentar* a EF escolar e para determinar os preditores da atitude distinta segundo o género usámos o modelo de regressão logística.

Adoptámos o nível de significância de $p < 0.05$, como habitualmente estipulado em estudos similares.

Os cálculos foram realizados no programa Excel 2000 para Windows 2000 e no programa estatístico SPSS 10.

4.3.2 Análise de Conteúdo

Para efectuarmos a análise do conteúdo das respostas abertas verificadas nas questões relativas à descrição de experiências pessoais positivas e negativas ocorridas no desenrolar das aulas de EF, respectivamente, as questões n.º 37 e 38, procedemos inicialmente à sua leitura exaustiva em todos os questionários.

À natureza específica deste procedimento, articulamos a análise de conteúdo apresentada pelo estudo de Tannehil et al. (1994), em que os autores classificam as respostas obtidas com as seguintes categorias temáticas: em branco, conteúdos, contexto, lesões, nada, relações e resultados. E, embora, diminuta na frequência com que surge nas percepções dos alunos, pareceu-nos pertinente relativamente à configuração deste trabalho de investigação, contemplar mais uma categoria: o género.

Seguidamente, adoptamos uma metodologia de trabalho para nos ajudar a classificar sempre, de forma similar, as respostas dos alunos. Para o efeito, construímos uma grelha, que nos permitiu fazer a recolha da informação, sua interpretação e conseqüente categorização temática. A recolha de informação consistiu na descrição da resposta do aluno e a sua interpretação assentou no agrupamento de ideias ou temas expressos nas questões. Estes indicadores foram classificados nas categorias, anteriormente definidas para o efeito.

4.3.2.1 Definição das Categorias

As categorias vão ser definidas em função da interpretação das percepções, sentimentos e comportamentos relatados pelos alunos, que levaram à respectiva classificação. Sempre que possível, serão sustentadas, respectivamente, por 2 “relatos típicos” relativos a experiências positivas e a experiências negativas.

Branco

Nesta categoria foram agrupadas todas as respostas deixadas em branco, pelos alunos.

Conteúdos

– **Preferência/ Desagrado por determinadas modalidades e/ou actividades**

“Sempre que efectuamos jogos colectivos”.

“Praticar o que gosto”.

“Ser obrigado a fazer Ginástica”.

“Fazer o teste de Cooper”.

– **Referência a determinadas modalidades e/ou actividades**

“Participar nos torneios de Voleibol”.

“O corta mato”.

“Pouco interesse do grupo em fazer Ginástica”.

“Levar com uma bola de Basquetebol na cara”.

Contexto

– **Organização e dinâmica da aula**

“A boa organização da aula”.

“Poder fazer o aquecimento”.

“Arrumar o material da aula”.

“Perder metade da aula porque o professor esteve a explicar coisas”.

– **Condições em que se desenvolve a aula de EF**

Não foram descritas experiências percebidas como positivas relativamente a este parâmetro.

“Falta de condições no ginásio quando chove...”

“O pavilhão ser demasiado frio”.

– **Reconhecimento de um clima de aula diferente**

“Fazer uma aula a ouvir música”.

“Jogos interturmas”.

“Praticar um desporto só para fazer passar o tempo”.

– **Participação em eventos desportivos**

“Participar nos torneios”.

“O corta mato”.

Não foram descritas experiências percebidas como negativas, neste parâmetro.

Género

- **Sentimentos de integração e de imparcialidade/versus/ percepções de tratamento injusto e diferenciado pelos pares e professores**

“Ser bem aceite pelos rapazes para jogar Futebol”.

“Jogar em equipas mistas”.

“Perder contra as raparigas”

“Os professores separarem as raparigas dos rapazes, por considerarem que as raparigas não tem a mesma capacidade...”

Lesões

Para ambos os parâmetros, não foram descritas experiências percebidas como positivas.

- **Desenvolvimento de situações dolorosas e lesivas**

“Ter-me magoado”; “Levar com uma bola... na cara”; “Quando cai do cavalo”.

“Torcer o pé”; “Partir a clavícula”; “Fracturar a tibia”.

- **Assistir ao desenvolvimento de situações dolorosas ou lesivas dos pares**

“Assistir às lesões dos meus colegas”.

“Quando acertei com uma bola na cara de um colega”

Nada

“ De momento não me ocorre absolutamente nada”

“Nada em especial”

Quando esta resposta corresponde ao relato de acontecimentos que lhe tenham agradado, o aluno em geral, demonstra sentimentos desfavoráveis, justificados pela ausência de experiências positivas. Contrariamente, quando corresponde ao relato de acontecimentos que lhe tenham desagradado, o aluno em geral, nutre um sentimento de apreço pela disciplina, uma vez que nada o afecta de forma negativa.

Outros

Nesta categoria temática optámos por classificar, todos os relatos não passíveis de classificação nas categorias previamente definidas, os relatos de natureza indefinida e de número limitado. Pela sua natureza diversa, apresentaremos as ideias expressas nos relatos dos alunos apenas com um exemplo.

Assim, os aspectos percepcionados como positivos foram:

- **Bem estar** – *“A própria aula faz-me sentir bem”.*
- **Participação activa** – *“ Esforçar-me”.*
- **Recreação** – *“Aula onde se desenvolve muita diversão”.*
- **Descontracção** – *“Descontracção depois de um teste”.*
- **Tudo** – *“Tudo me agrada”.*

E, os aspectos negativos:

- **Participação activa** – *“As aulas obrigarem a um grande esforço...”*
- **Castigo** – *“Quando chutei uma bola de voleibol e fui expulso”.*
- **Caracter obrigatório da disciplina** – *“O caracter obrigatório da aula. Nem sempre estamos com disposição”.*

Relações

– **Sentimento de união ou cooperação entre pares e professores;**

“ Sentir a turma toda unida”.

“União e interajuda dos pares mesmo quando a nossa prestação não é das melhores”.

“O mau companheirismo da turma”.

“A falta de cooperação entre os membros da mesma equipa durante um jogo...”

– **Sentimento de integração;**

“Ser aceite pelos rapazes para jogar Futebol”.

“Precisarem de mim na equipa”.

“O desprezo dos colegas. Ignoraram-me totalmente ... nas actividades de equipa”.

“Quando não passam a bola durante toda a aula...”

– **Convívio entre pares e entre aluno e professores;**

“Conhecer melhor a minha turma”.

“O convívio com os colegas e professores”.

“Exageros entre professores e alunos”.

“Quando os meus amigos entraram em conflito”.

– **Comportamentos dos pares;**

“O companheirismo e a ausência de comportamentos agressivos tornam os jogos amigáveis e divertidos”.

“O desporto decorrer sem conflitos”.

“Quando sou agredida”.

“Irresponsabilidade e agressividade de alguns colegas em jogos...”

– **Comportamentos do professor;**

“Ser compreendida pelo professor quando não entendo alguma coisa”.

“O meu professor do 10º ano era uma pessoa que sabia como motivar os alunos”.

“Quando o professor não se interessa pelas dificuldades do aluno”.

“O professor dar mais atenção aos alunos mais habilidosos”.

– **Relacionamento e/ou sentimentos nutridos entre pares e pelo professor;**

“O bom relacionamento com o professor”.

“Termos tido a sorte de termos o professor que temos”.

“Falta de respeito para com o professor...”

“Vários desentendimentos e atritos com o professor...”

– **Preocupação com a integridade física dos pares;**

Para este parâmetro, não foram descritas experiências percebidas como positivas.

“Assistir às lesões dos meus colegas”.

“...fractura de um pulso de uma colega”.

– **Reconhecimento de acções e desempenhos pelos pares e/ou professor;**

“Os elogios do professor...”

“Ser elogiada (o que raramente acontece) por ter executado um bom passe”.

“Alguém dizer-me que não sei jogar...”

“Por eu não saber jogar... a minha equipa...perde”.

Resultados

– O desempenho realizado, a percepção de sucesso ou insucesso e a evolução no desempenho

“Quando consigo fazer as actividades propostas com bastante facilidade”.

“Aprender determinadas técnicas que me permitem desempenhar melhor determinada modalidade”.

“Não ter jeito para o desporto”.

“Quando não consigo obter o sucesso nas actividades propostas”.

– Cumprimento de objectivos

“Conseguir fazer um rolamento”.

“Atingir um objectivo que à partida parece inatingível”.

“Quando não consigo praticar alguma modalidade”.

“Não conseguir atingir os objectivos propostos pelo professor...”

– A avaliação e as classificações obtidas

“Tirar 17 valores no final do ano”.

“Conseguir obter positiva a Ginástica”.

“A avaliação individual em Basquetebol”.

“Quando faço testes”.

A interpretação dos relatos de acontecimentos positivos e negativos expressaram uma, duas, ou mesmo três menções a categorias, por resposta. A título de exemplo, apresentamos alguns relatos que manifestam duas ou mais menções, a categorias temáticas:

- *“Num jogo de Basquetebol não falhar nenhum cesto”; “Quando me apercebi que era capaz de obter sucesso em Ginástica...”* (resultados e conteúdos);
- *“Os elogios do professor, porque significam que melhorei o meu desempenho”; “Apesar de ter uns quilos a mais, consigo obter um*

- bom desempenho e sou apreciada pelos meus colegas por isso mesmo*” (resultados e relações);
- *“Jogar Futebol com os amigos”*; *“Ser motivado pelo professor e colegas de equipa durante os desportos colectivos* (conteúdos e relações);
 - *“Ganhar às raparigas”* (resultados e género);
 - *“Correr ao frio”* (conteúdos e contexto);
 - *“Todos os jogos colectivos em que participe toda a turma, tornando a aula agradável e divertida”* (conteúdos, relações e outros);
 - *“Ser bem aceite pelos rapazes para jogar Futebol”* (relações, género e conteúdos).

4.3.2.2 Acordo Intra-Observador

O procedimento descrito em 4.4.2 foi repetido após 15 dias para afirmar a fidelidade dos resultados obtidos. Este método pressupõe uma equivalência entre os dois momentos de registos. O seu procedimento estatístico baseia-se na percentagem de acordos, respeitando a seguinte fórmula (Van der Mars, 1989):

$$\frac{\text{Acordos}}{\text{Acordos} + \text{Desacordos}} \times 100\%$$

Relativamente aos aspectos percebidos como mais fortes na agradabilidade, obtivemos uma correspondência de 493 acordos e 23 desacordos. Nos aspectos mais fortes na desagradabilidade, esta correspondência foi ainda mais consistente, com 523 acordos e 21 desacordos.

Estes resultados estabelecem níveis de acordo de 95,5% e 96,1%, respectivamente, o que assegura a confiança nos registos efectuados.

5 - Apresentação dos Resultados

5. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados decorre da análise dos dados obtidos e subdivide-se em dois momentos:

- Num primeiro momento procederemos a uma descrição e sistematização dos resultados através de quadros e de gráficos. Apresentaremos os resultados que descrevem a amostra nas suas características mais relevantes;
- Num segundo momento, e já mais directamente dirigido à testagem das hipóteses, analisaremos sobretudo as relações entre as variáveis ou diferenças entre os alunos do género feminino e género masculino.

5.1 Percepções do Currículo desejado e do Currículo vivido

A análise dos dados referenciados no quadro 3 revela valores elevados de concordância nos alunos relativamente ao que idealmente a EF deveria trabalhar. Assim, ensinar a praticar Desportos Colectivos (♀- 88,14%, ♂- 80,77%), melhorar a Condição Física (♀- 84,58%, ♂- 83,44%), ensinar técnicas de Desportos Colectivos (♀- 87,75%, ♂- 79,49%), ensinar técnicas de Desportos Individuais (♀- 66,01%, ♂- 62,18%) e ensinar a praticar Desportos Individuais (♀- 65,61%, ♂- 59,62%) foram sugeridos como os aspectos mais importantes. Não foram encontradas diferenças significativas entre géneros, à excepção dos rapazes, que indicaram que o ensino de técnicas de Dança (♀- 31,23%, ♂- 78,85%) e o ensino de Jogos Recreativos (21,34%, ♂- 41,67%) não deveriam ser incluídos em EF, enquanto as raparigas demonstraram algumas dúvidas relativas à inclusão da Dança e manifestaram uma clara preferência pelo ensino de Jogos Recreativos.

Quadro 3: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, relativo às percepções do currículo desejado.

Idealmente penso que a EF deveria ser:		Não Concordo 1	Concordo Parcial/ 2	Concordo 3	M \pm sd	t	p
Melhorar a condição física	♀	3,95	11,46	84,58	2,81 \pm 0,49	0,205	0,838
	♂	3,82	12,73	83,44	2,80 \pm 0,49		
Ensinar técnicas desp. colectivos	♀	2,77	9,49	87,75	2,85 \pm 0,43	1,875	0,062
	♂	3,21	17,31	79,49	2,76 \pm 0,50		
Ensinar praticar desp. colectivos	♀	3,16	8,7	88,14	2,85 \pm 0,44	1,590	0,113
	♂	3,21	16,03	80,77	2,78 \pm 0,49		
Ensinar técnicas desp. individuais	♀	9,88	24,11	66,01	2,56 \pm 0,67	0,524	0,600
	♂	9,62	28,21	62,18	2,53 \pm 0,67		
Ensinar praticar desp. individuais	♀	11,07	23,32	65,61	2,55 \pm 0,69	0,834	0,405
	♂	10,9	29,49	59,62	2,49 \pm 0,69		
Ensinar técnicas de dança	♀	31,23	32,02	36,76	2,06 \pm 0,82	10,221	0,000*
	♂	78,85	14,10	7,05	1,28 \pm 0,59		
Ensinar jogos recreativos	♀	21,34	36,36	42,29	2,21 \pm 0,77	4,812	0,000*
	♂	41,67	33,97	24,36	1,83 \pm 0,80		
Outras hipóteses	♀	12,5	12,5	75	2,63 \pm 0,74	0,497	0,628
	♂	14,29	28,57	57,14	2,43 \pm 0,79		

* p < 0,05

Quando os alunos identificaram o que de facto a EF trabalha (quadro 4), o ensino e prática de Desportos Colectivos (respectivamente, ♀- 84,19%, 84,98% e ♂- 70,51%, 69,43%) e a Condição Física (♀- 71,93%, ♂- 66,03%) foram apontados como os conteúdos curriculares mais experienciados. Mais de 50% dos alunos reportaram que a Dança e os Jogos Recreativos não são enfatizados nos seus programas.

Foram, igualmente, encontradas diferenças estatísticas significativas entre géneros. As raparigas, nos itens relativos ao ensino e prática dos Desportos Colectivos, ao ensino de técnicas de Dança e de Jogos Recreativos, concordam e concordam totalmente, com valores percentuais relativos mais elevados do que os rapazes, que as aulas de EF contribuem para o desenvolvimento destes conteúdos.

Quadro 4: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, relativo às percepções do currículo vivido.

As minhas aulas de EF contribuem para :		Não Concordo 1	Concordo Parcial/ 2	Concordo 3	M \pm sd	t	p
Melhorar condição física	♀	7,91	20,16	71,93	2,64 \pm 0,62	1,657	0,098
	♂	11,54	22,44	66,03	2,53 \pm 0,72		
Ensinar técnicas desp. colectivos	♀	3,16	12,65	84,19	2,81 \pm 0,47	3,239	0,001*
	♂	5,13	24,36	70,51	2,64 \pm 0,61		
Ensinar praticar desp. colectivos	♀	3,16	11,86	84,98	2,82 \pm 0,46	3,468	0,001*
	♂	5,73	24,84	69,43	2,64 \pm 0,59		
Ensinar técnicas desp. individuais	♀	18,97	29,64	51,38	2,32 \pm 0,78	0,319	0,750
	♂	15,38	37,82	46,79	2,30 \pm 0,75		
Ensinar praticar desp. individuais	♀	20,55	28,46	50,99	2,30 \pm 0,79	1,018	0,309
	♂	19,87	36,54	43,59	2,22 \pm 0,78		
Ensinar técnicas de dança	♀	70,36	15,02	14,62	1,44 \pm 0,74	4,048	0,000*
	♂	87,18	7,69	5,13	1,17 \pm 0,51		
Ensinar jogos recreativos	♀	51,38	26,88	21,74	1,70 \pm 0,80	2,459	0,014*
	♂	61,54	25	13,46	1,51 \pm 0,73		
Outras hipóteses	♀	0	50	50	2,50 \pm 0,58	1,139	0,292
	♂	20	60	20	2,0 \pm 0,71		

* p < 0,05

5.2 Aspectos fortes da agradabilidade e desagradabilidade

Ao examinarmos os aspectos relativos à agradabilidade constantes no quadro 5 verificamos que os itens sugeridos, de uma forma generalizada, são do agrado dos alunos. Os aspectos que mais agradam aos alunos são as actividades diversificadas (♀- 82,14%, ♂ - 76,43%), o divertimento (♀- 72,91%, ♂- 68,59%) e o ambiente coeducacional (♀- 68,13%, ♂- 72,44%) vivenciado nas aulas de EF. Também o sentimento demonstrado pelo professor foi bem classificado pelos alunos (♀- 68,92%, ♂- 59,62%), e em particular pelos alunos do género feminino.

Três importantes diferenças entre géneros foram identificadas. A primeira é relativa aos rapazes que frequentemente associam e valorizam, mais do que as raparigas, o sentimento favorável que nutrem pela EF à percepção de êxito nas actividades (♀- 44,62%, ♂- 62,82%); as restantes, são relativas à maior valorização das raparigas pelo processo de avaliação justo na disciplina (♀- 60%, ♂- 48,08%) e pela boa organização da aula (♀- 65,74%, ♂- 53,21%).

Quadro 5: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, relativos aos factores da agradabilidade nas aulas de EF.

Aquilo que me agrada nas aulas de EF é o facto de:		Não concordo 1	Concordo Parcial/ 2	Concordo 3	M \pm sd	t	p
Serem aulas mistas	♀	11,35	19,52	68,13	2,54 \pm 0,74	-1,107	0,269
	♂	8,97	18,59	72,44	2,62 \pm 0,67		
Terem actividades diversificadas	♀	7,14	10,71	82,14	2,74 \pm 0,60	0,224	0,823
	♂	3,82	19,75	76,43	2,73 \pm 0,53		
Proporcionar momentos pausa	♀	25,1	25,1	49,8	2,23 \pm 0,85	-1,343	0,180
	♂	20,51	23,08	56,41	2,34 \pm 0,82		
Serem aulas divertidas	♀	6,77	20,32	72,91	2,64 \pm 0,64	0,541	0,589
	♂	6,41	25	68,59	2,61 \pm 0,64		
Eu gostar do professor	♀	5,58	25,5	68,92	2,61 \pm 0,63	1,931	0,054
	♂	9,62	30,77	59,62	2,48 \pm 0,69		
Eu ter êxito nas actividades	♀	17,13	38,25	44,62	2,26 \pm 0,76	-3,768	0,000*
	♂	7,69	29,49	62,82	2,54 \pm 0,67		
Ter aulas bem organizadas	♀	7,17	27,09	65,74	2,57 \pm 0,66	2,605	0,010*
	♂	13,46	33,33	53,21	2,38 \pm 0,74		
O processo de avaliação ser justo	♀	7,2	32,8	60	2,50 \pm 0,68	2,265	0,024*
	♂	12,82	39,1	48,08	2,34 \pm 0,72		

* $p < 0,05$

Ao examinarmos os aspectos relativos à desagradabilidade que constam no quadro 6, observámos que os reduzidos valores percentuais relativos obtidos na escala *concordo* e os elevados valores percentuais relativos obtidos na escala *não concordo*, revelam de forma clara, que são poucos os aspectos que desagradam os alunos. Confirmam assim, que os itens sugeridos, de uma forma generalizada, são do agrado dos alunos.

Assistimos, de uma forma evidente, ao descontentamento dos alunos pelo tempo escasso das aulas de EF (♀- 38,4%, ♂- 60,26%) e, em particular dos alunos do género masculino. Seguem-se a injustiça percebida na avaliação (♀- 14,86%, ♂- 17,95%) e a desmotivação (♀- 18%, ♂- 12,90%) como fortes factores da desagradabilidade. A falta de habilidade para o desporto (♀- 22,80%, ♂- 9,68%) é igualmente referenciada como um factor menos apreciado, particularmente pelos alunos do género feminino.

Observámos, igualmente, importantes diferenças estatísticas entre os alunos do género feminino e masculino, relativamente ao processo de avaliação, à competência desportiva, ao tempo diminuto de aula e à desorganização da aula.

Assim, os aspectos que os rapazes consideram menos agradáveis são o tempo escasso da aula (60,26%), a avaliação injusta (17,95%), e a desorganização da aula (10,32%). A importante discrepância de valores encontradas entre os rapazes e as raparigas para o tempo escasso de aulas revela que os rapazes demonstram uma clara intenção de prolongar as experiências vividas em EF, sugerindo um sentimento notoriamente mais favorável para esta área disciplinar, quando comparado com as raparigas.

Por sua vez, as raparigas referem, igualmente, como o factor menos considerado, o tempo escasso de aulas (38,4%), a falta de habilidade para o desporto (22,8%), a avaliação injusta (14,86%), e a desorganização da aula (8%) como os factores menos apreciados na aula de EF.

Também se verifica uma importante discrepância entre géneros, no item relativo à falta de habilidade para o desporto (♀- 22,8%, ♂ - 9,68%), deixando prever que as raparigas tem uma percepção menos favorável das suas competências, criando à partida um sentimento que as coloca em desvantagem quanto ao seu possível e futuro envolvimento na disciplina.

Quadro 6: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, relativo aos factores da desagradabilidade nas aulas de EF.

