

## **A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das Representações e Atitudes dos Alunos**

<sup>1</sup>Rosa Lopes & <sup>2</sup>Camilo Cunha

<sup>1</sup>Escola Secundária de Rocha Peixoto - Póvoa de Varzim; <sup>2</sup>Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, LIBEC-CIFPEC

### **Resumo**

Actualmente, a Educação e a Educação Física (EF) atravessam profundas alterações, implicando adaptações e/ou modificações em muitos aspectos. A Educação Física escolar reconhece, no seu seio, problemas relacionados quer com a identidade, quer com a sua incapacidade de se ajustar a tendências contemporâneas. Esta incapacidade, posta em evidência em alguns estudos, manifesta-se pela observação de inúmeros alunos que percebem a Educação Física e os seus currículos como algo irrelevante, monótono e insuficientemente estimulante.

Nas últimas décadas, tem havido um crescente interesse no estudo das atitudes dos alunos face à Educação Física, que têm como finalidade fornecer informações relevantes para os professores.

O presente estudo pretende identificar as atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à Educação Física e aos currículos estabelecidos para a disciplina. A amostra é constituída por 259 jovens de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos, pertencentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade de uma Escola Secundária da Póvoa de Varzim. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário desenvolvido por Tannehill et al. (1994), que foi adaptado e validado por Brandão (2002). Os procedimentos estatísticos usados foram: análise factorial; teste t; Anova; teste do Qui-quadrado e correlação de Pearson. O programa estatístico utilizado foi o SPSS versão 12.0.

Os principais resultados e conclusões obtidos neste estudo foram os seguintes: (1) os alunos manifestaram uma disposição favorável para com a EF; (2) a diversão nas aulas e as actividades diversificadas são os mais importantes factores de agradabilidade; (3) os alunos mostraram uma atitude desfavorável para com o escasso tempo de aula; (4) os conteúdos curriculares foram identificados pelos alunos como os factores mais determinantes de experiências positivas e negativas, nas aulas de EF; (5) os alunos consideraram a EF escolar importante na sua formação.

**Palavras – chave:** Educação Física, Aluno, Atitudes, Percepções, Currículo

## Introdução

A Educação Física (EF) encerra possibilidades de ser uma das disciplinas a que os alunos atribuem maior preferência (Bento 1990). Mas é cada vez