Aquilo que me desagradava nas aulas de EF é o facto de:		Não Concordo 1	Concordo Parcial/ 2	Concordo 3	M \pm sd	t	p
Processo de avaliação injusto	♀	66,27	18,88	14,86	1,46 \pm 0,76	-2,077	0,038*
	♂	54,49	27,57	17,95	1,62 \pm 0,78		
Não me sentir motivado	♀	66,8	15,2	18	1,49 \pm 0,79	1,025	0,306
	♂	69,68	17,42	12,90	1,41 \pm 0,73		
Não ter habilidade para o desporto	♀	56,8	20,4	22,80	1,64 \pm 0,84	4,840	0,000*
	♂	81,94	8,39	9,68	1,26 \pm 0,64		
Não gostar do professor	♀	84	10	6	1,21 \pm 0,55	-0,192	0,848
	♂	83,87	9,03	7,1	1,22 \pm 0,58		
Não gostar de me equipar	♀	71,6	13,2	15,2	1,42 \pm 0,75	1,800	0,073
	♂	80,65	8,39	10,97	1,29 \pm 0,67		
Ser obrigado a tomar banho	♀	81,2	9,2	9,6	1,27 \pm 0,64	0,118	0,906
	♂	80,65	10,97	8,39	1,26 \pm 0,62		
O tempo das aulas ser muito escasso	♀	38,8	22,8	38,4	1,97 \pm 0,90	-3,954	0,000*
	♂	25,64	14,10	60,26	2,33 \pm 0,88		
As aulas serem desorganizadas	♀	83,6	8,4	8	1,23 \pm 0,60	-2,473	0,014*
	♂	69,68	20	10,32	1,39 \pm 0,69		

* $p < 0,05$

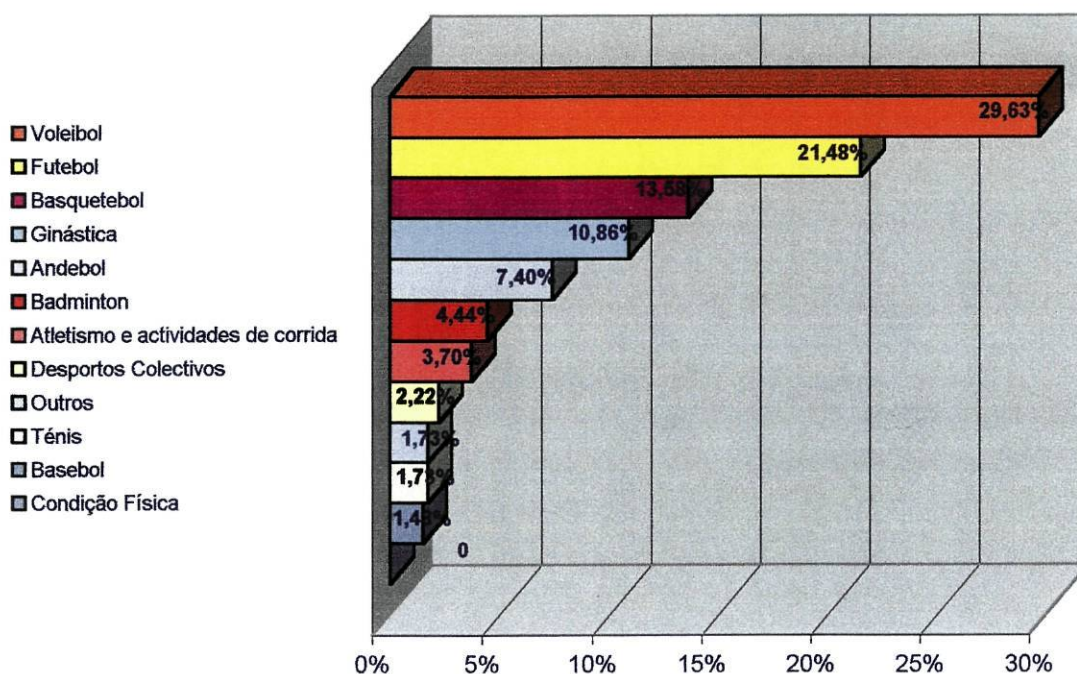
Relativamente às actividades mais e menos apreciadas, foi pedido aos alunos que identificassem uma actividade que lhes tivesse agradado ou desagradado de forma importante. Contudo houve alguns alunos que indicaram mais do que uma actividade. A este respeito, só foram consideradas a primeira referência à actividade preferida ou menos preferida, sendo as restantes dispensadas.

Em função da diversidade de actividades apontadas optou-se por agrupar as modalidades que não reuniam, em valor absoluto, mais do que 5 respostas, numa categoria - outros.

No âmbito das actividades preferidas (figura 2), verificámos que os Desportos Colectivos se encontram melhor classificados, respectivamente, o Voleibol com 29,63% das preferências dos alunos, seguindo-se o Futebol (21,48%) e o Basquetebol (13,58%). A Ginástica aparece como o desporto

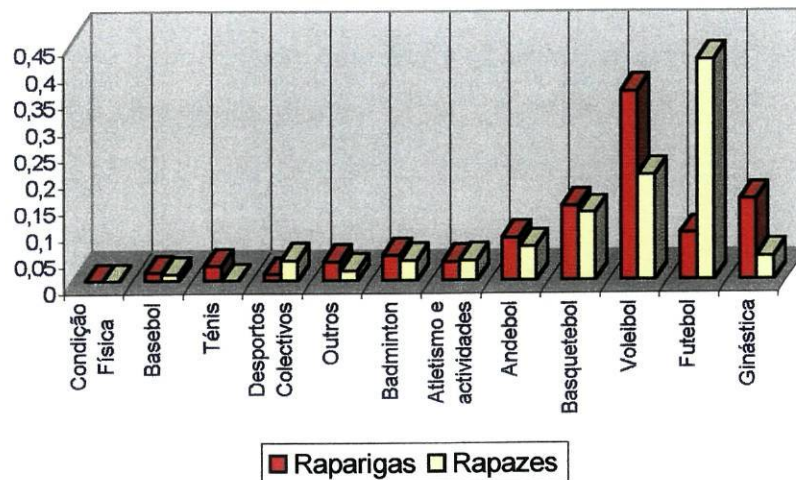
individual melhor classificado, reunindo 10,86% das preferências dos estudantes.

Figura n.º 2: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais absolutos para as actividades preferidas em EF.



A classificação das actividades preferidas efectuada pelos alunos do género feminino denota uma diferença significativa relativamente aos valores totais (ver figura 3). Embora, 35,34% das raparigas considerem, igualmente, o Voleibol como a modalidade mais apreciada, a Ginástica aparece como a 2º preferência para este grupo de alunos (15,26%). Relativamente ao género masculino (ver figura 3), o Futebol destaca-se de forma incontestável das restantes modalidades, reunindo 41,60% das preferências dos rapazes. O Voleibol (19,87%), o Basquetebol (12,2%) e o Andebol (6,41%) são as modalidades colectivas que lhe seguem na ordem de preferência. Também se verifica, relativamente aos valores totais, uma diferença significativa na classificação da Ginástica, pelos alunos do género masculino. Somente 4,49% dos rapazes têm preferência por esta modalidade.

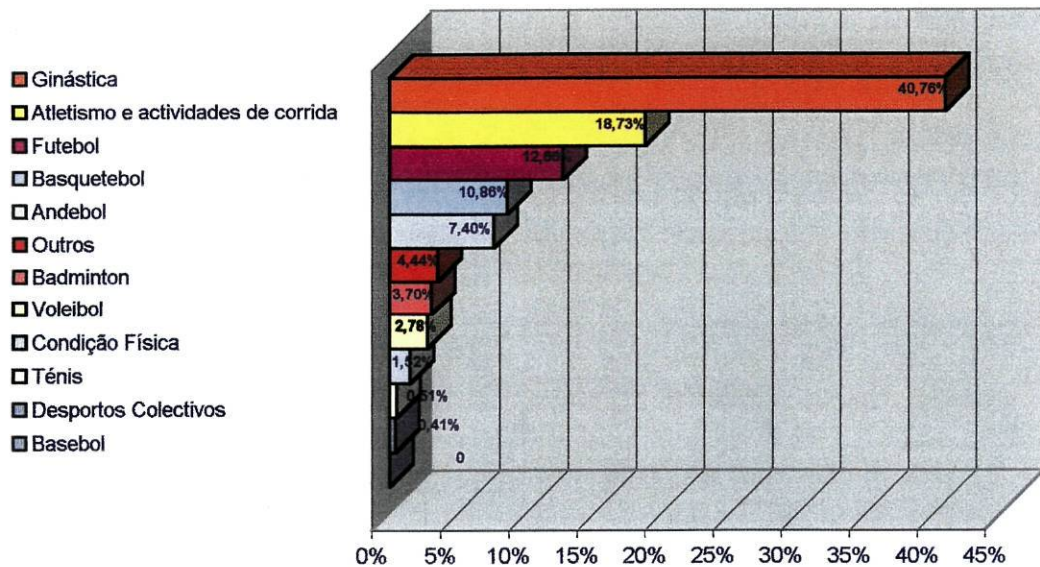
Figura 3: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as actividades preferidas em EF, por género.



* Pearson Chi-Square: 0,000

De acordo com a figura 4, a Ginástica é apontada de forma preponderante (40,76%) como a modalidade menos preferida, quer por raparigas (32,1%), quer por rapazes (54,61%). Percebe-se, de forma clara, uma elevada percentagem de rapazes, comparativamente com as raparigas, que referem não gostar desta modalidade. O Atletismo e as actividades de corrida (18,73%) surgem como a segunda actividade ou conjunto de actividades menos apreciadas. O Futebol (12,66%), o Basquetebol (8,61%) e o Andebol (7,59%) expressam, de uma forma menos acentuada, o desagrado dos alunos.

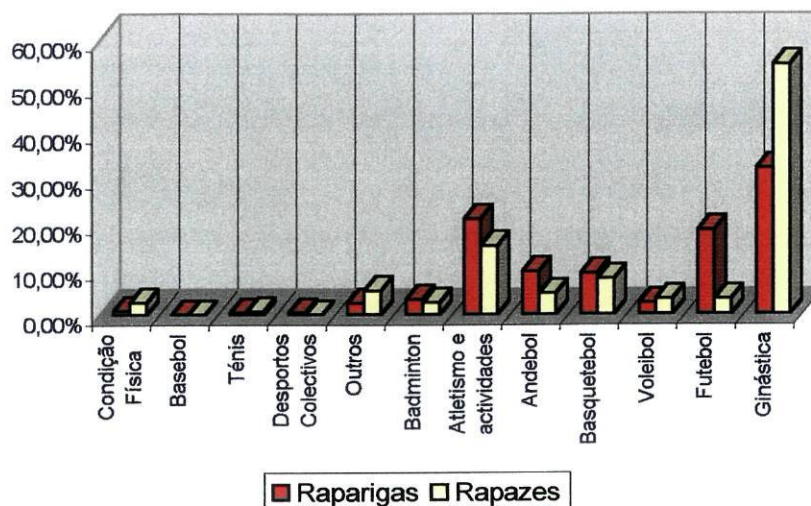
Figura 4 : Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais absolutos para as actividades menos preferidas em EF.



A classificação das actividades percebidas como menos preferidas, por género (figura 5) levanta sérias diferenças entre os alunos do género feminino e género masculino. Verificámos que, a Ginástica e o Futebol apresentam diferenças significativas importantes entre os géneros. Enquanto 32,1% de raparigas manifestam um sentimento desfavorável para com a Ginástica, um número claramente superior de rapazes (54,61%) manifestam igual sentimento. Igualmente, 18,52% de raparigas referem não gostar de Futebol, contudo, somente 3,29% de rapazes, manifestam esse desagrado.

Constatámos, também, que nos Desportos Colectivos, os valores percentuais expressos pelo género feminino são sempre superiores aos valores expressos pelo género masculino. O que nos leva a ponderar o facto de os rapazes valorizarem, mais do que as raparigas, os desportos de equipa.

Figura 5: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as actividades menos preferidas, por género.



* Pearson Chi-Square: 0,000

Ainda no que respeita aos factores da agradabilidade e desagradabilidade, foi pedido ao aluno que descrevesse algo que lhe tenha agradado ou desagradado, no decorrer das aulas de EF. Foi efectuada a análise ao conteúdo das respostas dadas e, posteriormente, a classificação por categorias temáticas. Como anteriormente referido, os alunos mencionaram uma, duas e três categorias temáticas. Para efeitos estatísticos, foram todas consideradas.

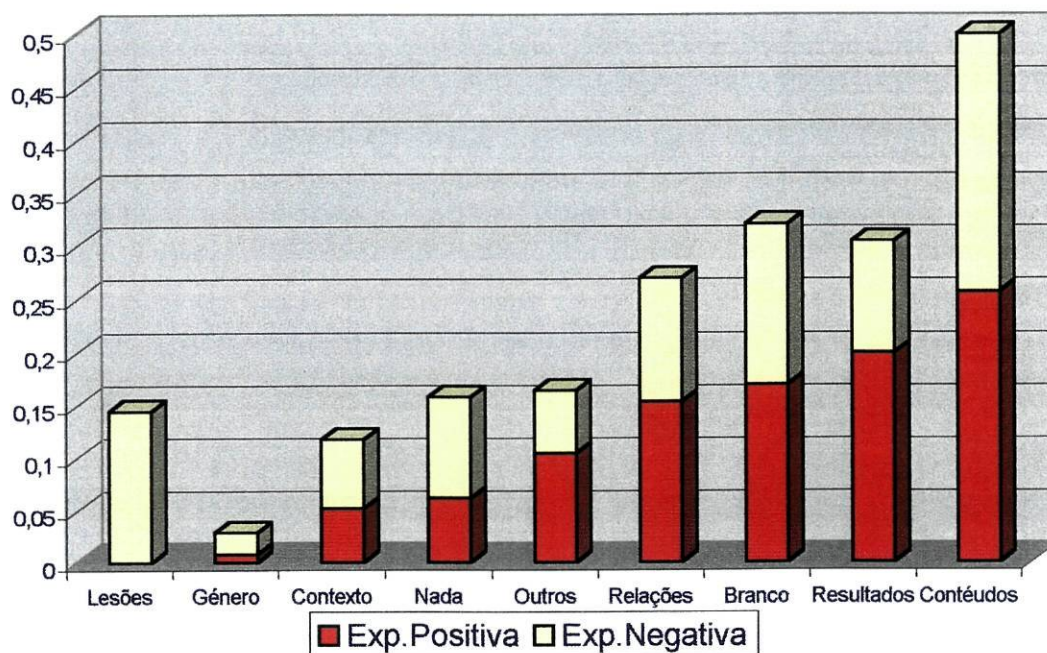
Após analisar os resultados constantes da figura 6 verificámos, com algum pesar, que um elevado número de alunos optou por não responder a esta questão. Verificámos, igualmente, que os resultados traduzem respostas muito homogéneas, quer na descrição das experiências positivas e negativas, como também nas respostas entre géneros. Os alunos, de uma forma geral, identificaram os conteúdos como os factores mais determinantes no desenvolvimento de experiências, quer favoráveis (25,6%), quer desfavoráveis (24,3%).

Relativamente aos factores descritos como responsáveis pelas experiências percebidas positivamente, e referenciados, igualmente na figura 6,

os alunos classificaram em 1º lugar, como já referimos, os conteúdos (♀- 25,71%, ♂- 25,41%), em 2º , os resultados (♀- 20,69%, ♂- 18,38%) e em terceiro as relações (♀- 15,99%, ♂- 14,05%). O género (♀- 0,94%, ♂- 0,54%) surge como um factor de reduzida influência nas experiências tidas.

Para as experiências percebidas negativamente, os alunos apontaram como principais factores, os conteúdos (♀- 26,29%, ♂- 20,54%), a ocorrência ou possibilidade de ocorrência de lesão (♀- 15,14%, ♂- 12,97%), as relações (♀- 12,86%, ♂- 9,19%) e os resultados (♀- 11,43%, ♂- 8,65%), como se pode verificar na figura 6.

Figura 6: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais absolutos para as experiências positivas e experiências negativas desenvolvidas na aula de EF.

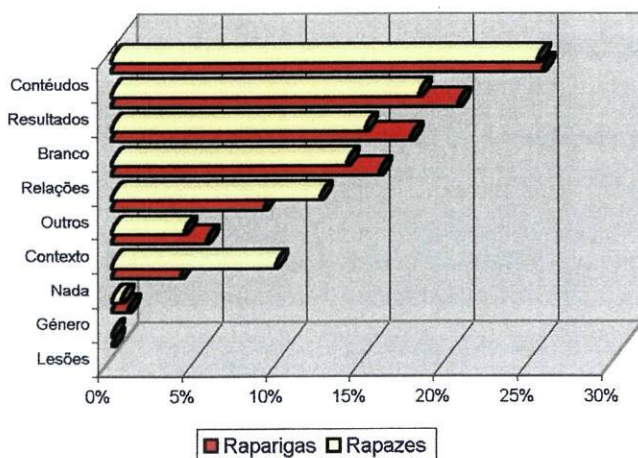


Como podemos observar na figura 7, detectámos uma relevante diferença entre os géneros feminino e masculino, na categoria temática denominada – nada. Nas experiências tidas como favoráveis, esta categoria

temática surge de forma claramente privilegiada nos rapazes, relativamente às raparigas (♀- 4,08%, ♂- 9,73). Isto pode significar que os rapazes referem, em número superior, que nada lhes agrada em EF, manifestando um despreço pela disciplina. Nas experiências tidas como desfavoráveis (ver figura 8), podemos observar o oposto. A categoria temática – nada – manifesta, igualmente, uma importante diferença entre géneros (♀- 6,86%, ♂- 14,6%) que pode-se reflectir numa diminuta percentagem de situações percebidas como desagradáveis nas aulas de EF, pelos alunos do género masculino, quando comparados com o género feminino.

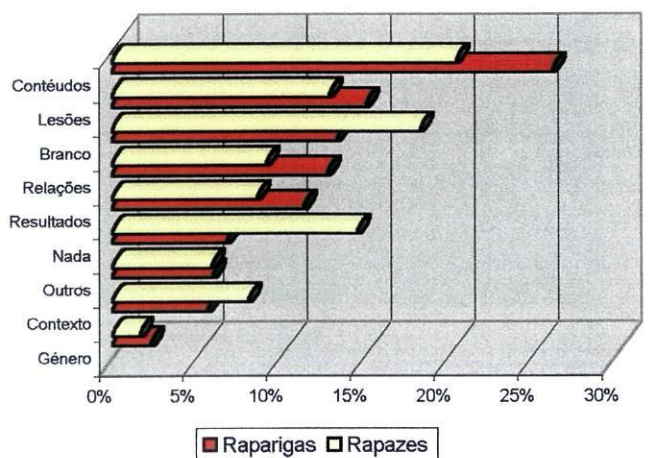
Pensamos que estes dados contraditórios encontram justificação na expressão usada - “nada em especial” - e, com alguma frequência, repetida nas respostas dos alunos. Esta expressão pode ter desenvolvido duas intenções. Uma mais restrita, relevando um sentimento claramente desfavorável à EF. Outra, mais ampla, em que o “nada em especial”, pode significar uma série de actividades e de eventos, que embora sejam apreciados pelos alunos, não se destaquem de forma evidente.

Figura 7: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as experiências positivas desenvolvidas nas aulas de EF, por género.



* Exp.positivas- Pearson Chi-Square: 0,032

Figura 8: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as experiências negativas desenvolvidas nas aulas de EF, por género.



* Exp.negativas- Pearson Chi-Square: 0,001

5.3 Nível de Importância Percebida e de Preferência da EF (por si só e comparativamente com outras disciplinas acadêmicas)

Quando questionámos os alunos relativamente à importância que a EF assume na sua formação académica (ver quadro 7), 190 (46,45%) dos 409 inquiridos, responderam que consideram a EF como importante e muito importante, 105 (25,67%) como menos importante e 114 (27,87%) atribuíram-lhe um nível intermédio de importância. E, embora os rapazes apresentem valores relativos mais elevados para a importância percebida para a EF (52,23%), comparativamente com as raparigas (42,86%), não foram observadas grandes diferenças entre os alunos dos diferentes sexos.

Quadro 7: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, para a importância da EF.

Qual a importância da EF na sua formação ?	Nível de Importância			M \pm sd	t	p
	Pequena Importância 1	Importância Moderada 2	Grande Importância 3			
♀	25,40	31,75	42,86	2,1660 \pm 0,8190	-,128	0,260
♂	26,11	21,66	52,23	2,2611 \pm 0,8484		
Total	25,67	27,87	46,45			

Relativamente à importância da EF quando comparada com outras disciplinas académicas, constatámos que mais de 50% dos alunos inquiridos apontam-na como uma área disciplinar menos importante (ver quadro 8). Assim, áreas científicas como a Matemática (♀- 68,8%, ♂- 66,23%) e as ciências (♀- 60,73%, ♂- 63,58%), bem como áreas linguísticas, como o Português (♀- 67,73%, ♂- 61,04%) e a Língua Estrangeira (♀- 62,5%, ♂- 61,44%) foram cotadas pelos alunos como as mais importantes. História (♀- 59,28%, ♂- 65,13%) e a Componente Técnica (♀- 46,22%, ♂- 50%) merecem,

igualmente, uma classificação favorável. As disciplinas melhores classificadas, foram a Matemática e o Português. Esta valorização pode ser fundamentada no peso que estas disciplinas detêm ao longo da escolaridade e no prosseguimento de estudos do aluno, bem como nas suas perspectivas de trabalho futuro.

Quadro 8: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, para a importância da EF relativamente às outras disciplinas académicas.

Importância da EF relativamente a:		Nível de Importância			M \pm sd	t	p
		Pequena Importância	Importância Moderada	Grande Importância			
Matemática	♀	68,8	15,6	15,6	1,45 \pm 0,76	-7,36	0,462
	♂	66,23	13,64	20,13	1,51 \pm 0,83		
Ciências	♀	60,73	19,84	19,43	1,55 \pm 0,82	0,547	0,584
	♂	63,58	16,56	19,87	1,50 \pm 0,84		
Português	♀	67,73	18,33	13,94	1,45 \pm 0,74	-1,094	0,275
	♂	61,04	21,43	17,53	1,54 \pm 0,80		
História	♀	59,28	20,97	19,76	1,57 \pm 0,82	1,646	0,101
	♂	65,13	21,05	13,82	1,44 \pm 0,76		
L. Estrangeira	♀	62,50	20,97	16,53	1,51 \pm 0,78	-0,464	0,643
	♂	61,44	18,30	20,26	1,55 \pm 0,84		
Ed. Visual	♀	36,84	38,06	25,10	1,84 \pm 0,82	-0,631	0,529
	♂	23,11	37,09	29,80	1,89 \pm 0,87		
Comp. Técnica	♀	46,22	33,07	20,72	1,73 \pm 0,80	0,240	0,811
	♂	50	23,68	26,32	1,71 \pm 0,89		
Outras	♀	100	-	-	1,00 \pm 0,00	-1,301	0,220
	♂	66,66	-	33,33	1,67 \pm 1,00		

No que concerne à preferência da EF relativamente às outras disciplinas académicas verificámos uma alteração dos valores percentuais relativos e importantes diferenças entre os géneros feminino e masculino. Assim, e de acordo com os resultados constantes no quadro 9, observámos que, de uma forma generalizada, os rapazes apresentam valores percentuais relativos mais elevados que as raparigas e, mais de 50% referem gostar mais da EF do que as disciplinas académicas referidas. Estes dados corroboram a ideia generalizada de que os rapazes demonstram um sentimento mais favorável pela EF do que as raparigas. Estas, por sua vez, e à excepção do Português, manifestam, igualmente, preferência pela EF face às outras disciplinas.

Podemos constatar diferenças estatísticas significativas no nível de preferência da EF relativamente às disciplinas de Português, História, Língua Estrangeira, Educação Visual e Componente Técnica, em que as raparigas expressam uma preferência manifestamente diferente da dos rapazes. Estas diferenças manifestam-se de forma clara, tanto no nível de maior preferência, como no de menor preferência.

Quadro 9: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, para a preferência da EF relativamente às outras disciplinas académicas.

Preferência da EF relativamente à:		Nível de Preferência			M \pm sd	t	p
		<	=	>			
Matemática	♀	35,08	13,31	51,61	2,09 \pm 0,98	-1,394	0,164
	♂	29,22	15,58	55,19	2,23 \pm 0,90		
Ciências	♀	39,59	15,92	44,49	1,98 \pm 0,97	-1,550	0,122
	♂	26,97	25,66	47,37	2,13 \pm 0,91		
Português	♀	42,97	23,29	33,73	1,88 \pm 0,90	-4,885	0,000*
	♂	20,65	24,52	54,84	2,31 \pm 0,84		
História	♀	38,21	16,26	45,53	2,02 \pm 0,96	-2,788	0,006*
	♂	21,57	22,88	55,55	2,28 \pm 0,88		
L.Estrangeira	♀	41,46	17,07	41,46	1,94 \pm 0,96	-2,882	0,004*
	♂	24,68	24,68	50,65	2,22 \pm 0,88		
Ed. Visual	♀	32,65	27,76	39,59	2,00 \pm 0,91	-3,798	0,000*
	♂	17,76	21,71	60,53	2,35 \pm 0,88		
Comp. Técnica	♀	35,34	26,91	37,75	1,99 \pm 0,89	-2,757	0,006*
	♂	24,18	22,22	53,59	2,24 \pm 0,90		
Outras	♀	60	20	20	1,60 \pm 0,89	-0,240	0,815
	♂	42,86	42,86	14,23	1,71 \pm 0,76		

* $p < 0,05$

Ainda referente às percepções de importância para com a EF escolar, foi colocado aos alunos a seguinte questão: - Escolheria a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional?

Os resultados obtidos apontam para diferenças estatísticas significativas entre alunos do género feminino e alunos do género masculino relativas à opção de *frequentar* ou *não frequentar* as aulas de EF, como podemos constatar no quadro 10. Embora 68,13% de raparigas e 83,44% de rapazes optassem por ter EF, consideramos a percentagem de alunos que diz não querer frequentar esta disciplina (♀- 31,87%, ♂- 16,56%), particularmente o género feminino, relativamente elevada e preocupante. Estes resultados

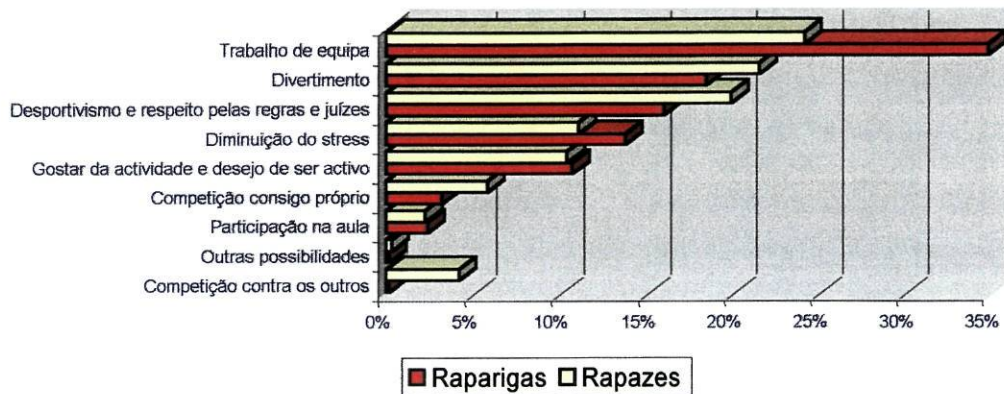
sugerem uma atitude positiva dos alunos para com a EF escolar, uma vez que 74,02% dos alunos escolheriam *frequentar* a disciplina. Estes resultados sugerem, também, uma atitude manifestamente mais positiva por parte dos alunos do género masculino e uma atitude menos favorável por parte dos alunos do género feminino, face à EF escolar.

Quadro 10: Tabela de contingência dos valores percentuais relativos, valores médios \pm desvio padrão, t e p, para a opção de *frequentar* ou *não frequentar* a EF.

Escolheria a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional?	Não	Sim
♀	31,87	68,13
♂	16,56	83,44
Total	25,98	74,02

Quando questionados relativamente às duas finalidades afectivas mais importantes em EF (ver figura 9), os alunos indicaram o trabalho de equipa (30,79%), que inclui o saber estar integrado num grupo, respeitar a liderança, cooperar e partilhar, como a mais valorizada. Seguem-se o divertimento (19,65%) e o desportivismo e respeito pelas regras e juizes (17,52%). Embora não se verifiquem grandes diferenças entre géneros, verificamos que as raparigas, relativamente aos rapazes, apresentam valores percentuais relativos mais elevados no trabalho de equipa. Isto pode significar que os alunos do género feminino valorizam mais este tipo de trabalho. Em contraste, os rapazes, relativamente às raparigas, apresentam valores percentuais relativos mais elevados para o divertimento e para o desportivismo e respeito pelas regras/juizes, sugerindo que estas finalidades são mais valorizados pelos alunos do género masculino.

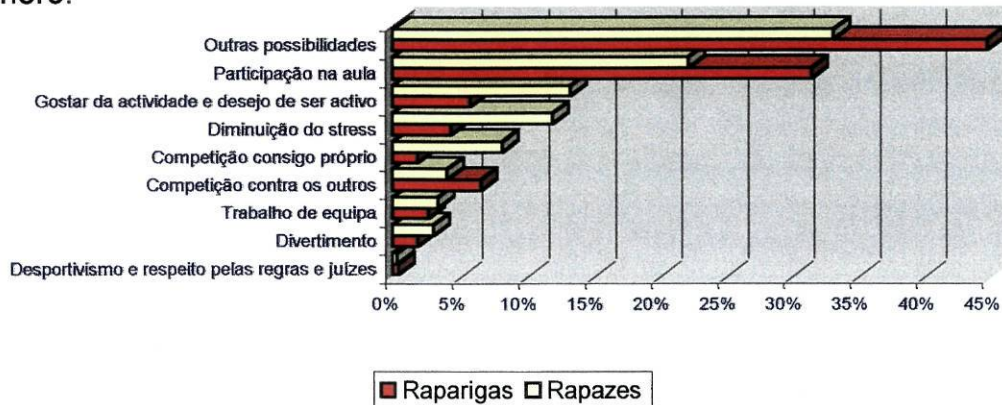
Figura 9: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as finalidades afectivas percebidas como mais importantes nos currículos de EF, por género.



* > Importância percebida - Pearson Chi-Square: 0,000

A competição com os outros (40,44%) e a competição consigo próprio (28,04%) destacaram-se, de forma evidente, como as finalidades percebidas como menos importantes. Os alunos apontaram, de forma consistente, uma manifesta insatisfação relativamente à vertente competitiva que prevalece nas aulas de EF. Esta manifesta insatisfação revela-se claramente superior nos alunos do género feminino (competição contra os outros ♀- 44,81%, ♂- 33,22%; competição consigo próprio ♀- 31,54%, ♂- 22,26%), como podemos verificar na figura 10.

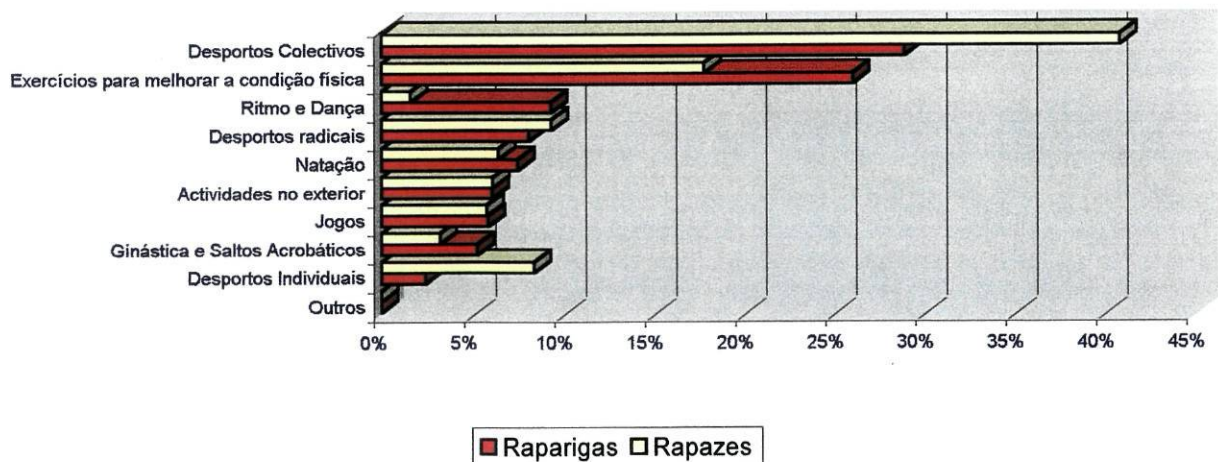
Figura 10: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as finalidades afectivas percebidas como menos importantes, por género.



* < Importância percebida - Pearson Chi-Square: 0,003

Pediu-se, igualmente, aos alunos, que identificassem as duas técnicas e as duas actividades desenvolvidas nas aulas de EF percebidas como as mais importantes. Os dados que constam na figura 11 revelaram que as técnicas e actividades mais valorizadas no currículo de EF foram os Desportos Colectivos (33,58%). Embora se verifique que os rapazes (40,91%), relativamente às raparigas (29%), valorizam mais os desportos de equipa. Igualmente valorizados, foram os exercícios para melhorar a condição física (22,93%). As raparigas (26,12%), mais do que os rapazes (17,86%), percebem estes exercícios como fundamentais. Constatamos que ambas as actividades se destacam das restantes, denotando, assim, uma diminuta importância percebida para as restantes actividades. Verificamos um crescente interesse pelas actividades radicais tanto no género feminino (8,16%) como no género masculino (9,41%). E, um interesse significativamente distinto entre géneros, nas actividades de Dança (♀- 9,39%, ♂- 1,62%).

Figura 11: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as técnicas e actividades percebidas como mais importantes nos currículos de EF, por género.



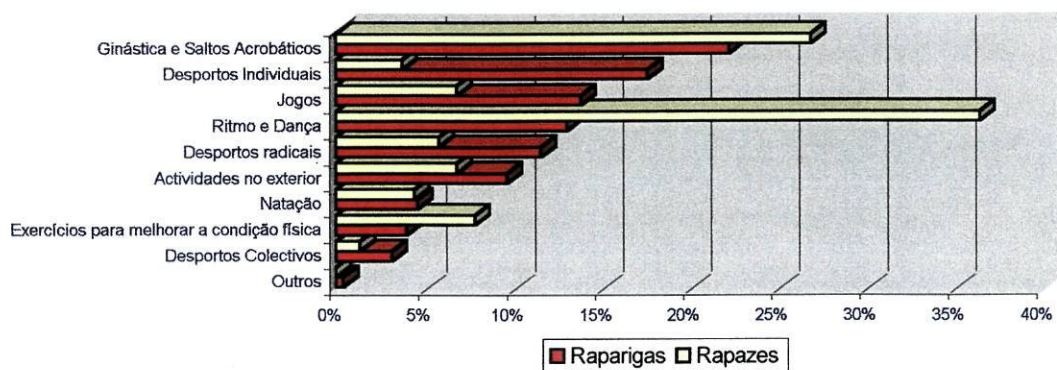
* > Importância percebida - Pearson Chi-Square: 0,000

De acordo com a figura 12, a Ginástica e os Saltos Acrobáticos (24%), o Ritmo e a Dança (21,91%), os Desportos Individuais, como as corridas, saltos e

lançamentos, etc. (12,32%) e os Jogos Cooperativos ou Recreativos (11,16%) foram indicados como os conteúdos menos importantes, ensinados em EF. Relativamente ao género, verificámos que os alunos atribuem classificações claramente distintas das técnicas e actividades percebidas como menos importantes. Assim, a Ginástica e os Saltos acrobáticos, assumem-se como as actividades menos valorizadas pelos alunos do género feminino. Também os Desportos Individuais, os Jogos Recreativos e a Dança se encontram desvalorizados por este grupo de alunos. Por sua vez, os alunos do género masculino classificam a Dança como a actividade menos valorizada. Desvalorizam, igualmente, e, de forma mais evidente, que os alunos do género feminino, a Ginástica e os Saltos acrobáticos e os exercícios para melhorar a Condição Física.

Foram detectadas algumas discrepâncias entre os géneros. Os alunos do género feminino consideraram os Desportos Individuais (♀- 17,61%, ♂- 3,74%), os Jogos de Cooperação ou Recreação (♀- 13,84%, ♂- 6,8%) e os Desportos Radicais (♀- 11,53%, ♂- 5,78%), muito menos importantes do que os rapazes. Enquanto estes desvalorizaram de forma significativa a Dança (♀- 13% , ♂- 36,41%).

Figura 12: Representação gráfica da distribuição dos valores percentuais relativos para as técnicas e actividades percebidas como menos importantes.



*< Importância percebida- Pearson Chi-Square: 0,000

5.4 Relações entre as Variáveis Analisadas

5.4.1 Análise da Convergência entre o Currículo Desejado e o Currículo Vivido

Após analisarmos o quadro 11, verificámos uma associação positiva moderada entre as percepções do currículo desejado e as do currículo vivido, relativamente ao grupo de alunos que escolhe frequentar a EF, sendo as mais significativas as correlações relativas aos Desportos Colectivos (respectivamente as técnicas de Desportos Colectivos (0,67) e a prática de Desportos Colectivos (0,64)). Por sua vez, o grupo de alunos que escolhe não frequentar a EF, apresenta uma correlação fraca a moderada entre os dois currículos. Sendo as correlações mais significativas relativas às percepções associadas aos Desportos Individuais (ensino das técnicas de Desportos Individuais (0,61) e prática de Desportos Individuais (0,58)).

Ainda referente ao quadro 11, constatámos uma associação mais forte patente nos valores Z e dos alunos que escolhem *frequentar* a EF, relativamente aos alunos que escolhem *não frequentar*, para as variáveis, melhorar a Condição Física, ensino de técnicas e prática de Desportos Colectivos, ensino de técnicas de Dança e de Jogos Recreativos. Isto sugere que o grupo de alunos que escolhe *frequentar* a disciplina de EF detém uma correlação mais forte entre o currículo percebido e o currículo que gostaria de realizar, valorizando de tal forma as experiências vividas que as transformam em desejadas. Ao invés, o ensino das técnicas e prática de Desportos Individuais parece encontrar uma associação menos forte neste grupo de alunos, sugerindo que estas práticas curriculares são menos valorizadas.

Foram encontradas diferenças significativas entre o currículo desejado e o currículo vivido na comparação das correlações do grupo de alunos que escolhe *frequentar* com o grupo que escolhe *não frequentar* a EF (ver quadro 11). Percebe-se, de forma clara, a importância do ensino das técnicas dos Desportos Colectivos (-1,73), a prática de Desportos Colectivos (-2,65), o

ensino das técnicas de Dança (-2,43) e o ensino dos Jogos Recreativos (-2,34) na escolha de *frequentar* ou *não frequentar* a EF.

Quadro 11: Valores zr1-zr2 observados para os alunos que escolhem *frequentar* e *não frequentar* a EF.

Currículo desejado/currículo vivido	Não escolhe		Escolhe		Zr1-Zr2 observado
	n	Zr1	n	Zr2	
Melhorar a condição física	103	0,424	298	0,497	-0,638
Ensinar técnicas de desportos colectivos	103	0,472	298	0,67	-1,732 *
Ensinar a praticar desportos colectivos	103	0,337	298	0,64	-2,650 *
Ensinar técnicas de desportos individuais	103	0,611	298	0,491	1,049
Ensinar a praticar desportos individuais	103	0,576	298	0,549	0,236
Ensinar técnicas de Dança	103	0,213	298	0,491	-2,432 *
Ensinar Jogos Recreativos	103	0,315	298	0,583	-2,344 *

* $p < 0,05 - |Zr1-Zr2(obs.)| \geq 1,65$

Zr1 e Zr2 – Valores da correlação de Pearson entre o currículo desejado e o currículo vivido convertidos para o Coeficiente Z de Fisher, para os alunos que escolhem *frequentar* e para os que escolhem *não frequentar* a EF.

Zr1-Zr2 - Grau de convergência entre o currículo desejado e o currículo vivido e a escolha de *frequentar* ou *não frequentar* a EF.

Relativamente ao género, a observação do quadro 12 permite estabelecer uma associação positiva e moderada entre as correlações das percepções do currículo desejado e do currículo vivido, quer no género feminino quer no masculino. Verificámos que os alunos do género feminino manifestam associações mais fortes do que os alunos do género masculino, em quase todas as variáveis. Constituem-se como excepções, o desenvolvimento da Condição Física, o ensino de técnicas de Dança e o ensino de Jogos Recreativos, nos quais, os alunos do género masculino, detêm uma correlação ligeiramente superior aos alunos do género feminino.

Após a análise do quadro 12, verificámos que, de acordo com os resultados obtidos, somente o ensino dos Desportos Colectivos (2,12) se revelou como uma diferença significativa nas correlações das percepções do currículo desejado e do currículo vivido, sendo a correlação significativamente mais forte no género feminino.

Quadro 12: Valores zr1-zr2 observados para o género feminino e masculino.

Currículo desejado/currículo vivido	♀		♂		Zr1-Zr2 ⁽³⁾ observado
	n	Zr1 (1)	n	Zr2 (2)	
Melhorar a condição física	250	0,418	153	0,576	-1,539
Ensinar técnicas de desportos colectivos	250	0,709	153	0,491	2,123 *
Ensinar a praticar desportos colectivos	250	0,57	153	0,517	0,516
Ensinar técnicas de desportos individuais	250	0,59	153	0,43	1,558
Ensinar a praticar desportos individuais	250	0,583	153	0,51	0,711
Ensinar técnicas de Dança	250	0,348	153	0,394	-0,448
Ensinar Jogos Recreativos	250	0,448	153	0,57	-1,188

* $p < 0,05$ – $|Zr1-Zr2(obs.)| \geq 1,65$

Zr1 e Zr2 – Valores da correlação de Pearson entre o currículo desejado e o currículo vivido convertidos para o Coeficiente Z de Fisher, para o género feminino e género masculino.

Zr1-Zr2 - Grau de convergência entre o currículo desejado e o currículo vivido nos alunos do género feminino e no género masculino.

5.4.2 Preditores de Escolha/Não Escolha da EF Escolar

O propósito fundamental da regressão logística é a determinação da probabilidade de ocorrência de um evento, neste caso a opção de escolher *frequentar* ou *não frequentar* as aulas de EF, bem como, a identificação dos melhores preditores de tal probabilidade.

No grupo de alunos que rejeita a frequência da EF encontrámos como preditores significativos desta opção, o ensino de técnicas de Dança associada ao currículo vivido e, o êxito nas actividades, a ausência de habilidade para o desporto e o escasso tempo de aula associados aos aspectos da agradabilidade e desagradabilidade percebida, durante as aulas de EF(ver quadro 13).

É importante salientar que, se o ensino de técnicas de Dança se apresenta como uma variável relevante na explicação do comportamento distinto dos valores para a escolha ou para a rejeição da EF, o sinal negativo do coeficiente B referenciado nos preditores significativos (-0,641) sugerem que, quanto mais elevada é a vivência do ensino de técnicas de Dança no currículo tanto menor é o valor obtido para a escolha de EF (ver quadro 13).

Quadro 13: Resultados da regressão logística para um modelo que considera as percepções do currículo vivido, os aspectos determinantes da agradabilidade e desagradabilidade e a importância percebida da EF para a escolha/não escolha da EF.

	B	S.E.	Wald	Exp (B) "odds ratio"
Currículo Vivido				
Melhorar a condição física	-0,68	0,268	0,065	0,934
Ensinar técnicas de desportos colectivos	-0,372	0,524	0,505	0,689
Ensinar a praticar desportos colectivos	0,105	0,499	0,044	1,111
Ensinar técnicas de desportos individuais	0,257	0,456	0,317	1,292
Ensinar a praticar desportos individuais	-0,248	0,451	0,302	0,781
Ensinar técnicas de Dança	-0,641	0,290	4,904*	0,527
Ensinar Jogos Recreativos	0,373	0,249	2,252	1,452
Agradabilidade				
Serem aulas mistas	-0,068	0,248	0,076	1,071
Terem actividades diversificadas	-0,089	0,340	0,068	0,915
Proporcionarem momentos de pausa	0,221	0,198	1,246	1,247
Serem aulas divertidas	0,077	0,316	0,06	1,080
Gostar do professor	0,067	0,293	0,052	1,069
Ter êxito nas actividades	0,630	0,252	6,254*	1,878
Ter aulas bem organizadas	0,047	0,311	0,023	1,049
Processo de avaliação justo	-0,052	0,318	0,026	0,950
Desagradabilidade				
Processo de avaliação injusto	-0,207	0,287	0,523	0,813
Não sentir motivação	-0,501	0,277	3,261	0,606
Não ter habilidade para o desporto	-0,509	0,234	4,751*	0,601
Não gostar do professor	0,640	0,377	2,893	1,897
Não gostar de equipar	-0,281	0,247	1,292	0,755
Ser obrigado a tomar banho	-0,084	0,281	0,089	0,919
Escasso tempo de aula	0,770	0,182	17,980*	2,160
Ter aulas desorganizadas	0,462	0,321	2,075	1,587
Importância da EF				
Importância percebida da EF	1,254	0,202	38,328*	3,503
* Constante	-3,014	1,371	4,831*	0,049

* $p < 0,05$

A falta de habilidade para o desporto, também, se apresenta como uma variável relevante na explicação do comportamento distinto dos valores para a escolha ou rejeição da EF (ver quadro 13). O sinal negativo do coeficiente B referenciado nos preditores significativos (-0,509) sugere que, quanto mais elevada for a falta de habilidade para o desporto tanto menor é o valor obtido para a escolha da EF.

O êxito nas actividades traduz-se como um preditor percebido de forma favorável e fortemente significativo (ver quadro 13). O seu "odds ratio" é de 1, 878. Isto significa que quando os alunos vivenciam o sucesso, a propensão de escolherem a disciplina de EF é cerca de 2 vezes superior às dos jovens que obtêm menor sucesso nas actividades. Por sua vez, o escasso tempo de aulas

é percebido de forma desfavorável, mas igualmente significativa (ver quadro 13). O seu “odds ratio” é 2,160. Isto significa que quando os alunos se encontram insatisfeitos com o tempo diminuto de aula, a propensão de escolherem a EF é 2 vezes superior, aos alunos que percebem de forma satisfatória o tempo de aula.

De todos os preditores referenciados (ver quadro 13), a importância percebida da EF assume-se como o preditor mais significativo. O seu “odds ratio” é 3,503, o que significa que a propensão para a escolha da EF é cerca de 3 vezes e meia superior, nos alunos que consideram esta disciplina importante na sua formação geral, relativamente àqueles que a percebem como menos importante.

O valor do “odds ratio” para a importância percebida reflecte o forte “determinismo” da sua influência, relativamente aos outros preditores.

5.4.3 Preditores de Atitude Distinta Segundo o Género

No que concerne ao género, identificámos como preditores determinantes entre os géneros feminino e masculino, o ensino de técnicas de Desportos Individuais e o ensino de técnicas de Dança associadas ao currículo vivido. O valor do “odds ratio” de 0,438 para o ensino de técnicas de Dança e de 2,03 para o ensino das técnicas de Desportos Individuais, sugere uma maior influência deste último preditor, para distinguir as respostas dos alunos do género feminino e do género masculino, face ao currículo vivido.

Analisando em conjunto o quadro 4 e o quadro 14, o valor negativo do coeficiente B da variável do ensino de técnicas de Dança (-0,825) sugere que, quanto mais elevado é a percepção de um currículo orientado para a Dança tanto menor é o valor da resposta nos alunos do género masculino. Igualmente, o valor do “odds ratio” dos Desportos Individuais (2,03) verificado no quadro 14 e a análise dos resultados do quadro 4, permite-nos sugerir que a percepção

de um currículo orientado para esta matéria curricular é cerca de 2 vezes superior nos alunos do género feminino.

Identificámos, igualmente, como preditores determinantes da distinção entre os géneros masculino e feminino, o êxito nas actividades, a ausência de habilidade para o desporto e o escasso tempo de aula associados aos aspectos da agradabilidade e desagradabilidade percebida durante as aulas de EF (ver quadro 14).

O tempo escasso das aulas e a falta de habilidade para o desporto são variáveis significativamente percebidas de forma desfavorável. É importante salientar que, após uma análise conjunta do quadro 14 e do quadro 6 e, relativamente à falta de habilidade para o desporto, considerando este aspecto forte da desagradabilidade como uma variável relevante na explicação do comportamento distinto dos valores de resposta para ambos os géneros, o sinal negativo do coeficiente B (-0,764) sugere que, quanto mais elevado é a ausência de habilidade para o desporto tanto menor é o valor obtido para a resposta dos alunos do género feminino. Relativamente ao escasso tempo de aulas, o seu “odds ratio” de 1,459 sugere que a propensão dos alunos de se encontrarem insatisfeitos com o tempo de aula é significativamente superior no género masculino.

Também, constatado no quadro 14, o ter êxito nas actividades é significativamente percebido de forma favorável. Quando observamos conjuntamente o quadro 5 e o valor de “odds ratio” obtido no quadro 14, relativamente a este preditor (2,157), verificámos que a vivência de sucesso nas actividades é percebida mais favoravelmente pelos rapazes do que pelas raparigas. Isto significa que quando os alunos experienciam o sucesso nas actividades, a propensão para responder de forma favorável às actividades é cerca de 2 vezes superior nos rapazes.

O facto da importância percebida da EF não evidenciar significado estatístico enquanto preditor de níveis distintos de resposta nos alunos do género feminino e género masculino sugere, muito possivelmente, que o nível

de respostas nas raparigas e nos rapazes que constam desta amostra, não sofreram flutuações marcantes, em função do género. Esta interpretação é corroborada pelos resultados obtidos no quadro 14.

Quadro 14: Resultados da regressão logística para um modelo que considera as percepções do currículo vivido, os aspectos da agradabilidade e desagradabilidade e a importância percebida da EF para as atitudes distintas do género.

	B	S.E.	Wald	Exp (B) "odds ratio"
Currículo Vivido				
Melhorar a condição física	0,075	0,229	0,108	1,078
Ensinar técnicas de desportos colectivos	-0,486	0,445	1,195	0,615
Ensinar a praticar desportos colectivos	-0,822	0,422	3,792	0,440
Ensinar técnicas de desportos individuais	0,708	0,356	3,960*	2,030
Ensinar a praticar desportos individuais	-0,307	0,337	0,829	0,736
Ensinar técnicas de Dança	-0,825	0,258	10,215*	0,438
Ensinar Jogos Recreativos	-0,053	0,194	0,074	0,949
Agradabilidade				
Serem aulas mistas	0,308	0,211	2,123	1,361
Terem actividades diversificadas	-0,185	0,263	0,495	0,831
Proporcionarem momentos de pausa	0,172	0,159	1,174	1,187
Serem aulas divertidas	0,051	0,266	0,036	1,052
Gostar do professor	-0,467	0,244	3,673	0,627
Ter êxito nas actividades	0,769	0,243	9,996*	2,157
Ter aulas bem organizadas	-0,497	0,272	3,327	0,608
Processo de avaliação justo	-0,179	0,256	0,492	0,836
Desagradabilidade				
Processo de avaliação injusto	0,092	0,220	0,174	1,096
Não sentir motivação	0,166	0,259	0,410	1,180
Não ter habilidade para o desporto	-0,764	0,242	9,942*	0,466
Não gostar do professor	-0,145	0,332	0,190	0,865
Não gostar de equipar	-0,314	0,228	1,893	0,731
Ser obrigado a tomar banho	0,266	0,244	1,189	1,305
Escasso tempo de aula	0,378	0,149	6,407*	1,459
Ter aulas desorganizadas	0,396	0,264	2,247	1,485
Importância da EF				
Importância percebida da EF	0,154	0,164	0,880	1,167
* Constante	2,615	1,190	4,826*	13,668

* p < 0,05

6 – Discussão dos Resultados

6. DISCUSSÃO dos RESULTADOS

Conforme exposto anteriormente, a intenção primeira deste estudo é analisar as atitudes dos alunos do Ensino Secundário para com a EF escolar e para com os programas por esta veiculados. Para o efeito, consideramos que o aluno é um elemento activo e uma das figuras centrais do processo ensino-aprendizagem, uma vez que transporta consigo valores, atitudes e percepções pré-concebidas que, necessariamente, interagem com a relação estabelecida com a disciplina e, obviamente, com os seus currículos.

A análise das percepções relativas ao currículo fundamentou-se numa observação cuidada dos objectivos e finalidades que os alunos gostariam de ver trabalhados em EF, que denominámos currículo desejado e a percepção daquilo que efectivamente se faz nas aulas, que por sua vez, denominámos currículo vivido. Relativamente ao currículo desejado verificámos um consenso geral acerca dos conteúdos curriculares que idealmente a EF deveria trabalhar. Oitenta e cinco por cento dos alunos intervenientes neste estudo consideraram que a EF deve, fundamentalmente, desenvolver a prática dos Desportos Colectivos, bem como as técnicas que os suportam. Esta ideia é confirmada pelos resultados obtidos nas actividades preferidas, onde o Voleibol, o Futebol e o Basquetebol se destacaram das restantes actividades na preferência dos alunos. Os Desportos Colectivos foram, igualmente, classificados como as actividades curriculares, percebidas como mais importantes no currículo de EF escolar. Os resultados obtidos neste estudo corroboram, assim, com importantes estudos, nos quais os alunos quer do género feminino, quer do género masculino, assumiram uma clara preferência pelos Desportos Colectivos (Figley, 1985; Gonçalves, 1998; Luke e Sinclair, 1991; Tannehill et al., 1994; Tjeerdsma et al., 1996).

Também, a condição física foi merecedora da atenção de oitenta e quatro por cento da preferência dos alunos e considerada como uma das actividades mais valorizadas no currículo de EF. Esta observação revela-se consistente com o estudo de Tannehill et al. (1994), mas algo contraditória, quando relacionada com as actividades preferidas pelos alunos. De facto, os alunos demonstraram uma forte intenção de que a Condição Física fosse um dos objectivos a desenvolver. Também, os exercícios para melhorar a Condição Física foram, igualmente, classificados como a segunda actividade curricular percebida como mais importante no currículo de EF escolar. Contudo, quando questionados relativamente às actividades pelas quais desenvolvem sentimentos mais favoráveis, a Condição Física nunca foi referenciada. Surge frequentemente associada às actividades de corrida, como um dos conteúdos curriculares menos apreciados. Actividades de corrida, em particular, as corridas de longa duração e os testes de condição física são percebidos desfavoravelmente pelos alunos (Luke e Sinclair, 1991; Mckenzie et al., 1994) Isto, leva-nos a pensar que a atitude, manifestamente positiva, desenvolvida para com a condição física como objectivo curricular se deva, não ao sentimento desenvolvido por este conteúdo, mas sim à percepção da sua importância na sociedade contemporânea e na sua relação com estilos de vida activos promotores de saúde. A este respeito, Coelho (2000) salienta que a Condição Física deve ser apresentada de uma forma mais positiva, apresentando aos alunos actividades que lhes agradem e os motivem e que os encorajem à sua prática ao longo da vida.

Relativamente ao currículo vivido, as percepções dos alunos mantêm-se fiéis ao currículo desejado. O que pressupõe, de uma forma aparente, que o “vivido” é percebido intensamente, uma vez que interage com o “desejado”. Todavia, embora os valores de concordância dos objectivos dos currículos desejado e vivido para a EF escolar sejam elevados, as percepções relativas aos Desportos Colectivos, ao ensino de técnicas de Dança e ao ensino de Jogos recreativos diferem significativamente em função do género.

Nos itens ligados aos Desportos Colectivos, verificámos uma maior discrepância nos valores de concordância dos alunos do género masculino do currículo desejado para o currículo vivido. Os valores do currículo desejado são substancialmente mais elevados nos rapazes, o que indicia um défice de realização de expectativas. A menor discrepância e os valores mais elevados de concordância dos alunos do género feminino, do currículo desejado para o currículo vivido, sugere um maior conformismo das raparigas face ao currículo vivido.

As técnicas de Dança, embora não surjam, em termos absolutos como uma das actividades mais apreciadas pelo género feminino, assumem o estatuto de actividade estereotipada, percepcionada socialmente como uma actividade apropriada para as raparigas e, como tal, mais valorizada pelo referido género. É igualmente, apontada como o conteúdo curricular menos importante e menos valorizado nos currículos de EF, pelos alunos do género masculino. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Lee et al. (1999) e de Williams e Woodhouse (1996) que sugerem que a participação feminina e a participação masculina tende a valorizar actividades percepcionadas como apropriadas ao seu género.

Também os Jogos recreativos vão ao encontro das actividades percepcionadas como mais apropriadas e mais enfatizadas pelo género feminino, uma vez que privilegiam aspectos não competitivos. De acordo com Tannehill et al. (1994), a tradicional ênfase colocada nos jogos competitivos poderá estar em discrepância com os valores e interesses dos alunos do género feminino, que podem estar menos interessados nas confrontações agressivas e mais interessados em procurar oportunidades para aprender, participar, cooperar e apreciar a actividade. Neste estudo, e de acordo com Carlson (1995), os alunos, de uma forma geral, e o género feminino, em particular, desvalorizaram significativamente os valores da competição (competição com os outros e competição consigo próprio).

Tentar saber como é que os alunos percebem, sentem e conseqüentemente avaliam a EF escolar é a chave para melhorar as

disposições dos alunos para com a EF e, naturalmente, a tendência para responder favoravelmente. No seguimento desta ideia, verificámos neste estudo uma disposição favorável para com a EF. Os alunos manifestaram uma atitude positiva para com a disciplina, corroborando com os estudos de âmbito nacional (Duarte, 1992; Gonçalves, 1998; Leal e Carreiro da Costa, 1997; Louro, 1998; Santos, 2001), e internacional (Dyson, 1995; Satina et. al., 1998; Tjeerdsma et al., 1996; Treanor et al., 1998). Estes resultados revelam-se contrários aos obtidos noutros estudos, onde os alunos demonstraram uma atitude negativa para com a EF escolar (Carlson, 1995; Ennis et al., 1997; Figley, 1985; Portaman, 1995; Tinning e Fitzclarence, 1992).

Verificámos, igualmente, que os alunos do género masculino desenvolveram um sentimento mais favorável pela EF, relativamente aos alunos do género feminino. Estes resultados corroboram com alguns dos estudos referidos (Gonçalves, 1998; Leal e Carreiro da Costa, 1997) revelando-se, contudo, contraditórios face ao estudo de Duarte (1992). Tal diferença, pode prender-se com o facto das amostras serem diferentes, uma vez que a população alvo do estudo de Duarte abrangia o Ensino Básico e o Ensino Secundário, enquanto este estudo se baseou, exclusivamente, no último ano de escolaridade do Ensino Secundário.

Os alunos manifestaram uma clara preferência pela realização de actividades diversificadas, que lhes dêem prazer e os divirtam e também, pelo ambiente coeducacional que vivem nas aulas de EF escolar. Estes resultados são consistentes com os estudos de Lee et al. (1999) e Tannehill et al. (1994). Também os sentimentos desenvolvidos pelo professor constituíram-se como um factor forte na agradabilidade. Os alunos parecem valorizar aspectos como a educação, paciência, amizade, imparcialidade, acompanhamento, ajuda e encorajamento (Leal e Carreiro da Costa, 1997). No geral, e corroborando com o estudo de Figley (1985), os resultados deste estudo sugerem que o professor é uma das determinantes mais poderosas para a construção de atitudes positivas, mais do que negativas.

A classificação dos factores determinantes da desagradabilidade nas aulas de EF demonstra que são efectivamente poucos os factores que

desagradam aos alunos, reforçando o já referido sentimento favorável para com a disciplina. Os alunos do género feminino e os do género masculino manifestam-se descontentes com o escasso tempo de aula dedicado às praticas curriculares de EF escolar. Este descontentamento é significativamente superior nos alunos do género masculino. Estes resultados são consistentes com o estudo de Santos (2001), no qual os rapazes consideram o tempo de aula de EF insuficiente. Outros factores, significativamente diferentes entre géneros são a avaliação, a organização de aula e a competência desportiva. Os alunos do género feminino confirmam apreciar uma avaliação justa e uma aula bem organizada, mais do que os alunos do género masculino. Relativamente à competência desportiva, tanto os alunos do género feminino como os alunos do género masculino indicaram que o facto de serem competentes lhes dava uma atitude positiva e a sua ausência lhe dava uma atitude negativa (Luke e Sinclair, 1991; Williams, 1996). Os rapazes apreciam mais significativamente o êxito obtido nas actividades efectuadas. Um autoconceito negativo associado à falta de habilidade foi mencionado por muitos alunos, tanto do género feminino como do género masculino, como uma influência negativa. Contudo, foram as raparigas que expressaram uma percepção significativamente mais desfavorável relativamente à sua falta de habilidade desportiva. A falta de habilidade para o desporto é uma determinante crítica da atitude para com EF (Carlson, 1995; Portman, 1995; Tjeerdsma et al., 1996; Williams, 1996).

A preferência por uma actividade deve ser considerada no desenvolvimento curricular, permitindo que a selecção de actividades resulte de um esforço concertado entre alunos, professores e responsáveis do currículo, para eventualmente melhorar a relação do interesse dos participantes com as actividades. A convergência das actividades dos alunos com as actividades percebidas como interessantes pode ser, assim, essencial para motivar os alunos (Chen, 1996).

O relato de experiências percebidas como positivas ou percebidas como negativas reforça a importância da convergência das actividades dos alunos com as actividades percebidas como interessantes, uma vez que os conteúdos

curriculares foram os factores que os alunos referenciaram como os mais determinadores quer de experiências positivas, quer de experiências negativas. Podemos encontrar resultados consistentes em vários estudos (Carlson, 1995; Figley, 1985; Grant, 1992; Luke e Sinclair, 1991; Mckenzie et al., 1994; Tjeerdsma et al., 1996). No âmbito dos conteúdos curriculares preferidos, os alunos apreciam de forma evidente os Desportos Colectivos. O Voleibol, Futebol e o Basquetebol foram as actividades melhores classificadas. A empatia demonstrada pelo Voleibol foi por demais evidente, especialmente nos alunos do género feminino. Podemos encontrar igual preferência no estudo de Tannehil e Zakrajsek (1993). E o Futebol recebeu uma clara preferência dos alunos do género masculino. Podemos encontrar igual preferência no estudo de Lee et al. (1999) e Tjeerdsma et al. (1996).

Quer nas actividades percebidas como mais preferidas, quer nas percebidas como menos preferidas, os alunos expressaram importantes diferenças entre géneros, quer no Futebol, quer na Ginástica. Mais uma vez, se manifestam as crenças e percepções de um estereótipo social de que os alunos são portadores, para com estas actividades, em que o Futebol se assume como uma actividade mais apropriada para os rapazes, sendo por isso mais apreciada, por estes alunos; e, a Ginástica, apesar de ser considerada como a actividade menos aprovada por ambos os géneros, assume-se, igualmente, como uma actividade mais acolhida pelas raparigas, dado que se denota um número significativamente superior de rapazes que referem não apreciar esta actividade.

O Atletismo e as actividades de corrida surgem como o segundo conteúdo curricular ou conjunto de actividades menos apreciadas. Esta percepção desfavorável por estas actividades são consistentes com as percepções reveladas no estudo de Hopple e Graham (1995), Luke e Sinclair (1991) e Mckenzie et al.(1994). Estes resultados sugerem a necessidade de procurar novas formas de apresentar as actividades de corrida e explorar diferentes abordagens para os testes de condição física (Luke e Sinclair, 1991).

Muito se pode fazer pelos currículos de EF escolar. Pelo facto da maioria dos professores terem à sua disposição um número considerável de escolhas

relativamente aos conteúdos curriculares, é possível identificar e modificar os aspectos curriculares que resultem em atitudes negativas e construir aqueles que resultem em atitudes francamente favoráveis à EF escolar.

Quando questionados acerca da importância da EF escolar, 47,55% dos alunos indicam que esta é importante e muito importante, enquanto 25,76% classificam a EF como menos importante. No entanto, quando comparada com outras disciplinas curriculares, mais de 50% dos alunos refere a EF como menos importante. Os resultados obtidos são consistentes com o estudo de Tannehill et al. (1994) mas não são concordantes com os dados encontrados no estudo de Duarte (1992), onde se verificou que 73,4% dos alunos consideraram a EF tão importante como as outras disciplinas. É possível admitir que a utilização de uma amostra diferente (escalão etário e níveis de escolaridade diferentes) seja o motivo dos resultados contraditórios. Uma vez que este estudo integrou apenas alunos do 12º ano de escolaridade, é possível que a tendência para uma orientação académica seja mais valorizada no último ano de escolaridade.

A atitude dos alunos para com a EF escolar, como área disciplinar curricular, neste estudo, não foram totalmente abonatórias. Assim, áreas científicas como a Matemática, as Ciências, bem como as áreas linguísticas como o Português e a Língua Estrangeira, foram melhores cotadas pelos alunos, o que vem no seguimento da ideia que prevalece em alguns líderes da educação (Hardman, 2000), encarregados de educação (Tannehill et al., 1994) e alunos (Lee et al., 1999), que vêem como principal foco de atenção das escolas as disciplinas académicas e o respectivo desenvolvimento de competências intelectuais. E, embora reconheçam a importância da EF escolar, não a consideram, nem a percebem tão crítica e essencial como as tradicionais disciplinas académicas (Andrews, 1995; Hardman, 2000; Tannehill et al., 1994).

Também, a Educação Visual e a Componente Técnica, no geral, foram consideradas pelos alunos como disciplinas mais importantes. No que diz

respeito à Componente Técnica, esta classificação pode reflectir a importância percebida das competências necessárias para futuras perspectivas de trabalho.

Este quadro de classificações remete a EF escolar para um estatuto à margem do currículo escolar que, segundo Tannehill et al. (1994), pode ter um impacto negativo nas crenças e atitudes dos alunos para com a disciplina.

No que concerne à preferência da EF escolar verificámos importantes alterações nas atitudes dos alunos e importantes diferenças entre os géneros feminino e masculino. Assim, um número importante de alunos refere preferir EF escolar relativamente às outras disciplinas. Os rapazes apresentam valores de preferência superiores aos das raparigas, o que corrobora a ideia generalizada de que os rapazes demonstram uma atitude mais positiva para com a EF, relativamente às raparigas. Estes resultados corroboram o estudo de Williams e Woodhouse(1996).

Foram identificadas diferenças estatísticas significativas na preferência da EF, relativamente às disciplinas de Português, História, Língua Estrangeira, Educação Visual e Componente Técnica, entre os géneros feminino e masculino. As raparigas manifestaram uma preferência manifestamente diferente da dos rapazes, com valores de preferência, claramente inferiores, aos dos rapazes. Verificámos que a maioria das disciplinas que merece a preferência dos alunos do género feminino pertencem ao agrupamento de humanidades. Este agrupamento detém tradicionalmente e, preferencialmente, um elevado número de alunos do género feminino, o que sugere, uma clara preferência das raparigas por disciplinas ligadas às áreas linguísticas, sociais e humanas.

Da identificação e articulação das várias questões colocadas aos alunos, a aquisição de técnicas e habilidades e a sua aplicação bem sucedida na prática dos Desportos Colectivos constituiu-se como um legítimo e importante objectivo da EF escolar, onde o trabalho de equipa se afigurou como a finalidade afectiva mais enfatizada pelos alunos. Contudo, existem algumas contradições relacionadas com este aspecto. Por um lado, os alunos percebem

a competição com os outros e consigo próprio como finalidades afectivas menos importantes, e, por outro lado, referem os resultados como um dos factores mais determinadores de experiências positivas. Pensamos que esta contradição se justifica na categorização temática. Do tema – resultados, não constava unicamente o conceito de ganhar e perder. A avaliação, o ultrapassar dificuldades, o cumprimento de objectivos, etc., eram outros parâmetros que integraram esta categoria temática.

Um dos aspectos fundamentais do nosso trabalho era estabelecer associações importantes entre o currículo desejado e o currículo vivido. determinantes na escolha de *frequentar* ou *não frequentar* a EF escolar e, conseqüentemente na atitude manifestada para com a disciplina.

O grupo de alunos que escolhe *frequentar* a disciplina de EF detém uma correlação significativamente mais forte entre o currículo desejado e o currículo vivido, relativamente ao grupo de alunos que escolhe *não frequentar* a EF. Isto sugere que quando a percepção do currículo vivido converge com o currículo desejado, os alunos manifestam-se favoravelmente face à EF escolar. Percebe-se, assim, de forma clara, o contributo da correlação entre as variáveis relativas aos Desportos Colectivos em ambos os currículos, na determinação de atitudes positivas que se reflectem na escolha de *frequentar* a EF. Ao invés, no ensino de técnicas de Dança e no ensino de Jogos Recreativos a comparação das correlações entre ambos os currículos é significativamente menor, no grupo de alunos que escolhe *não frequentar* a EF escolar. Isto sugere, que a discrepância entre o currículo desejado e o vivido se reflecte na rejeição da EF. Os alunos que não escolheriam EF apontam o desejo de um conjunto de actividades que o currículo ou não contempla ou contempla de uma forma insuficiente.

As percepções, particularmente, as relativas ao ensino de técnicas de Desportos Colectivos entre o currículo desejado e o currículo vivido são significativamente mais convergentes nos alunos do género feminino. Estes preferem de uma forma mais evidente, que o currículo se centre no ensino de

técnicas e habilidades fundamentais para a consecução bem sucedida dos jogos de equipa. Pensámos que esta discrepância significativa encontrada neste item, entre o género feminino e masculino, se deve ao facto das raparigas de conformarem mais com o currículo e, como tal manifestarem-se mais satisfeitas com este; e , ainda ao facto do currículo não corresponder suficientemente às expectativas masculinas.

Outro dos aspectos nucleares do nosso trabalho prendia-se com a necessidade de identificar o poder preditivo de um conjunto variado de determinantes na escolha de *frequentar* ou *não frequentar* a EF escolar e, conseqüentemente na atitude manifestada para com esta área disciplinar.

Os determinantes considerados foram: o currículo vivido, os factores fortes da agradabilidade, os factores fortes da desagradabilidade e a importância percebida da EF. Verificamos, no grupo de alunos que escolheu *não frequentar* a EF, que o ensino de técnicas de Dança, o êxito nas actividades, a ausência de habilidade para o desporto e o escasso tempo de aula, se constituem como preditores significativos dessa opção. A importância percebida constitui-se como o preditor mais significativo na escolha ou rejeição da EF escolar, reflectindo um forte determinismo, relativamente aos outros preditores referenciados. Isto significa que os alunos que consideram a EF importante são, provavelmente, aqueles que manifestam uma atitude mais favorável para com a EF escolar. Parece-nos que, uma vez que a importância percebida da EF se revelou como o preditor mais significativo das atitudes manifestadas pelos alunos, deverá ser um alvo preferencial de estudo em futuros trabalhos de investigação.

Outro aspecto prendia-se com a necessidade de identificar o poder preditivo do mesmo conjunto de variáveis, no género feminino e no género masculino. O ensino de Técnicas de Desportos Individuais, o ensino de técnicas de Dança, ter êxito nas actividades, a falta de habilidade para o desporto e o escasso tempo de aula constituem-se como preditores determinantes no género. Ter êxito nas actividades constitui-se como o preditor mais significativo

entre os géneros. Isto significa que quando os alunos experienciam o sucesso, a propensão para responder favoravelmente às actividades ou a atitude para com a EF escolar é, manifestamente superior, nos rapazes. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Williams (1996) onde é sublinhado a importância de atribuir a todos os alunos a oportunidade de realizar actividades com sucesso.

Estas descobertas suportam investigações prévias relativamente às atitudes e preferências dos alunos para com a EF escolar. Apontam para a necessidade de convergir as necessidades dos alunos com as suas preferências e relevam a necessidade de mais oportunidades de sucesso nas actividades desportivas. Apontam, igualmente, a necessidade de fundamentar esta área disciplinar, salientando os aspectos que a tornam diferente e única, relativamente às restantes áreas académicas.

Este estudo sugere, igualmente, que os teóricos do currículo se pretendam desenvolver atitudes positivas para com a EF escolar, devem assumir as percepções dos alunos relativamente ao currículo desejado e vivido; reconhecer os problemas entre o aluno, o género e o currículo vivido (conformismo e défice de expectativas realizadas); e, explorar um desenho curricular que desafie as convenções tradicionais e que responda às diferentes expectativas, sensibilidades e necessidades de uma juventude pós-moderna.

7 - Conclusões

7. CONCLUSÕES

O presente estudo permitiu evidenciar, de forma clara, de que as percepções de que os alunos são portadores para as aulas, influenciam decisivamente o seu perfil de maior ou menor envolvimento na EF escolar, bem como a sua participação nas actividades curriculares.

Da análise e discussão dos resultados deste estudo emerge um quadro de conclusões referenciado para duas questões fundamentais: a atitude manifestada para com a EF escolar e a importância atribuída à disciplina.

- 1 - Os alunos, em geral, e o género masculino, mais acentuadamente, manifestaram uma disposição favorável para com a EF escolar.
- 2 - Os alunos manifestaram uma atitude mais favorável para com actividades curriculares diversificadas, propiciadoras de prazer e vividas em ambientes coeducacionais.

Os alunos manifestaram, igualmente, diferenças significativas entre o género feminino e masculino nos aspectos fortes da agradabilidade. As raparigas expressaram uma atitude mais favorável para com o processo de avaliação justo e a organização da aula e, os rapazes valorizaram, de forma evidente, o êxito alcançado nas actividades.

- 3 - Ter êxito nas actividades revelou-se o preditor mais significativo no desenvolvimento de atitudes distintas do género, para com a EF escolar.

Os alunos que vivenciam o êxito nas actividades e, em particular, o género masculino, manifestaram uma atitude mais favorável para com a disciplina.

- 4 - Os alunos, em geral, e o género masculino, em particular, manifestaram uma atitude, claramente mais desfavorável, para com o escasso tempo de aulas.

Outras importantes diferenças foram verificadas entre o género feminino e masculino nos aspectos fortes da desagradabilidade. As raparigas manifestaram um forte desagrado pela falta de habilidade para o desporto, enquanto os rapazes referiram não apreciar a injustiça das avaliações e a desorganização da aula.

- 5 - Os conteúdos curriculares foram identificados pelos alunos como os factores mais determinantes de experiências positivas e negativas, nas aulas de EF.

- 6 - Os alunos manifestaram uma clara preferência pelos Desportos Colectivos. As raparigas desenvolveram uma preferência pelo Voleibol (desporto de não-contacto) e os rapazes pelo Futebol (desporto de contacto).

Constatámos diferenças significativas na preferência de actividades estereotipadamente percebidas como actividades apropriadas ao género feminino e ao género masculino, respectivamente a Ginástica e o Futebol, com os rapazes a desenvolver disposições particularmente mais favoráveis do que as raparigas, relativamente ao Futebol; e, as raparigas a desenvolver disposições francamente mais positivas para com a Ginástica.

- 7 - A aquisição de técnicas e habilidades e a sua aplicação bem sucedida na prática de Desportos Colectivos constituiu-se, aos olhos dos alunos, como um legítimo e importante objectivo da EF escolar, onde o trabalho de equipa se afigurou como a finalidade mais enfatizada pelos alunos.

As respostas dos alunos relativamente aos objectivos percebidos como prioritários para a EF escolar estabeleceram níveis de concordância elevados relativamente ao que os alunos consideraram que idealmente a EF deveria realizar. No entanto, as percepções dos alunos relativamente ao que a disciplina de facto faz diferiram em função do género, apresentando diferenças significativas no ensino e prática de Desportos Colectivos, ensino de Dança e ensino de Jogos Recreativos.

- 8 - Os alunos manifestaram-se favoravelmente face à EF escolar quando as suas percepções entre o currículo desejado e o currículo vivido convergiram.

A convergência das percepções dos alunos relativamente ao ensino de técnicas e ao ensino da prática de Desportos Colectivos do currículo desejado e vivido, contribuíram, de forma clara, para a determinação de atitudes positivas que se reflectem na escolha de *frequentar* a EF. Também, a convergência das percepções dos alunos relativamente ao ensino de técnicas de Desportos Colectivos do currículo desejado e vivido, se revelou significativamente mais forte no género feminino.

- 9 - Os alunos consideraram a EF escolar importante na sua formação, mas comparada com as outras disciplinas, a EF escolar foi considerada como a disciplina curricular menos importante.

Esta classificação pode ter um impacto negativo nas disposições e atitudes desenvolvidas pelos alunos para com a disciplina. Os rapazes, mais do que as raparigas, perceberam a EF como uma disciplina importante.

10 - A importância percebida da EF revelou-se o preditor mais significativo no desenvolvimento de atitudes para com a escolha de *frequentar* ou *não frequentar* a EF escolar.

Os alunos que percebem a EF como uma disciplina importante para a sua formação geral, manifestaram uma atitude mais favorável para com a disciplina que resulta na escolha da EF escolar.

11 - Os alunos, em geral, e o género masculino, mais acentuadamente, manifestaram uma preferência pela EF escolar relativamente às outras disciplinas académicas.

No final deste estudo estamos convictos que os resultados obtidos contribuíram para um melhor conhecimento das atitudes e importância que os alunos do 12º ano de escolaridade atribuem à EF escolar. Constituem, igualmente, um primeiro passo para o levantamento de questões fundamentais para uma intervenção no sentido de melhorar as condições de adequação desta disciplina curricular às expectativas dos alunos portugueses.

Julgamos que outras questões devem merecer um interesse especial para o conhecimento dos factores determinantes de atitudes distintas face à EF escolar, em futuras investigações. São elas:

- a influência dos “agentes de socialização”, nomeadamente a influência da família, dos pares e do professor;
- a influência das condições de instalações e de material; e,
- a influência da importância percebida da EF.

8 - Bibliografia

8. Bibliografia

Almeida, L.S.; Freire, T. (1997). Metodologia de Investigação. Coimbra. APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.

Andrews, J.C. (1995). Physical Education and Sports of Children and Youth: F.I.E.P. Policy and Actions. *Int. J. of Phys. Education*, XXXII, Issue 4th Quarter.

Bain, L. (1985). A Naturalistic Study of Students Responses to an Exercise Class. *J. of Teach. Phys. Education*, 5, 2-12.

Bain, L. (1990). Physical Education Teacher Education. In R. Houston; M. Habermen & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 758-781. New York: MacMillan.

Banville, D.; Desrosiers, P.; Genet-Volet, Y. (2000). Translating Questionnaires and Inventories Using a Cross-Cultural Translation Technique. *J. of Teach. Phys. Education*, 19, 374-387.

Barbosa, J. (1996). Currículos para a Diversidade Cultural: Do Debate Teórico à prática. *Inovação*, 9, 21-34.

Bento, J.O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa. Livros Horizonte.

Bento, J.O. (1989). Entrevista com a Revista *Inovação*: *Caminhos para a Educação Corporal*, 2 (3), 322-338.

Bento, J.O. (1995). Formação e Desporto. In Bento, J.O (Eds.). *O Outro Lado do Desporto*, 159-162. Campo das Letras, S.A. Editores.

Bento, J.O (1997). O Desporto Como Elemento de Renovação da Escola à Luz da Problemática da Integração. In Patrício, M. (Ed), *Formar professores Para a Escola Cultural No Horizonte Dos Anos 2000*, 193-202. Patrício (Org) III Congresso da AEPEC. Colecção Mundo de Saberes 20. Porto Editora.

Bento, J.O (1999a). Contexto e Perspectivas. In Bento. J.; Garcia, R. e Graça, A. (Eds): *Contextos da Pedagogia do Desporto*, 19-112. Livros Horizonte.

Bento, J.O (1999b). Programa de Pedagogia do Desporto do 9º Curso de Mestrado em Ciências do Desporto - Desporto Crianças e Jovens. Universidade do Porto. FCDEF.

Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (CAHPERD); American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), (1995). A global Vision for School Physical Education. World Forum on Physical Activity and Sport. Quebec. Canada.

Cardoso, A. (1995). *Análise da Selecção dos Conteúdos na Disciplina de Educação Física à Luz da Relação Escola – Meio*. Dissertação da Tese de Mestrado em Ciências do Desporto, especialidade de Crianças e jovens. FCDEF-UP.

Carlson, T. (1995). WE Hate Gym: Student Alienation from Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 14, 467-477.

Carlson, T. ; Hastie, P. (1997). The Student Social System Within Sport Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 16, 176-195.

- Carreiro da Costa, F. et al. (1994).** Expectativas de Exercício Profissional em estudantes de Educação Física. *Boletim da SPEF*, 9, Inverno, 5-14.
- Chen, A. (1996).** Student Interest in Activities in a Secondary Physical Education Curriculum: An Analysis of Student Subjectivity. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 67 (4), 424-432.
- Chen, A. (1998a).** Meaningfulness in Physical Education: A description of High School Students' Conceptions. *J. of Teach. Phys. Education*, 17, 285-306.
- Chen, A. (1998b).** Perception of Boredom: Students' Resistance to a Secondary Physical Education Curriculum. *Res. in Mid. PE Level Educ. Quarterly*, Winter, 21 (2), 1-20.
- Chen, A.; Ennis, C. (1996).** Teaching Value – Laden Curricula in Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 15(3), 338-354.
- Chepyator-Thompson, J.; Ennis, C. (1997).** Reproduction and Resistance to the Culture of Femininity and Masculinity in Secondary School Physical Education. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 68 (1), 89-99.
- Coelho, J. (2000).** Student Perceptions of Physical Education in a Mandatory College Program. United States Military Academy. *J. of Teach. Phys. Education*, 19, 222-245.
- Cothran, D. (2001).** Curricular Change in Physical Education: Success Stories from the Front Line. *Sport, Educ. and Society*, 6(1), 67-79.
- Cothran, D.; Ennis, C. (1998).** Curricula of Mutual Worth: Comparisons of Students' and Teachers' Curricular Goals. *J. of Teach. Phys. Education*, 17, 307-326.

Cothran, D.; Ennis, C. (1999). Alone in a Crowd: Meeting Students' Needs for Relevance and Connection in Urban High School Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 18, 234-247.

Crum, B. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45, 339-356.

Direcção Regional do Ensino Básico (DREB)(1991). Organização Curricular e Programas, Vol. I. Ensino Básico – 2º ciclo. Lisboa. Ministério da Educação.

Duarte, A.M. (1992). *Contributo Para o Estudo das Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário Face á Disciplina de Educação Física.* Dissertação Apresentada às Provas de Doutoramento no Ramo de Ciências do Desporto. Universidade do Porto – FCDEF.

Dyson, B. (1995). Students' Voices in Two Alternative Elementary Physical Education Programs. *J. of Teach. Phys. Education*, 14, 394-407.

Dyson, B.; O'Sullivan, M. (1998). Innovation in Two Alternative Elementary School Programs : Why it Works. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 69 (3), 242-253.

Ennis, C. (1992). The Influence of Value Orientations in Curriculum Decision Making. *Quest*, 44, 317-329.

Ennis, C. (1994). Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise. *Quest*, 1994, 46, 164-172.

Ennis, C. (1996a). Curriculum Theory in Sport Pedagogy. *Intern. J. of Phys. Education*, XXXIII, 3, 3rd Quarter.

- Ennis, C. (1996b).** Students' Experiences in Sport-Based Physical Education: (More Than) Apologies are Necessary. *Quest*, 48, 453-456.
- Ennis, C. (1999a).** Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Educ. and Society*, 4 (1), 31-49.
- Ennis, C. (1999b).** Scholar Lecture: Canaries in the Coal Mine: Responding to Disengaged Students in Physical Education. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, A-73, March Supplement.
- Ennis, C. (2000a).** Canaries in the Coal Mine: Responding to Disengaged Students Using Theme-Based Curricula. *Quest*, 52, 119-130.
- Ennis, C. (2000b).** Evaluating Curriculum Models in Physical Education. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, A-62, March Supplement.
- Ennis, C.; Chen, A. (1995).** Teachers' Value Orientations in Urban and Rural School Settings. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 66 (1), 41-50.
- Ennis, C.; Cothram, D.; Davidson, K.; Loftus, S.; Owens, L.; Swanson, L.; Hopsicker, P. (1997).** Implementing Curriculum Within a Context of Fear and Disengagement. *J. of Teach. Phys. Education*, 17, 52-71.
- Ennis, C.; Mueller, L.; Hooper, L. (1990).** The Influence of Teacher Value Orientations on Curriculum Planning Within the Parameters of a Theoretical Framework. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 61 (4), 360-368.
- Ennis, C.; Ross, J.; Chen, A. (1992).** The Role of Value Orientations in Curricular Decision Making: A Rationale for Teachers' Goals and Expectations. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 63(1), 38-47.

Erickson, F.; Shultz, J. (1992). Students' Experience of the Curriculum. *Handbook of Research on Curriculum*, 465-485. A Project of American Educational Research Association. Edited by Phillips W. Jackson.

Fernandez-Balboa, J. (1993). Sociocultural Characteristics of the Hidden curriculum in Physical Education. *Quest*, 45, 230-154.

Figley, G. (1985). Determinants of Student Attitudes toward Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 4, 229-240.

Flintoff, A.; Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and Their Experiences of School Physical Education. *Sport, Educ. and Society*, 6(1), 5-21.

Fox, B.; Erdmann, J. (1998). The Relationship Between College Students Health Related Fitness Knowledge and Prior Elementary and Secondary Physical Education Experiences. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, A-91 e 92, March Supplement.

Gonçalves, C. (1998). *Relações entre as características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*. Dissertação Apresentada às Provas de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. FMH. Lisboa.

Good, T.; Brophy, J. (1994). Motivation. In Good, T. e Brophy, J. (Eds) *Looking in Classrooms*, 209-260. 6th Edition. Harper Collins College Publishers.

Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Dissertação Apresentada às Provas de Doutoramento no Ramo de Ciências do Desporto. Universidade do Porto – FCDEF.

Graça, A. (2001). Concepções Didáticas Sobre o Ensino do Jogo. Comunicação Apresentada no 1º Congresso Ibérico de Baloncesto: La Enseñada y el Entrenamiento del Baloncesto. Cáceres. Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Extremadura.

Graça, A.; Mesquita, I. (2001). Physical Education Teachers Conceptions About Teaching Sport Games in Schools. Comunicação Apresentada ao Congresso Internacional Conference, 2001. Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport. Waterville Valley Conference Center. New Hampshire.

Graham, G. (1995a). Physical Education Through Students' Eyes and in Students' Voices: Introduction. *J. of Teach. Phys. Education*, 14, 364-371.

Graham, G. (1995b). Physical Education Through Students' Eyes and in Students' Voices: Implications for Teachers and Researchers. *J. of Teach. Phys. Education*, 14, 478-482.

Grant, B. (1992). Integrating Sport into the Physical Education Curriculum in New Zeland Secondary Schools. *Quest*, 44, 304-316.

Griffin, P. (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. In Templin, T. e Schempp (Eds.), *Learning to Teach*, 219-233.

Hardman, K. (2000). Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos? *Boletim SPEF*, 19/20, 11-35.

Hastie, P. (1998a). Skill and Tactical Development During a Unit of Sport Education. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 69(4), 368-379.

Hastie, P. (1998b). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 17, 157-171.

- Hastie, P.; Buchanan, A. (2000).** Teaching Responsibility Through Sport Education: Prospects of a Coalition. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 71 (1), 25-35.
- Hellison, D. (1985).** *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign. Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995).** *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign. Human Kinetics
- Hopple, C.; Graham, G. (1995).** What Children Think, Feel, and Know About Physical Fitness Testing. *J. of Teach. Phys. Education*, 14, 408-417.
- Jewett, A.; Bain, L. (1985).** Translating Theory into Physical Education Curriculum Models. *The curriculum Process in Physical Education*, 41-133. Wm. C. Brown Publishers. Dubuque, Iowa.
- Kirk, D. (1997).** Thinking Beyond The Square: The Challenge to Physical Educators in New Times. *Quest*, 49, 182-186.
- Kirk, D. ; Macdonald, D. (1998).** Situated Learning in Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 17, 376-387.
- Kretchmar, R. (2000).** Moving and Being Moved: Implications for practice. *Quest*, 52, 260-272.
- Lambert, L.T.; Deal, C. (1992).** Charting the Course Toward Improving Secondary Physical Education: Reconceiving Curriculum Work. *JOPERD*, 63(7), 78-79.

- Leal, J.; Carreiro da Costa, F. (1997).** A Atitude dos Alunos Face à Escola, à EF e Alguns Comportamentos de Ensino do Professor. *Boletim da SPEF*, 15/16,113-125.
- Lee, A. (1997).** Contributions of Research on Student Thinking in Physical Education. Louisiana State University. *J. of Teach. Phys. Education*, 16, 262-277.
- Lee, A.; Fredenburg, K.; Belcher, D.; Cleveland, N. (1999).** Gender Differences in Children's Competence and Motivation in Physical Education. *Sport, Educ. and Society*, 4 (2), 161-174.
- Lee, H-J.; Kang, S-J.; Hume, D. (1999).** Students' Attitudes Toward Physical Education in a Junior High School. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, A-94, March, Supplement.
- Locke, L.F. (1992).** Changing Secondary School Physical Education. *Quest*, 44, 361-372.
- Luke, M.; Sinclair, G. (1991).** Gender Differences in adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 11, 31-46.
- Macdonald, D.; Brooker, R. (1997).** Moving Beyond the Crisis in Secondary Physical Education: An Australian Initiative. *J. of Teach. Phys. Education*, 16, 155-175.
- Martinek, T.; Hellison, D. (1997).** Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Matanin, M.; Tannehill, D. (1994).** Assessment and Grading in Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 395-405.

Matos, Z.; Graça, A. (1993). Para uma Concepção de Educação Desportiva na Escola. In J. Bento & A. Marques (Eds): *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem*, 525-534. Porto. FCDEF – Universidade do Porto e Câmara Municipal do Porto.

McKenzie, T.; Alcaraz, J.; Sallis, J. (1994). Assessing Children's Liking for Activity Units in Elementary School Physical Education Curriculum. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 206-215.

Millsagle, D.; Keyes, J. (2000). Comparing Attitudes of Male and Female Students Toward Physical Education at the Elementary and Secondary Levels. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, A-93, March Supplement.

Mota, J. (1992). A Escola e Educação Física e a Educação da Saúde. *Rev. Horizonte*, 48, 208-212.

Napper-Owen, G.; Kovar, S.; Ermler, K.; Mehrhof, J. (1999). Curricula Equity in Required Ninth-Grade Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 19, 2-21.

O'Sullivan, M.; Siedentop, D.; Tannehil, D. (1994). Breaking Out: Codependency of High School Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 421-428.

Penney, D.; Chandler, T. (2000). Physical Education: What Future(s)? *Sport, Educ. and Society*, 5,1, 71-87.

Pereira, A. (1999). *Spss - Guia Prático de Utilização: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Edições Sílabo.

Pestana, H.; Gagueiro, J. (1998). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.

Pissanos, B.; Allison, P. (1993). Students' Constructs of Elementary School Physical Education. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, 64 (4), 425-435.

Placek, J. (1992). Rethinking Middle School Physical Education Curriculum: An Integrated, Thematic Approach. *Quest*, 44, 330-431.

Portman, P. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. *J. of Teach. Phys. Education*, 14, 445- 475.

Rink, J. (1992). The Plan and the Reality. *JOPERD*, 63(7), 67-68, 73.

Rink, J; French, K.; Tjeerdsma, B. (1996). Foundations for the Learning and Instruction of Sport and Games. *J. of Teach. Phys. Education*, 15, 399-417.

Sallis, J.; Morton, B. ; Stone, E.; Corbin, C.; Epstein, L.; Faucette, N.; Iannotti, R.; Killen, J. Klesges, R.; Petray, C.; Rowland, T.; Taylor, W. (1992). Determinants of Physical Activity and Interventions in Youth. *Med. and Scie. in Sports and Exercise*, 24 (6), 248-255.

Satina, B.; Solmon, M.; Cothran, D.; Loftus, S.; Stockin-Davidson, K. (1998). Patriarchal Consciousness: Middle School Students' and Teachers' Perspectives of Motivational Practices. *Sport, Educ. and Society*, 3 (2), 181-200.

Shavelson, R. (1988). Statistical Tests for Correlation and Regression Coefficients. In Fourth Edition, *Statistical Reasoning for the Behavioral Sciences*, 555-695.

Siedentop, D. (1987). *The Theory and Practice of Sport Education. Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy.*

Siedentop, D. (1992). Thinking Differently About Secondary Physical Education. *JOPERD*, 63(7), 69-72, 77.

Siedentop, D. (1994). The Sport Education Model. In, Siedentop, Daryl Editor, *Quality PE Through Positive Sport Experiences: Sport Education*, 3-15. Human Kinetics.

Siedentop, D.; Doutis, P.; Tsangaridou, N.; Ward, P.; Rauschenbach, J. (1994). Don't Sweat Gym! An Analysis of Curriculum and Instruction. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 375-394.

Siedentop, D.; Locke, L. (1997). Making a Difference for Physical Education – What Professors and Practitioners Must Build Together. *JOPERD*, 62, 4, 25-33.

Siedentop, D.; Mand, C.; Taggart, A. (1986). Fitness Models in Physical Education. In Siedentop, D., Mand, C. e Taggart, A: (Eds.) *Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*, 163-184.

Silberman, S.; Subramaniam, P. (1999). Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes. *J. of Teach. Phys. Education*, 19, 97-125.

Steinhardt, M. (1992). Physical Education. In *Handbook of Research on Curriculum*, 964-978. A Project of American Educational Research Association. Edited by Phillips W. Jackson.

Stroot, S. (1994). Contemporary Crisis or Emerging Reform? A Review of Secondary School Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 333-341.

- Tannehill, D.; Romar, J.; O'Sullivan, M.; England, K. ; Rosenberg, D. (1994).** Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 406-420.
- Tannehil, D.; Zakrajsek, D. (1993).** Student Attitudes Towards Physical Education: A Multicultural Study. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 78-84.
- Tinning, R.; Fitzclarence, L. (1992).** Postmodern Youth Culture and the Crisis in Australian Secondary School Physical Education. *Quest*, 1992, 44, 287-303.
- Theodorakis, Y.; Goudas, M. (1997).** Physical Education Interventions and Attitude Change. *Int. J. of Phys. Education*, XXXIV (2), 2nd Quarter.
- Thomas, J.; Nelson, J. (2001).** Relationships Among Variables. In Thomas, J. e Nelson, J. (Eds.), *Research Methods in Physical Activity*, 113-133). Fourth Edition. Human Kinetics.
- Tjeerdsma, B. (1997).** A comparison of Teacher and Student Perspectives of Task and Feedback. Georgia State University. *J. of Teach. Phys. Education*, 16, 388-400.
- Tjeerdsma, B.; Rink, J.; Graham K. (1993).** A Description of the Beliefs and Attitudes of High School Students Toward Sports and Physical Education. *Res. Quart. for Exerc. and Sport*, A-96 e 97, March, Supplement.
- Tjeerdsma, B.; Rink, J.; Graham K. (1996).** Student Perceptions, Values, and Beliefs Prior to, During, and After Badminton instruction. *J. of Teach. Phys. Education*, 15, 464-476.

- Treanor, L.; Graber, K.; Housner, L.; Wiegand, R. (1998).** Middle School Students' Perceptions of Coeducational and Same-Sex Physical Education Classes. *J. of Teach. Phys. Education*, 18, 43-56.
- Van-der-Mars, H. (1989).** Observer Reliability: Issues and Procedures. In, Darst, P.; Zakrajsek, D.; Mancini, V.. *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (2nd Ed). Champaign, Ill. Human Kinetics Books.
- Vertinsky, P. (1992).** Reclaiming Space, Revisioning the Body: The Quest for Gender-Sensitive Physical Education. *Quest*, 44, 373-396.
- Waddington, I.; Malcom, D.; Cobb, J. (1998).** Gender Stereotyping and Physical Education. *Europ. Phys. Educ. Review*, 4 (1), 34-46.
- Walling, M.; Duda, J. (1995).** Goals and Their Associations With Beliefs About Success in and Perceptions of the Purposes of Physical Education. *J. of Teach. Phys. Education*, 14, 140-156.
- Williams, A. (1996).** Problematizing Physical Education: Pupil Experience as a Focus for Reflection. *Europ. J. of Phys. Education*, 1 (1), 19-35.
- Williams, A.; Woodhouse, J. (1996).** Delivering The Discourse – Urban Adolescent's Perceptions of Physical Education. *Sport, Educ. and Society*, 1(2), 201-213.
- Williams, A.; Bedward, J. (2001).** Gender, Culture and the Generation Gap: Student and Teacher Perceptions of Aspects of National Curriculum Physical Education. *Sport, Educ. and Society*, 6(1), 53-66.
- Wright, J. (1999).** Changing Gendered Practices in Physical Education: Working with Teachers. *Europ. Phys. Educ. Review*, 5 (3), 181-197.

9 - Anexos A

ATITUDES DOS ALUNOS FACE À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No questionário que se segue, Educação Física (EF), refere-se a uma disciplina que faz parte integrante do currículo escolar do aluno, no âmbito da componente de formação geral. Esta disciplina não deve ser confundida com as actividades físicas praticadas no âmbito extra-curricular ou com as actividades desenvolvidas no Desporto Escolar.

DADOS PESSOAIS

Sexo: Masculino: _____ Feminino: _____

Nível de Escolaridade _____ Idade _____

Pertence a alguma equipa de Desporto Escolar? Sim: _____ Não _____

Desportos que pratica ou praticou (pelo menos durante um ano) _____

Nos quatro itens seguintes, assinale com um círculo o algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso.

1= concordo totalmente 2= concordo 3= concordo parcialmente 4= não concordo 5= discordo totalmente

a . Idealmente, penso que a EF deveria:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. melhorar a minha condição física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ensinar-me técnicas de desportos colectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ensinar-me a praticar desportos colectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. ensinar-me técnicas de desportos individuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. ensinar-me a praticar desportos individuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ensinar-me técnicas de dança | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. ensinar-me jogos recreativos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. outras hipóteses. Quais? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

b . De facto, as minhas aulas de EF contribuem para:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 9. melhorar a minha condição física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. ensinar-me técnicas de desportos colectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. ensinar-me a praticar desportos colectivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. ensinar-me técnicas de desportos individuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ensinar-me a praticar desportos individuais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. ensinar-me técnicas de dança | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. ensinar-me jogos recreativos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. outras hipóteses. Quais? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

c . Aquilo que me agrada nas aulas de EF é o facto de:

17. serem aulas mistas	1	2	3	4	5
18. terem actividades diversificadas	1	2	3	4	5
19. proporcionarem-me momentos de pausa	1	2	3	4	5
20. serem aulas divertidas	1	2	3	4	5
21. eu gostar do professor	1	2	3	4	5
22. eu ter êxito nas actividades	1	2	3	4	5
23. eu ter aulas bem organizadas	1	2	3	4	5
24. o processo de avaliação ser justo	1	2	3	4	5

d. Aquilo que me desagrada nas aulas de EF é o facto de:

25. o processo de avaliação ser injusto	1	2	3	4	5
26. não me sentir motivado	1	2	3	4	5
27. eu não ter habilidade para o desporto	1	2	3	4	5
28. eu não gostar do professor	1	2	3	4	5
29. eu não gostar de me equipar	1	2	3	4	5
30. eu ser obrigado a tomar banho	1	2	3	4	5
31. o tempo das aulas ser muito escasso	1	2	3	4	5
32. as aulas serem desorganizadas	1	2	3	4	5

33. Na sua escola secundária, qual a actividade que mais lhe agradou nas aulas de EF?

34. Qual a actividade que mais lhe desagradou nas suas aulas de EF?

35. Qual a importância da EF na sua formação a nível do ensino secundário?

muito importante _____
importante _____
algo importante _____
pouco importante _____
sem qualquer importância _____

36. Escolheria a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional?

sim _____ não _____

37. Descreva algo que lhe tenha acontecido numa aula de EF, que lhe tenha agradado ou feito sentir bem.

38. Descreva algo que lhe tenha acontecido numa aula de EF, que lhe tenha desagradado ou feito sentir mal.

No item que se segue, assinale com um círculo o algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso.

1= *muito menos importante* 2= *menos importante* 3= *com o mesmo grau de importância* 4= *mais importante* 5= *muito mais importante*

39. Qual a importância da EF relativamente às seguintes disciplinas?

Matemática	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
História	1	2	3	4	5
Língua Estrangeira	1	2	3	4	5
Educação Visual	1	2	3	4	5
Componente Técnica / Área Vocacional	1	2	3	4	5
Outra. Qual? _____	1	2	3	4	5

No item que se segue, assinale com um círculo o algarismo que representa a afirmação que melhor se adequa ao seu caso.

1= *muito menor* 2= *menor* 3= *igual* 4= *maior* 5= *muito maior*

40. Qual o seu grau de preferência da EF relativamente às outras disciplinas?

Matemática	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
História	1	2	3	4	5
Língua Estrangeira	1	2	3	4	5
Educação Visual	1	2	3	4	5
Componente Técnica / Área Vocacional	1	2	3	4	5
Outra. Qual? _____	1	2	3	4	5

41. Atitudes, valores e desenvolvimento pessoal são fomentados nas aulas de EF.

Coloque um (X) nas **DUAS** hipóteses que considera mais importantes e um (O) nas **DUAS** afirmações que lhe parecem ter menos importância para a sua formação.

- _____ a . desportivismo e respeito pelas regras e juízes
- _____ b . divertimento
- _____ c . trabalho de equipa (saber estar integrado num grupo, respeitar a liderança, cooperar, partilhar)
- _____ d . Competição (contra os outros)
- _____ e . Competição (consigo próprio)
- _____ f . diminuição do stress (“ escape “)
- _____ g . gostar da actividade e desejo de ser activo
- _____ h . participação na aula
- _____ i . outras possibilidades. Quais ? _____

42. São ensinadas em EF, algumas técnicas e actividades. Quais são para si, as de maior e menor importância.

Coloque um (X) nas **DUAS** afirmações que considera mais importantes e um (O) nas **DUAS** afirmações menos importantes.

- _____ a . exercícios para melhorar a condição física (jogging, exercícios, aeróbica, etc.)
- _____ b . jogos (jogos de cooperação ou recreativos)
- _____ c . desportos colectivos (basquetebol, voleibol, hóquei, futebol, etc.)
- _____ d . desportos individuais (corridas, saltos e lançamentos, badminton, etc.)
- _____ e . ginástica e saltos acrobáticos
- _____ f . ritmo e dança (popular, moderna, contemporânea, etc.)
- _____ g . natação
- _____ h . actividades no exterior (caminhadas, campismo, ciclismo, corridas de orientação, etc.)
- _____ i . desportos radicais (montanhismo/ alpinismo, rafting, esqui, escalada, skate, etc.)
- _____ j . outras. Quais? _____

- *Anexos B*

DISTRIBUIÇÃO DOS ASPECTOS PERCEPCIONADOS COMO POSITIVOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nº	RESPOSTA DO ALUNO	INTERPRETAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO		
001	Num jogo de Basquetebol não falhar nenhum cesto	Bom desempenho em determinada modalidade	Resultados	Conteúdos	
002	Mortal para a frente numa aula de Ginástica	Bom desempenho em determinada modalidade	Resultados	Conteúdos	
003	Fazer novos desportos	Factor novidade	Conteúdos		
004	O meu professor do 10º ano era uma pessoa que sabia como motivar os alunos	Professor que se interessa e se preocupa	Relações		
005	O contributo de um professor para a minha autoconfiança	Professor que se interessa e se preocupa	Relações		
006	Conhecer melhor a minha turma	Convívio entre pares	Relações		
007	Conseguir realizar algo nunca antes conseguido	Bom desempenho	Resultados		
008	Sentir-me cansado	Sensação de esforço	Outros		
009	Fazer a aula com o professor	Convívio com o professor	Relações		
010	O contributo de um professor para a minha autoconfiança	Professor que se interessa e se preocupa	Relações		
011	Jogar	Preferência por determinadas actividades	Conteúdos		
012	Conseguir realizar alguns exercícios difíceis em ginástica	Bom desempenho em determinada modalidade	Resultados	Conteúdos	
013	Praticar desporto faz-me sentir bem	Bem estar	Outros		
014	Resposta em branco	Branco	Branco		
015	Resposta em branco	Branco	Branco		
016	Sento-me bem fisicamente e até mais apta para ter aulas teóricas	Bem estar físico e psíquico	Outros		
017	O professor	Gostar do Professor	Relações		
018	Fazer uma aula a ouvir música	Reconhecimento de um clima da aula diferente	Contexto		
019	Quando consigo fazer as actividades propostas com bastante facilidade	Bom desempenho	Resultados		
020	Sempre que efectuamos jogos colectivos	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
021	Situação de jogo	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
022	Situações de jogo de Basquetebol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
023	Resposta em branco	Branco	Branco		
024	Conseguir fazer um rolamento	Ultrapassar dificuldades em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
025	Resposta em branco	Branco	Branco		

026	Conseguir executar as actividades solicitadas	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
027	Obter bons resultados em testes físicos	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
028	Aulas de Voleibol	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
029	Praticar novas modalidades	Factor novidade	Conteúdos		
030	Resposta em branco	Branco	Branco		
031	Realizar actividades em grupo, como os jogos	Preferência por determinadas actividades	Conteúdos	Relações	
032	Basquetebol	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
033	Salto em altura	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
034	Resposta em branco	Branco	Branco		
035	Sentir a turma toda unida	Relação positiva entre os pares	Relações		
036	Marcar golo em Futebol e cesto em Basquetebol	Bom desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
037	Efectuar Ginástica Acrobática	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdo		
038	Nada em especial	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
039	Agrada-me quando consigo ter sucesso nas actividades	Bom desempenho	Resultados		
040	Saltar no trampolim	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
041	Aprender determinadas técnicas que me permitem desempenhar melhor determinada modalidade	Melhorar o desempenho	Resultados		
042	Jogar futebol durante 1 hora sem suar	Participação sem esforço em determinadas modalidades	Outros	Conteúdos	
043	Quando me apercebi que era capaz de obter sucesso em Ginástica, apesar de nunca ter abordado esta modalidade em anos anteriores	Bom desempenho em determinada modalidade	Resultados	Conteúdos	
044	De momento não me ocorre absolutamente nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
045	Quando fiz um mortal em Ginástica	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
046	Descontrair depois de um teste	Factor descontração	Outros		
047	Todos os jogos colectivos em que participe toda a turma, tomando a aula agradável e divertida	Preferência por jogos de equipa que envolvam um sentimento de cooperação entre pares e uma ambiente recreativo	Conteúdo	Relações	Outros
048	Evoluir positivamente em Voleibol e em Basquetebol	Melhorar o desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
049	A própria aula faz-me sentir bem	Bem estar	Outros		

050	Poder, juntamente com os meus colegas, escolher as actividades a efectuar nesse dia	Seleccionar as actividades a desenvolver	Conteúdos		
051	Conseguir fazer os saltos no trampolim	Ultrapassar dificuldades em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
052	Resposta em branco	Branco	Branco		
053	Quando sou apreciado pelo meu valor individual e colectivo	Valorização pelos pares e professor	Resultados	Relações	
054	Tirar 17 valores no final do ano	Avaliação	Resultados		
055	União e interajuda dos pares mesmo quando a nossa prestação não é a melhor	Sentimento de apoio cooperação entre pares	Relações		
056	Perder o medo de saltar no trampolim	Ultrapassar dificuldades em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
057	Jogar voleibol com o professor	Convívio com um professor em determinada modalidade	Relações	Conteúdos	
058	Poder fazer o aquecimento	Contribuir para a realização da aula	Contexto		
059	Convívio com os colegas	Convívio entre pares	Relações		
060	O convívio com os colegas e com os professores	Convívio entre pares e professores	Relações		
061	O apoio de todos quando as coisas correm mal	Sentimento de apoio e cooperação entre pares e professores	Relações		
062	O convívio proporcionado pela aula de EF	Convívio entre pares e professores	Relações		
063	Os elogios do professor, porque significam que melhorei o meu desempenho	Reconhecimento de um melhor desempenho pelo professor	Relações	Resultados	
064	Chegar ao fim da aula de EF com os meus objectivos cumpridos e a realização correcta dos exercícios	Bom desempenho	Resultados		
065	Resposta em branco	Branco	Branco		
066	Resposta em branco	Branco	Branco		
067	Atingir um objectivo que à partida parecia inatingível	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
068	Quando não são de carácter obrigatório, as aulas tomam-se agradáveis, com um ambiente de boa disposição	Preferência por uma EF não obrigatória e sua associação a ambientes recreativos	Outros		
069	Jogar Futebol	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
070	Tudo me agrada	Sentimento de total agrado pela EF	Outros		
071	Resposta em branco	Branco	Branco		
072	Atingir um objectivo pessoal	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
073	Resposta em branco	Branco	Branco		
074	Fazer aulas a ouvir música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		

075	Fazer uma aula a ouvir música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		
076	Conseguir correr durante 30 minutos	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
077	Ser escolhida para exemplificar um exercício, por o fazer bastante bem	Reconhecimento de um bom desempenho	Conteúdo	Resultados	
078	Resposta em branco	Branco	Branco		
079	Resposta em branco	Branco	Branco		
080	Resposta em branco	Branco	Branco		
081	Marcar um bonito golo	Bom desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
082	Fazer um sequência de Ginástica de forma contínua e com rigor	Bom desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
083	Nada em especial	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
084	Conseguir concretizar algo nunca antes tivesse conseguido	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
085	O exercício em si	Participação activa	Outros		
086	A ausência do professor	Não ter aula de EF	Outros		
087	Obter boa classificação	Avaliação	Resultados		
088	O desporto decorrer sem conflitos	Ausência de conflitos entre os pares	Relações		
089	Nada		Nenhum		
090	As raparigas desejarem participar no jogo de Futebol, integrando a minha equipa, por eu ser praticante	Reconhecimento de um bom desempenho em determinadas modalidades, pelas raparigas	Resultados	Conteúdos	Género
091	Obter 15 na classificação final	Avaliação	Resultados		
092	Praticar Ginástica	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdo		
093	Destacar-me pelo bom desempenho em determinadas modalidades	Bom desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
094	Marcar um "hat trick" em Futebol	Bom desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
095	Jogar bem	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
096	Marcar golos	Bom desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
097	Conseguir realizar bem as tarefas	Bom desempenho	Resultados		
098	Participar num torneio de Voleibol	Satisfação em participar num contexto competitivo em determinadas modalidades	Contexto	Conteúdos	
099	Nada em especial	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
100	Quando consigo realizar um exercício considerado difícil	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
101	Vários	Sentimento de agrado pela EF	Outros		

102	Fazer 2 horas consecutivas de uma modalidade que eu gosto	Preferência por uma modalidade associada ao desejo de ter maior nº de horas de prática	Conteúdo	Contexto	
103	Piadas	Factor recreativo	Outros		
104	Jogar futebol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdo		
105	Chegar ao fim da aula a transpirar	Participação activa e empenhada na aula	Outros		
106	Ter melhorado o meu ritmo de corrida	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
107	A competição	Apreciar aulas orientadas para a competição	Conteúdo		
108	O convívio	Gostar do convívio proporcionado	Relações		
109	Praticar ginástica	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdo		
110	Praticar ginástica	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdo		
111	Aula onde se desenvolve muita diversão	Factor recreativo	Outros		
112	Jogar Futebol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdo		
113	Jogar Futebol com os amigos	Preferência por determinadas modalidades associado ao convívio proporcionado	Conteúdo	Relações	
114	Gosto do apoio e ajuda dada pelos meus colegas para superar as minhas dificuldades perante a falta de habilidade que eu demonstro para o desporto	Sentimento de apoio e de cooperação entre os pares	Relações		
115	Praticar desportos que nunca tenha experimentado	Factor novidade	Conteúdo		
116	Resposta em branco	Branco	Branco		
117	Resposta em branco	Branco	Branco		
118	Praticar os desportos que mais me agradam	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdo		
119	Apesar de ter uns quilogramas a mais, consigo obter um bom desempenho e sou apreciada pelos meus colegas por isso mesmo	Bom desempenho e reconhecimento pelos pares	Resultados	Relações	
120	Resposta em branco	Branco	Branco		
121	Conviver com os meus amigos	Convívio entre pares	Relações		
122	Jogar Futebol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdo		
123	O apoio e suporte de um professor no momento que o aluno se lesiona	Sentir que o professor se preocupa	Relações		

124	Participar em actividades de grupo com os meus colegas	Sentimentos de convívio e de cooperação entre pares	Relações		
125	Resposta em branco	Branco	Branco		
126	A preocupação de um professor pelo estado físico de um aluno	Sentir que o professor se preocupa	Relações		
127	Resposta em branco	Branco	Branco		
128	Aprender a jogar em equipa	Preferência por determinadas actividades	Conteúdo		
129	Realizar um bom jogo colectivo	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdo	Resultados	
130	Aprender a estar integrada na equipa	Sentimentos de integração no grupo	Relações		
131	O convívio permanente com alguns colegas	Convívio entre pares	Relações		
132	Quando joguei Basebol	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
133	Marcar um golo	Bom desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
134	Ser bem aceite pelos rapazes para jogar Futebol	Sentimento de integração numa actividade percebida como masculina	Relações	Conteúdos	Género
135	Resposta em branco	Branco	Branco		
136	Ser elogiada (o que raramente acontece) por ter executado um bom passe	Bom desempenho e reconhecimento	Resultados	Relações	
137	O convívio	Convívio entre pares	Relações		
138	Jogar Badminton	Preferência por determinada modalidade	Conteúdos		
139	Resposta em branco	Branco	Branco		
140	Consegui atingir os objectivos propostos	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
141	Ter executado correctamente um exercício e ser elogiado pelo professor	Bom desempenho e reconhecimento	Resultados	Relações	
142	O convívio com os amigos	Convívio entre pares	Relações		
143	Conseguir fazer os exercícios	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
144	Obter boas classificações nas avaliações	Avaliação	Resultados		
145	Fazer um bom jogo de Futebol, Basquetebol ou Voleibol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
146	Ver uma turma unida, empenhada e motivada a fazer uma "boa aula" (que rendia imenso e dava vontade de fazer)	Reconhecer uma aula bem preparada que resulte numa participação empenhada e motivadora	Contexto	Outros	
147	Conseguir realizar todas as actividades propostas	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
148	Resposta em branco	Branco	Branco		
149	Sentir que fiz o meu melhor e que fui bem sucedida nos exercícios propostos	Bom desempenho	Resultados		
150	Resposta em branco	Branco	Branco		
151	Resposta em branco	Branco	Branco		

152	Praticar o que gosto	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
153	Bom relacionamento com o professor e prazer em praticar uma actividade	Relações positivas com o professor e satisfação com o factor recreativo	Relações	Outros	
154	Atingir objectivos pessoais, conseguir realizar algo nunca conseguido e aprender técnicas ajudado pelo professor	Ultrapassar dificuldades com o auxílio do professor e das técnicas por ele ensinadas	Resultados	Relações	
155	O ambiente da aula, apoio dos colegas e do professor que contribuem para um sentimento de bem estar no fim da aula	Bem estar promovido pelos pares e professor	Outros	Relações	
156	Fazer algo correcto	Bom desempenho	Resultados		
157	A camaradagem existente	Os sentimentos de apoio e cooperação promovidos pela aula de EF	Relações		
158	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
159	Resposta em branco	Branco	Branco		
160	A boa disposição do meu professor que contribui para o meu bem estar pessoal e dos meus colegas	Gostar do professor	Relações		
161	Quando o professor, finalmente, disse que eu fiz algo correctamente	Reconhecimento de um bom desempenho	Relações	Resultados	
162	Ouvir música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		
163	Resposta em branco	Branco	Branco		
164	Fazer uma aula de Patinagem	Preferência por determinada modalidade	Conteúdos		
165	Ouvir música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		
166	Ter enviado uma bola de voleibol ao tecto	Comportamento desviante	Outros		
167	Fazer uma aula de Patinagem	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
168	Ouvir música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		
169	Fazer uma aula de Patinagem	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
170	Fazer uma aula de Patinagem	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
171	Ser activa e participativa	Participação activa	Outros		
172	Sentir-me activa durante um jogo	Participação activa	Outros		
173	Resposta em branco	Branco	Branco		
174	A boa organização da aula	Reconhecimento de uma aula bem organizada	Contexto		
175	Tudo me agrada na aula de EF	Sentimento de total agrado para com a EF	Outros		
176	O convívio com os colegas de turma	Convívio entre pares	Relações		
177	Resposta em branco	Branco	Branco		
178	Quando a outra equipa perde	Gostar de ganhar	Resultados		

179	Quando os colegas jogam pelo prazer e não pelo confronto	Valorização dos aspectos recreativos do jogo	Outros		
180	Conviver com os amigos	Convívio entre pares	Relações		
181	Conviver mais com os amigos	Convívio entre pares	Relações		
182	Quando alguns colegas aceitam jogar o que os outros escolhem	Respeito pelas preferências dos pares	Relações		
183	Ganhar	Gostar de ganhar	Resultados		
184	Participar nos torneios	Apreciar a participação num contexto competitivo organizado	Contexto		
185	Resposta em branco	Branco	Branco		
186	Ser motivado pelo professor e colegas de equipa durante os desportos colectivos	Sentimentos de apoio e cooperação em determinadas modalidades	Relações	Conteúdos	
187	A facilidade na prática de uma certa actividade	Bom desempenho	Resultados		
188	Ser elogiada na prática de qualquer actividade	Reconhecimento do bom desempenho	Relações		
189	Sentir resultados após algum tempo	Melhorar o desempenho	Resultados		
190	Ser bem sucedido nos jogos	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
191	A camaradagem existente entre os colegas e o professor	Sentimentos de apoio e cooperação entre pares e professores	Relações		
192	Descobrir que tinha uma boa preparação	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
193	Ter um bom desempenho nos exercícios	Bom desempenho	Resultados		
194	Jogar Badminton com o professor	Preferência por determinadas modalidades e apreciar o convívio com o professor	Relações		
195	Quando se ganha um jogo é sempre bom e motivador	Gostar de ganhar	Resultados		
196	Obter a classificação mínima para passar a cada modalidade na disciplina	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
197	Ser compreendida pelo professor quando não entendo alguma coisa	Sentir que o professor se preocupa	Relações		
198	Resposta em branco	Branco	Branco		
199	Obter boa classificação em andebol	Avaliação relativa a determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
200	Resposta em branco	Branco	Branco		
201	Esforçar-me e jogar bem	Participação activa e com um bom desempenho	Outros	Resultados	
202	Resposta em branco	Branco	Branco		
203	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
204	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
205	O desporto em si e a convivência	O convívio que determinadas modalidades desportivas proporcionam	Conteúdos	Relações	

206	A convivência com os colegas e a prática desportiva	Convívio entre pares e a participação activa nas actividades desportivas	Relações	Conteúdos	
207	As aulas em si	Organização e prática da aula	Contexto		
208	A 1ª aula após um período prolongado sem poder praticar qualquer tipo de exercício	Participação activa	Outros		
209	Marcar muitos golos	Bom desempenho em determinadas modalidade	Resultados	Conteúdos	
210	Ganhar	Gostar de ganhar	Resultados		
211	Libertar o stress diário	Factor descontração	Outros		
212	Ganhar às raparigas	Gostar de ganhar ao sexo oposto	Resultados	Género	
213	Nada	Não gosta de EF	Nenhum		
214	Nada	Não gosta de EF	Nenhum		
215	Jogar Futebol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
216	Jogar Voleibol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
217	Resposta em branco	Branco	Branco		
218	Quando obtive uma boa classificação em Ginástica pelo meu bom desempenho	Avaliação em determinada modalidade	Resultados	Conteúdos	
219	Resposta em branco	Branco	Branco		
220	Resposta em branco	Branco	Branco		
221	Resposta em branco	Branco	Branco		
222	Tudo me agrada	Sentimento de total agrado para com a EF	Outros		
223	Ser dispensado das aulas de Ginástica	Não participação activa em determinadas modalidades	Outros	Conteúdos	
224	Resposta em branco	Branco	Branco		
225	Os exercícios de relaxamento no fim da aula	Factor descontração	Outros		
226	Escolher as actividades que gostaria de praticar	Seleccionar as modalidades a desenvolver	Conteúdo		
227	Jogos interturnas	Apreciar o contexto competitivo em determinadas actividades	Contexto	Conteúdos	
228	Resposta em branco	Branco	Branco		
229	Dinamismo e organização da aula	Reconhecimento de uma aula dinâmica "bem preparada" e organizada	Contexto		
230	Resposta em branco	Branco	Branco		
231	Convivência entre o professor e os alunos	Convívio entre pares e professores	Relações		
232	Relaxar	Factor descontração	Outros		
233	Relaxar	Factor descontração	Outros		

234	O bom ambiente de uma aula e o convívio	Reconhecimento de um bom clima de aula e do convívio que este ambiente proporciona	Relações		
235	Não me lembro	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
236	O corta mato	Participação num contexto competitivo de determinados eventos	Contexto	Conteúdos	
237	Resposta em branco	Branco	Branco		
238	Ganhar sempre em Basquetebol	Gostar de ganhar em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
239	Resposta em branco	Branco	Branco		
240	Resposta em branco	Branco	Branco		
241	O companheirismo	Sentimentos de apoio e cooperação entre pares	Relações		
242	Jogar Andebol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
243	Gosto de sentir que melhorei o meu desempenho, mesmo que tenha dificuldades	Melhorar o desempenho	Resultados		
244	Termos tido a sorte de ter o professor que temos	Gostar do professor	Relações		
245	Manter o mesmo professor	Gostar do professor	Relações		
246	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
247	Escolhermos Voleibol como modalidade a abordar	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
248	Resposta em branco	Branco	Branco		
249	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
250	Resposta em branco	Branco	Branco		
251	Resposta em branco	Branco	Branco		
252	Resposta em branco	Branco	Branco		
253	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
254	Resposta em branco	Branco	Branco		
255	Agrada-me tudo em geral	Sentimento de total agrado para com a EF	Outros		
256	Resposta em branco	Branco	Branco		
257	Conseguir obter positiva a Ginástica	Avaliação em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
258	Conseguir atingir os objectivos propostos em voleibol	Ultrapassar dificuldades em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
259	Não fazer a aula, porque os ginásios se encontram inundados	Não participação na aula	Outros		
260	As aulas livres	Seleção das modalidades ou actividades a desenvolver	Conteúdos		
261	Resposta em branco	Branco	Branco		
262	Agradou-me ter melhorado o meu desempenho nas modalidades	Melhorar o desempenho	Resultados		
263	Aprender vários desportos colectivos	Aprender determinadas modalidades	Conteúdos		
264	Resposta em branco	Branco	Branco		

265	Quando faço algo bem feito	Bom desempenho	Resultados		
266	Sentir que melhorei a minha capacidade física	Melhorar o desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
267	O professor participar nas actividades com os alunos	Conviver com o professor	Relações		
268	O professor participar nas actividades	Conviver com o professor	Relações		
269	Alcançar os objectivos propostos	Ultrapassar dificuldades	Resultados		
270	Conseguir contribuir para bons resultados em jogos colectivos	Valorização do contributo pessoal para o grupo em determinadas modalidades e actividades	Relações	Resultados	Conteúdos
271	Resposta em branco	Branco	Branco		
272	A relação aberta e as brincadeiras feitas com o professor	Relacionamento positivo com o professor	Relações		
273	Resposta em branco	Branco	Branco		
274	Resposta em branco	Branco	Branco		
275	Espírito de equipa	Sentimentos de apoio e de cooperação entre pares	Relações		
276	Todas as aulas me fazem sentir bem	Bem estar	Outros		
277	Tudo	Sentimento de total agrado para com a EF	Outros		
278	Ganhar quase todos os jogos	Gostar de ganhar	Resultados		
279	O momento de progressão num determinado desporto	Melhorar o desempenho	Resultados		
280	Saber o que fazer quando me deparo com vários objectos (bolas, baliza, cesto, paralelas,...)	Aprender várias modalidades e actividades	Conteúdos		
281	Conseguir fazer remates em voleibol com a rede alta, apesar da minha baixa estatura	Ultrapassar dificuldades em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
282	Resposta em branco	Branco	Branco		
283	Resposta em branco	Branco	Branco		
284	Resposta em branco	Branco	Branco		
285	Resposta em branco	Branco	Branco		
286	Resposta em branco	Branco	Branco		
287	Ter ganho a confiança do professor	Gostar do professor	Relações		
288	Acontecerem alguns contactos físicos	Comportamentos não relacionados com a aula e disciplina	Outros		
289	Agrada-me estar com todos os colegas	Convívio entre pares	Relações		
290	Tudo	Sentimento de total agrado para com a EF	Outros		
291	Jogar Basquetebol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
292	Ter êxito em algumas actividades ligadas à Ginástica	Bom desempenho em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
293	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		

294	Resposta em branco	Branco	Branco		
295	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
296	Resposta em branco	Branco	Branco		
297	Podemos, algumas vezes, escolher a modalidade a praticar	Seleccionar as modalidades a desenvolver	Conteúdos		
298	Resposta em branco	Branco	Branco		
299	Resposta em branco	Branco	Branco		
300	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
301	Jogar em equipas mistas	Gostar do ambiente coeducacional em determinadas actividades	Género	Conteúdos	
302	Praticar desportos colectivos	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
303	Chegar atrasado e não levar falta	Não ser "castigado" pelo incumprimento de determinadas regras	Outros		
304	Sempre que tenho êxito nas aulas	Bom desempenho	Resultados		
305	Resposta em branco	Branco	Branco		
306	Algumas quedas aparatosas	Aprecia aspectos relativos com o mau estar e possível integridade física dos outros	Outros		
307	O companheirismo, a ausência de comportamentos agressivos tornam os jogos amigáveis e divertidos	Sentimentos de apoio e cooperação associados a ambientes seguros e recreativos	Relações	Outros	
308	Quando tive uma aula com música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		
309	A motivação do professor	Sentir que o professor se preocupa	Relações		
310	Momentos divertidos em algumas actividades	Factor recreativo em determinadas actividades	Outros	Conteúdos	
311	Não me recordo	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
312	Agrada-me o companheirismo entre a turma	Sentimentos de apoio e cooperação entre pares	Relações		
313	Momentos cómicos em algumas actividades	Factor recreativo em determinadas actividades	Outros	Conteúdos	
314	Não me lembro	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
315	Resposta em branco	Branco	Branco		
316	Conseguir correr 20 minutos sem parar	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
317	Conseguir correr 20 minutos sem parar	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
318	Nada	Não gostar de EF	Nenhum		
319	Nada	Não gostar de EF	Nenhum		
320	Resposta em branco	Branco	Branco		
321	Resposta em branco	Branco	Branco		
322	Não tenho	Não gostar de EF	Nenhum		
323	Aprender a melhorar a minha técnica pessoal	Melhorar o desempenho	Resultados		
324	Nada	Não gostar de EF	Nenhum		

325	O empenho nas aulas de Ginástica e o modo de organização das aulas	Participação empenhada em determinadas modalidades e a apreciação de aulas organizadas	Outros	Conteúdos	Contexto
326	Fazer uma aula de Voleibol com música	Reconhecimento de um clima diferente	Conteúdos	Contexto	
327	Podemos escolher aquilo que queremos fazer	Seleccionar as modalidades e actividades a desenvolver	Conteúdos		
328	Fazer algo que sejamos nós a escolher	Seleccionar as modalidades e actividades a desenvolver	Conteúdos		
329	Fazer a aula com música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		
330	Promove boas relações	Relacionamento positivo	Relações		
331	Resposta em branco	Branco	Branco		
332	Fazer aulas com música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		
333	Fazer aulas com música	Reconhecimento de um clima de aula diferente	Contexto		
334	Momentos de descontração e relacionamentos próximos entre os colegas e entre o professor	Factor descontração e relacionamento positivo entre pares e professor	Outros	Relações	
335	Não me lembro	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
336	Conhecer o professor	Relacionamento positivo com o professor	Relações		
337	Conhecer o professor	Relacionamento positivo com o professor	Relações		
338	O que me faz sentir bem é a prática de um desporto que gosto	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
339	Fazer uma boa aula de Ginástica	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
340	Fazer um boa jogada de Voleibol	Bom desempenho em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
341	Não me recordo	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
342	Resposta em branco	Branco	Branco		
343	Resposta em branco	Branco	Branco		
344	Fazer aulas específicas	Trabalhar somente para determinadas modalidades	Conteúdos		
345	Resposta em branco	Branco	Branco		
346	A participação em jogos de diferentes modalidade	Preferência por determinadas actividades	Conteúdos		
347	Quando consigo superar o medo ou as dificuldades	Ultrapassar as dificuldades	Resultados		
348	A prática, a aprendizagem e o aperfeiçoamento de técnicas de Ginástica	Preferências por determinadas modalidades e actividades e o bom desempenho nas mesmas	Conteúdos	Resultados	
349	Sempre que consigo ultrapassar um obstáculo ou dificuldade na aula	Ultrapassar dificuldades	Resultados		

350	Resposta em branco	Branco	Branco		
351	Resposta em branco	Branco	Branco		
352	Fazer EF ou praticar desporto faz-me sentir bem	Bem estar	Outros		
353	Resposta em branco	Branco	Branco		
354	Resposta em branco	Branco	Branco		
355	Resposta em branco	Branco	Branco		
356	Tudo me agrada	Sentimento de total agrado para com a EF	Outros		
357	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
358	Jogar Voleibol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
359	Quando consegui subir na barra fixa sem sentir medo de falhar	Ultrapassar dificuldades em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
360	Jogar Voleibol	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
361	Sentir-me bem fisicamente	Bem estar físico	Outros		
362	Praticar um desporto que me agrada	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
363	Praticar um desporto que me agrada	Preferência por determinadas modalidades	Conteúdos		
364	Ficar extremamente cansado	Participação activa e empenhada	Outros		
365	Acertar com uma bola num rapaz que não gostava	Conflito entre pares	Relações		
366	Melhorar em alguns desportos	Melhorar o desempenho	Resultados		
367	Ganhar um jogo	Gostar de ganhar	Resultados		
368	Ganhar jogos colectivos	Gostar de ganhar, particularmente em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
369	Ganhar jogos colectivos	Gostar de ganhar, particularmente em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
370	Resposta em branco	Branco	Branco		
371	Sempre que consigo bater o meu tempo em Atletismo	Melhorar o desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
372	Conseguir fazer o salto de mãos	Ultrapassar dificuldades em determinadas modalidades e actividades	Resultado	Conteúdos	
373	Ganhar jogos colectivos	Gostar de ganhar, particularmente em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
374	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
375	Ganhar jogos	Gostar de ganhar, particularmente em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
376	Resposta em branco	Branco	Branco		

377	Sair- me bem em determinada actividade	Bom desempenho	Resultados		
378	Resposta em branco	Branco	Branco		
379	Praticar desportos colectivos	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
380	Passarem-me a bola em Futebol	Sentimento de integração em determinadas modalidades	Relações	Conteúdos	
381	Quando estava a fazer um mortal caí em cima do professor	Aprecia aspectos relativos com o mau estar e possível integridade física dos outros	Outros		
382	Jogar	Preferência por determinadas actividades	Conteúdos		
383	O professor	Gostar do professor	Relações		
384	As aulas de EF fazem-me sentir bem	Bem estar	Outros		
385	O companheirismo	O sentimento de apoio e cooperação entre pares	Relações		
386	Não me lembro	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
387	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
388	Jogar Badminton	Preferência por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
389	Resposta em branco	Branco	Branco		
390	Resposta em branco	Branco	Branco		
391	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
392	Nada	Em geral não gosta de EF	Nenhum		
393	Resposta em branco	Branco	Branco		
394	Marcar golos	Bom desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
395	Precisarem de mim na equipa	Sentimento de integração	Relações		
396	Quando as coisas correm bem	Bom desempenho	Resultados		
397	Cooperação entre os discentes da turma	Sentimento de apoio e cooperação entre pares	Relações		
398	Evoluir tecnicamente em Voleibol	Melhorar o desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
399	Resposta em branco	Branco	Branco		
400	Dançar	Preferência por determinadas actividades	Conteúdos		
401	Resposta em branco	Branco	Branco		
402	Resposta em branco	Branco	Branco		
403	Fazer algumas aulas com música	Reconhecer um clima de aula diferente	Contexto		
404	Fazer algumas aulas com música	Reconhecer um clima de aula diferente	Contexto		
405	Quando desempenho bem as técnicas indispensáveis a um jogo de Voleibol	Bom desempenho em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	

406	Quando jogo bem	Bom desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
407	Ganhar os jogos de Voleibol	Gostar de ganhar, particularmente em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
408	Resposta em branco	Branco	Branco		
409	Empenho e dedicação	Participação activa e empenhada na aula	Outros		
410	Conviver com os amigos	Convívio entre pares	Relações		

DISTRIBUIÇÃO DOS ASPECTOS PERCEPCIONADOS COMO NEGATIVOS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nº	RESPOSTA DO ALUNO	INTERPRETAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO		
001	Fazer o rolamento à frente e à retaguarda	Desagrado por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
002	A derrota	Não gostar de perder	Resultados		
003	A saturação da rotina	Factor rotina	Outros		
004	Quando joguei Futebol pela 1º vez, onde demonstrei a minha total falta de habilidade	Fraco desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
005	Alguém dizer-me que não sei jogar Basquetebol	Reconhecimento de um fraco desempenho em determinadas modalidades	Relações	Resultados	Conteúdos
006	Perder nos jogos colectivos	Não gostar de perder em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
007	O professor dar mais atenção aos alunos mais habilidosos	Atenção diferenciado do professor	Relações	Resultados	
008	Terminar a aula sem qualquer esforço físico	Não participação activa e empenhada	Outros		
009	Algumas lesões no decorrer da aula	Lesões	Lesões		
010	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
011	Arrumar o material utilizado	Participar na organização da aula	Contexto		
012	Cair durante a aula	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
013	Quando não consigo praticar alguma modalidade ou quando faço condição física	Não superar dificuldades e desagrado por determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
014	Arrumar colchões e material de outra turma	Falta de organização	Contexto		
015	Magoei-me numa aula de Ginástica	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades	Lesões	Conteúdos	
016	Quando há um exercício (principalmente de Ginástica) que não consigo realizar	Não superar dificuldades em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
017	Quando parti um pé	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
018	A fazer o pino, caí e magoei-me	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades e actividades	Lesões	Conteúdos	
019	Parti 2 vezes o dedo	Ocorrência de lesão	Lesões		
020	Assistir às lesões dos meus colegas	Preocupação demonstrada pela lesão dos pares	Lesões	Relações	
021	Resposta em branco	Branco	Branco		

022	Resposta em branco	Branco	Branco		
023	Ter torcido o pé	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
024	Resposta em branco	Branco	Branco		
025	Uma vez cai e magoei-me	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
026	Fractura da tibia	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
027	Levar com uma bola de voleibol no estômago	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades	Lesões	Conteúdos	
028	Magoar-me com bolas	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades e actividades	Lesões	Conteúdos	
029	Quando saltei ao eixo quase parti o pescoço	Medo manifestado pela possibilidade de se magoar em determinadas actividades	Lesões	Conteúdos	
030	Quando parti um braço	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
031	Discussão com o professor	Conflitos com o professor	Relações		
032	Testes escritos	Fazer testes teóricos	Conteúdos		
033	Partir um dedo e sentir-me incapacitada	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
034	Lesões físicas	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
035	Incapacidade de realizar alguns exercícios de Ginástica	Não superar dificuldades em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
036	Quando saltei no cavalo, cai e torci a rótula	Ocorrência de uma lesão em determinadas modalidades e actividades	Lesões	Conteúdos	
037	Não ter jeito para jogar Futebol	Fraco desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
038	Sentir-me incapacitada	Não superar dificuldades	Resultados		
039	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
040	Fazer a cambalhota em cima do cavalo	Desagrado por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
041	Fazer Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
042	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
043	Quando não consigo obter sucesso nas actividades propostas	Fraco desempenho	Resultados		
044	Fazer Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
045	Quando por castigo tive que fazer 140 cangurus	"Castigo"	Outros		
046	Correr à volta da escola e ao frio	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenrolam	Conteúdos	Contexto	
047	Cair e magoar-me no joelho	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
048	Resposta em branco	Branco	Branco		

049	Nada a assinalar	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
050	Falta de condições no ginásio quando chove e por esse motivo, ver uma amiga a magoar-se	Falta de condições e preocupação manifestada pela lesão dos pares	Contexto	Lesões	Relações
051	Por eu não saber jogar Futebol, a minha equipa, na maioria das vezes, perde	Fraco desempenho em determinadas modalidades e reconhecimento do efeito negativo no resultado de jogo	Resultados e conteúdos	Relações	
052	Mau relacionamento com o funcionário	Relacionamento adverso com o funcionário	Relações		
053	Não poder, nem saber fazer de forma correcta Ginástica	Fraco desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
054	A falta de condições no pavilhão motivou a fractura de um pulso de uma colega	Falta de condições e preocupação manifestada pela lesão dos pares	Contexto	Lesões	Relações
055	Músculo preso	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
056	Lesão de um colega	Preocupação manifestada pela lesão dos pares	Lesões	Relações	
057	Fazer o teste de Cooper	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
058	Fazer o teste de Cooper	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
059	Quando levei com uma bola na cara, em Futebol	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades	Lesões	Conteúdos	
060	Quando faço o pino	Desagrado por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
061	O professor não gostar ou até mesmo desprezar o alunos	Relação adversa com o professor	Relações		
062	Nunca me aconteceu nada nas aulas de EF que me tivesse desagrado	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
063	Nada ou talvez um pouco de cansaço	Participação activa	Nenhum	Outros	
064	Nunca me senti mal numa aula de EF	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
065	O pavilhão ser demasiado frio	Desagrado perante as condições em que se desenvolvem as aulas	Contexto		
066	O pavilhão ser demasiado frio	Desagrado perante as condições em que se desenvolvem as aulas	Contexto		
067	Não saber efectuar com sucesso determinada actividade física	Fraco desempenho em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
068	O carácter obrigatório da aula. Nem sempre estamos com disposição.	Preferência por uma EF opcional	Outros		
069	Praticar Ginástica Aeróbica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
070	Apenas alguns exercícios de Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		

071	Muito frio nas aulas	Desagrado perante as condições em que se desenvolvem as aulas	Contexto		
072	Não conseguir praticar bem determinado desporto	Fraco desempenho por determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
073	Correr continuamente à chuva	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Contexto	Conteúdos	
074	Teste cooper	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
075	Fazer o teste de cooper	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
076	Não conseguir correr durante muito tempo, ficando indisposta e com falta de ar	Fraco desempenho por determinadas actividades associado a problemas físicos e de saúde	Resultados	Conteúdos	Lesões
077	Os professores separarem as raparigas dos rapazes, por considerarem que as raparigas não tinham a mesma capacidade física e o mesmo nível de execução	Tratamento diferenciado	Género	Relações	
078	Má disposição por ter tomado o pequeno almoço imediatamente antes da aula	Indisposição para a participação activa na aula	Outros		
079	Má disposição	Indisposição para a participação activa na aula	Outros		
080	Má disposição	Indisposição para a participação activa na aula	Outros		
081	Discussão com um professor	Conflitos com o professor	Relações		
082	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
083	Algumas atitudes do professor	Não gostar do professor	Relações		
084	Não conseguir efectuar algum passe e técnica e ser gozada por isso	Fraco desempenho em determinadas modalidades e actividades e a falta de compreensão e de apoio	Resultados	Conteúdos	Relações
085	Nada		Nenhum		
086	Ironia do professor	Não gostar do professor	Relações		
087	Partir o pé	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
088	Resposta em branco	Branco	Branco		
089	Nada		Nenhum		
090	Ter que aprender a fazer cambalhotas quando todos os meus colegas já sabiam fazer e no fim, continuar sem saber fazer	Não superar dificuldades e sentimento de embaraço por os outros não manifestarem a mesma dificuldade	Resultados e conteúdos	Outros	
091	Por vezes não há condições de higiene e de espaço nos balneários	Falta de condições nas instalações	Contexto		
092	A avaliação individual de Basquetebol	Avaliação em determinada modalidade	Resultados	Conteúdos	
093	Não ter capacidade para executar exercícios de Ginástica	Não superar dificuldades em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
094	Assistir a um colega a magoar-se	Preocupação manifestada com a lesão dos pares	Relações	Lesões	

095	Nada me desagradou	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
096	Levar com a bola na cabeça	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
097	Ter entortado os óculos	Insatisfação por danos materiais causados	Outros		
098	A injustificação de algumas pessoas para faltarem	Insatisfação pela contínua e injustificada ausência dos pares e professores, às aulas	Outros		
099	Fazer o teste de resistência no exterior num dia de muito frio	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Contexto	Conteúdos	
100	Quando não consigo fazer um certo exercício	Não superar dificuldades	Resultados		
101	Torcer um pé	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
102	Quando os meus amigos entraram em conflito	Insatisfação por uma situação de conflito gerada entre pares	Outros	Relações	
103	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
104	Ser obrigado a fazer ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
105	Quando vejo os colchões ou quando não vejo bolas	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
106	Ter que ser eu a dinamizar o meu grupo no trabalho de pirâmides humanas	Insatisfação por uma função de liderança e responsabilidade numa determinada actividade	Relações	Conteúdos	
107	Mau espírito de grupo	Ausência de sentimentos de apoio e cooperação entre pares	Relações		
108	Observações	Avaliações	Resultados		
109	Pouco interesse do grupo em fazer Ginástica	Falta de cooperação dos pares para fazerem modalidades menos preferidas	Relações	Conteúdos	
110	Nada		Nenhum		
111	Em Ginástica ninguém quer participar no trabalho de grupo	Falta de cooperação dos pares para fazerem modalidades menos preferidas	Relações	Conteúdos	
112	Fazer Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
113	Fazer Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
114	Magoar-me nas costas em Voleibol e as dores terem-me feito sentir muito mal	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades	Lesões	Conteúdos	
115	Termos que obrigatoriamente efectuar jogos que não sabemos e que não gostamos	Desagrado pelo carácter obrigatório e pelo fraco desempenho em determinadas modalidades e actividades	Outros	Resultados	Conteúdos
116	Num teste de resistência senti-me mal e a professora não se interessou	O professor não se interessa nem se	Relações		

		preocupa			
117	Resposta em branco	Branco	Branco		
118	O salto a cavalo não é tão interessante	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
119	Às vezes não consigo fazer alguns exercícios e sinto-me mal por isso	Não superar dificuldades e sentimentos de embaraço perante essa dificuldade	Resultados	Outros	
120	Resposta em branco	Branco	Branco		
121	Fazer Ginástica Acrobática	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
122	Ter aulas de Badminton	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
123	O mau companheirismo da turma	Falta de sentimentos de apoio e cooperação entre pares	Relações		
124	Por vezes alguns não terem culpa e os outros terem que pagar	Sentimento de injustiça	Outros		
125	Resposta em branco	Branco	Branco		
126	Nada em especial	Em geral gostam de EF	Nenhum		
127	Magoei-me a servir em voleibol. O diagnóstico da lesão foi muito problemático	Ocorrência de lesão numa determinada modalidade	Lesões	Conteúdos	
128	Fazer uma entorse em Ginástica Acrobática	Ocorrência de uma lesão numa determinada modalidade	Lesões	Conteúdos	
129	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
130	Ter que dar uma aula de EF	Insatisfação perante a necessidade de elaborar e organizar uma aula de EF	Contexto		
131	Resposta em branco	Branco	Branco		
132	Quando fiz testes	Avaliação	Resultados		
133	Ter-me magoado	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
134	Ter-me magoado	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas situações	Lesões		
135	Ter levado com uma bola na cara, facto que não é nada agradável	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas actividades	Lesões	Conteúdos	
136	O desprezo dos colegas. Ignoraram-me totalmente apesar de eu me esforçar (em actividades de equipa)	Ausência de sentimentos de apoio e cooperação entre pares, perante um fraco desempenho em determinadas actividades	Relações	Resultados	Conteúdos
137	Exageros entre professores e alunos	Conflitos entre professores e alunos	Relações		
138	Não conseguir fazer a roda e a rodada	Não superar as dificuldades em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
139	Resposta em branco	Branco	Branco		
140	Lesionei-me e fui ignorada	O professor não se interessa, nem se preocupa	Relações		

141	Quando cai e raspei o joelho direito	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
142	Ter caído e ir para o hospital	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
143	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
144	Nada		Nenhum		
145	Resposta em branco	Branco	Branco		
146	Falta de respeito para com o professor e falta de empenho e de motivação dos alunos	Relação adversa com o professor e falta de uma participação activa	Relações	Outros	
147	Ter-me magoado	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
148	Resposta em branco	Branco	Branco		
149	Sentir que não sou capaz de realizar todos os exercícios da melhor forma	Não superar dificuldades	Resultados		
150	Quando uma colega se magoou e o professor não se interessou, fazendo de conta que nada se tinha passado	Professor que não se preocupa, nem se interessa e preocupação manifestada pela lesão dos pares	Relações	Lesões	
151	Resposta em branco	Branco	Branco		
152	Praticar o que não gosto	Desagrado por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
153	Não ter sido compreendida pelo professor numa situação desagradável	Professor que não se interessa, nem se preocupa	Relações		
154	A falta de cooperação entre os membros da mesma equipa durante um jogo colectivo	Ausência de sentimentos de apoio e cooperação entre pares em determinadas modalidades	Relações	Conteúdos	
155	O desrespeito do professor para comigo e ser obrigada a fazer o que não quero	Comportamento incorrecto do professor e o carácter obrigatório das aulas	Relações	Outros	
156	Não ter jeito para o desporto	Falta de capacidade	Resultados		
157	Vários desentendimentos a atritos com um professor por coisas extremamente fúteis, em diversas ocasiões	Conflito com o professor	Relações		
158	Os alunos gozarem uns com os outros	Ausência de sentimentos de união e cooperação entre pares, causando situações de embaraço	Relações	Outros	
159	Resposta em branco	Branco	Branco		
160	Magoei-me e o professor não ligou	O professor não se interessa, nem se preocupa	Relações		
161	Não ter habilidade nenhuma para esta disciplina	Fraco desempenho	Resultados		
162	Resposta em branco	Branco	Branco		
163	Resposta em branco	Branco	Branco		
164	Correr	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
165	Resposta em branco	Branco	Branco		
166	As cambalhotas e a roda	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		

		e actividades			
167	Correr muito tempo	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
168	Correr muito	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
169	Correr durante muito tempo	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
170	Correr durante muito tempo	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
171	Ser ignorada durante um jogo	Falta de integração em determinadas actividades	Relações	Conteúdos	
172	Ser ignorada durante a realização de um jogo	Falta de integração em determinadas actividades	Relações	Conteúdos	
173	Resposta em branco	Branco	Branco		
174	Os rapazes serem machistas	Tratamento injusto entre pares	Género	Relações	
175	Os rapazes serem egoístas	Tratamento injusto entre pares	Género	Relações	
176	Alguém se sentir superior a mim	Tratamento desigual	Relações		
177	Resposta em branco	Branco	Branco		
178	Resposta em branco	Branco	Branco		
179	Resposta em branco	Branco	Branco		
180	As aulas obrigarem a um grande esforço dos alunos	Participação activa e empenhada	Outros		
181	Falta de espírito de equipa	Ausência de sentimentos de apoio e cooperação entre pares	Relações		
182	Quando "chutei" uma bola de Voleibol e fui expulso	Castigo	Outros	Conteúdos	
183	Falta de interesse dos meus colegas	Ausência de sentimentos de apoio e cooperação entre pares	Relações		
184	Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
185	Resposta em branco	Branco	Branco		
186	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
187	Uma lesão	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
188	Nada a referir	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
189	Resposta em branco	Branco	Branco		
190	Falta de motivação de algumas alunas	Não participação activa dos alunos do sexo feminino	Outros	Género	
191	Resposta em branco	Branco	Branco		
192	Não conseguir fazer Ginástica tão bem como os restantes colegas	Fraco desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
193	Falta de material	Desagrado perante as condições em que se desenvolvem as aulas	Contexto		
194	Jogar Futebol	Desagrado por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
195	Quando levei com uma bola na cara	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas actividades	Lesões	Conteúdos	

196	A superioridade dos rapazes relativamente às raparigas, pensando que só eles é que podem ser bons alunos em desporto	Tratamento desigual entre pares	Género	Relações	
197	A irresponsabilidade e agressividade de alguns colegas em jogos mais violentos	Ausência de sentimentos de apoio e cooperação entre pares em determinadas actividades	Relações	Conteúdos	
198	Algumas aulas de Ginástica, visto não ter jeito	Desagrado por determinadas modalidades face ao fraco desempenho verificado nas mesmas	Conteúdos	Resultados	
199	Não obter melhor classificação a Ginástica	Avaliação em determinada modalidade	Resultados	Conteúdos	
200	Resposta em branco	Branco	Branco		
201	Quando me magoei a jogar	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas actividades	Lesões	Conteúdos	
202	Resposta em branco	Branco	Branco		
203	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
204	Perder contra as raparigas	Não gostar de perder, particularmente com o sexo oposto	Resultados	Género	
205	Determinados critérios de avaliação	Avaliação	Resultados		
206	Ter torcido um pé	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
207	As aulas fora do pavilhão	Desagrado perante as condições em que se desenvolvem as aulas	Contexto		
208	Nada de especial	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
209	Uma lesão	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
210	Ser obrigado a frequentar esta disciplina	Preferência por uma EF opcional	Outros		
211	Ter-me magoado algumas vezes	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
212	Perder contra as raparigas	Não gostar de perder, particularmente com o sexo oposto	Resultados	Género	
213	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
214	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
215	Não correr o suficiente	Desagrado pela insuficiente atenção prestada a determinadas actividades	Conteúdos	Contexto	
216	A discussão dos alunos por causa de um jogo	Conflito entre pares em determinadas actividades	Relações	Conteúdos	
217	Resposta em branco	Branco	Branco		
218	Partir um dedo numa aula de Basquetebol	Ocorrência de uma lesão em determinadas modalidades	Lesões	Conteúdos	
219	Resposta em branco	Branco	Branco		
220	Resposta em branco	Branco	Branco		
221	Resposta em branco	Branco	Branco		
222	Fazer Ginástica	Desagrado por	Conteúdos		

		determinadas modalidades			
223	Fazer Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
224	Resposta em branco	Branco	Branco		
225	Correr debaixo de chuva	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	
226	Fazer o teste de Cooper	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
227	Correr	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
228	Correr	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
229	Discussões que envolveram violência física e psicológica	Conflitos	Relações		
230	Correr durante muito tempo	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
231	Correr à volta da escola	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	
232	Correr à volta da escola	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	
233	Correr à volta da escola	Desagrado por determinadas actividades e condições em que se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	
234	Quando acertei com uma bola na cara de um colega	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas actividades e preocupação manifestada pela lesão dos pares	Lesões	Conteúdos	Relações
235	Não me lembro	Em geral goste de EF	Nenhum		
236	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
237	Resposta em branco	Branco	Branco		
238	Não conseguir fazer algum exercício	Não superar dificuldades	Resultados		
239	Resposta em branco	Branco	Branco		
240	Resposta em branco	Branco	Branco		
241	A corrida	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
242	Jogar Futebol	Desagrado por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
243	Não quero falar no assunto		Outros		
244	Ter sempre as mesmas modalidades desportivas	Factor rotina	Conteúdo		
245	Ter sempre as mesmas modalidades desportivas	Factor rotina	Conteúdo		
246	A frontalidade entre professor e aluno	Relação adversa	Relações		

247	Ter sempre as mesmas modalidades desportivas	Factor rotina	Conteúdos		
248	Saltei por cima de um colega e caí de cabeça	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
249	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
250	Resposta em branco	Branco	Branco		
251	Resposta em branco	Branco	Branco		
252	Resposta em branco	Branco	Branco		
253	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
254	Resposta em branco	Branco	Branco		
255	Nada me desagrada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
256	Resposta em branco	Branco	Branco		
257	Resposta em branco	Branco	Branco		
258	Deixar de participar em EF por razões de saúde	Não participação activa	Outros		
259	Nenhum	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
260	Sermos avaliados individualmente	Avaliação individual	Resultados		
261	Resposta em branco	Branco	Branco		
262	Não conseguir atingir os objectivos propostos pelo professor, nomeadamente no Voleibol	Não superar dificuldades em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
263	Não conseguir atingir os objectivos propostos pelo professor e este obrigar-me a "fazer certos exercícios"	Desagrado pelo "castigo" dado pela não superação de dificuldades	Outros	Resultados	
264	Não conseguir fazer os exercícios propostos numa avaliação	Não superar dificuldades numa determinada avaliação	Resultados		
265	Quando por mais que me esforce, não consigo fazer algo bem feito	Não superar dificuldades	Resultados		
266	Resposta em branco	Branco	Branco		
267	Falta de motivação por não gostar da actividade praticada	Desagrado por determinadas actividades	Conteúdos		
268	Correr longos períodos de tempo e à chuva	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	
269	O mau estado do piso causou-me uma lesão	Ocorrência de uma lesão devido às más condições em que se desenvolvem as actividades	Contexto	Lesões	
270	A ausência de cooperação e espírito desportivo	Ausência de sentimentos de apoio e cooperação entre pares	Relações		
271	Resposta em branco	Branco	Branco		
272	A turma, no meio do jogo, entrar em conflito uns com os outros e com o professor por causa de uma falta	Conflito gerado entre pares e professores em determinadas actividades	Relações	Conteúdos	
273	Resposta em branco	Branco	Branco		
274	Resposta em branco	Branco	Branco		
275	Resposta em branco	Branco	Branco		

276	Não saber jogar bem Futebol	Fraco desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
277	Ter-me magoado no joelho	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
278	Não ter EF por causa do tempo	Desagrado pelas condições em que as aulas de EF se desenvolvem	Contexto		
279	Resposta em branco	Branco	Branco		
280	Quando já estamos equipados e chegamos ao pavilhão e não podemos fazer a aula, por não existirem condições	Desagrado pelas condições em que as aulas de EF se desenvolvem	Contexto		
281	Não ter uma aula completa devido à infiltração de água no pavilhão	Desagrado pelas condições em que as aulas de EF se desenvolvem	Contexto		
282	Resposta em branco	Branco	Branco		
283	Resposta em branco	Branco	Branco		
284	Resposta em branco	Branco	Branco		
285	Resposta em branco	Branco	Branco		
286	Resposta em branco	Branco	Branco		
287	Nada		Nenhum		
288	Nada		Nenhum		
289	Resposta em branco	Branco	Branco		
290	Nada		Nenhum		
291	Atletismo	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
292	Nada de especial	Em geral gosta de EF	Nenhum		
293	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
294	Ter levado com uma bola de Basquetebol na cara	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas actividades	Lesões	Conteúdos	
295	Nada a declarar	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
296	Jogo de Voleibol com os rapazes (sexo oposto)	Desagrado por ambientes coeducacionais em determinadas modalidades	Género	Conteúdos	
297	Resposta em branco	Branco	Branco		
298	Resposta em branco	Branco	Branco		
299	Resposta em branco	Branco	Branco		
300	Nada		Nenhum		
301	Correr ao frio	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	
302	Correr ao frio	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	
303	Correr à volta da escola e ao frio	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	

		estas se desenvolvem			
304	Sempre que não consigo praticar alguma modalidade ou realizar algum exercício	Não superar dificuldades	Resultados		
305	Correr ao frio	Desagrado por determinadas actividades e pelas condições em que estas se desenvolvem	Conteúdos	Contexto	
306	Quando sou eu a cair	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida e pelo embaraço da situação	Lesões	Outras	
307	Quando levei com uma bola de Futebol na cara	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades	Lesões	Conteúdos	
308	Quando cai do cavalo	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades e actividades	Lesões	Conteúdos	
309	Algo que me tenha corrido menos bem	Frac desempenho	Resultados		
310	Professores que chamam burros aos alunos	Relação adversa	Relações		
311	Partir um cotovelo	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
312	Sofri, no 8º ano, uma lesão no joelho que me trouxe graves problemas	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
313	Quando me magoo	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
314	Quando o professor falta	Não participação	Outros		
315	Fazer cambalhotas	Desagrado por determinadas modalidades e actividades	Conteúdos		
316	Ver uma amiga a levar com o plinto na cabeça	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida e preocupação manifestada pela lesão dos pares	Lesões	Relações	
317	Ver um amigo a magoar-se	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida e preocupação manifestada pela lesão dos pares	Lesões	Relações	
318	Não me recordo	Em geral gosta de EF	Nenhum		
319	Ter torcido o pé	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
320	Quando me atingiram com uma raquete na boca	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas actividades	Lesões	Conteúdos	
321	Aulas teóricas	Desagrado pela natureza teórica da aula de EF	Conteúdos		
322	Aulas práticas	Não participação	Outros		
323	Torci o pé duas vezes	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
324	Nada de importante	Em geral gosta de EF	Nenhum		
325	Desagradaram-me bastante as aulas de Basquetebol	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
326	Ter ficado lesionada	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
327	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		

328	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
329	Nada me desagradou	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
330	A falta de autoridade de certos professores	Insatisfação perante as atitudes dos professores	Relações		
331	Quando uma minha amiga se magoou e o professor não se interessou	Preocupação manifestada pela lesão dos pares e desagrado pela falta de interesse e de preocupação do professor	Lesões	Relações	
332	Resposta em branco	Branco	Branco		
333	Resposta em branco	Branco	Branco		
334	Quando os professores não se interessam pelas dificuldades dos alunos	O professor não se interessa, nem se preocupa	Relações		
335	Quando ia partido o pescoço	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
336	As aulas de Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
337	As aulas de Ginástica	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
338	Quando sou obrigada a fazer algum desporto que não gosto	Desagrado por determinadas modalidades	Conteúdos		
339	Ter torcido o pé quando estava a jogar Futebol	Ocorrência de uma lesão em determinadas modalidades	Lesões	Conteúdos	
340	Jogar mal Basquetebol	Fraco desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
341	Não me recordo	Em geral gosta de EF	Nenhum		
342	Alguns professores exageram no rigor dado à disciplina que é	Marginalização da disciplina	Outros		
343	Resposta em branco	Branco	Branco		
344	Jogar 2 minutos um desporto e depois jogar outro	Insatisfação perante a organização da aula	Contexto		
345	O frio	Desagrado pelas condições em que as aulas de EF se desenvolvem	Contexto		
346	Quando torci o pé	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
347	Quando me magoei	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
348	Sentir-me incapaz de fazer algo, como por exemplo aguentar uma corrida	Não superar dificuldades em determinadas actividades	Resultados	Conteúdos	
349	Praticar um desporto sem estar preparada para isso e também muitas vezes praticá-lo só para fazer passar o tempo	Não superar dificuldades e insatisfação pela abordagem utilizada	Resultados	Contexto	
350	Resposta em branco	Branco	Branco		
351	Resposta em branco	Branco	Branco		
352	O tempo é muito reduzido e por isso não há tempo para a formação ou explicação da prática de qualquer desporto	Insatisfação perante o tempo curricular da EF e perante a abordagem adoptada	Contexto		
353	Resposta em branco	Branco	Branco		
354	Resposta em branco	Branco	Branco		
355	Resposta em branco	Branco	Branco		

356	Nada me ocorre	Em geral gosta de EF	Nenhum		
357	Nada em concreto	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
358	Resposta em branco	Branco	Branco		
359	O frio que apanhamos todas as aulas	Desagrado pelas condições em que as aulas de EF se desenvolvem	Contexto		
360	Nada		Nenhum		
361	Uma lesão muscular	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
362	Resposta em branco	Branco	Branco		
363	Resposta em branco	Branco	Branco		
364	Ter uma entorse no dedo	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
365	Cair e esfolar-me todo no chão	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
366	Perder metade da aula porque o professor esteve a explicar coisas	Insatisfação perante a organização da aula e a abordagem utilizada pelo professor	Contexto		
367	Perder um jogo	Não gostar de perder	Resultados		
368	Quando me lesionei	Ocorrência de uma lesão	Lesões		
369	Quando sou agredida	Insatisfação perante o ambiente de agressividade gerado pelos pares	Relações	Contexto	
370	Magoar-me	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
371	Quando não consigo fazer os exercícios	Não superar dificuldades	Resultados		
372	Não conseguir atingir os objectivos pretendidos	Não superar dificuldades	Resultados		
373	As lesões	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida	Lesões		
374	Quando muita gente não faz a aula	Não participação na aula	Outros		
375	Perder jogos	Não gostar de perder	Resultados		
376	Andar ao soco com um colega	Conflito com os pares	Relações		
377	Os outros exigirem de mim aquilo que ainda não sou capaz e a forte competição, como se se trata-se de um jogo de vida ou de morte	Não superar dificuldades e desagrado por um ambiente excessivamente competitivo	Resultados	Conteúdos	
378	Quando não passam a bola, principalmente num jogo de futebol	Ausência de cooperação entre pares em determinadas modalidades e actividades	Relações	Conteúdos	
379	Resposta em branco	Branco	Branco		
380	Quando não passam a bola durante toda a aula, principalmente num jogo de futebol e de Basquetebol	Ausência de cooperação entre pares em determinadas modalidades e actividades	Relações	Conteúdos	
381	Resposta em branco	Branco	Branco		
382	Levar uma cotovelada de um amigo	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida e pela situação de conflito gerada entre pares	Lesões	Relações	
383	Nada	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
384	Resposta em branco	Branco	Branco		

385	Nada em especial	Em geral gosta de EF	Nenhum		
386	Resposta em branco	Branco	Branco		
387	Não me lembro	Em geral gosta de EF	Nenhum		
388	Resposta em branco	Branco	Branco		
389	Resposta em branco	Branco	Branco		
390	Resposta em branco	Branco	Branco		
391	Resposta em branco	Branco	Branco		
392	Os rapazes normalmente ignoram as raparigas nos desportos colectivos	Falta de cooperação entre os sexos em determinadas modalidades	Género	Conteúdos	
393	Resposta em branco	Branco	Branco		
394	Resposta em branco	Branco	Branco		
395	Ser diferenciada por ser rapariga, nos desportos colectivos, principalmente no Futebol	Tratamento diferenciado em determinadas modalidades	Género	Conteúdos	
396	Quando tento fazer as coisas correctamente e não consigo	Fraco desempenho	Resultados		
397	Resposta em branco	Branco	Branco		
398	Não defender uma única bola à baliza, em Futebol	Fraco desempenho em determinada modalidade	Resultados	Conteúdos	
399	Resposta em branco	Branco	Branco		
400	Nada de especial	Em geral gosta de EF	Nenhum		
401	Quando parti a minha clavícula num jogo de Basquetebol	Ocorrência de uma lesão durante uma determinada modalidade	Lesões	Conteúdos	
402	Não conseguir fazer com êxito algumas modalidades, nomeadamente a Ginástica	Fraco desempenho em determinadas modalidades	Resultados	Conteúdos	
403	Nada a declarar	Sentimento de total agrado para com a EF	Nenhum		
404	Não ter conseguido fazer um determinado exercício no plinto	Não superar dificuldades em determinadas modalidades e actividades	Resultados	Conteúdos	
405	Quando por vezes os companheiros de equipa não passam a bola às raparigas	Ausência de cooperação entre os sexos em determinadas actividades	Género	Conteúdos	
406	Quando por vezes não fico na equipa que pretendo e quando os companheiros de equipa não passam a bola	Ausência de cooperação entre pares em determinadas actividades	Relações	Conteúdos	
407	Magoar-me a fazer um salto no plinto	Desagrado pela situação dolorosa desenvolvida em determinadas modalidades e actividades	Lesões	Conteúdos	
408	Resposta em branco	Branco	Branco		
409	Nada de especial	Em geral gosta de EF	Nenhum		
410	Resposta em branco	Branco	Branco		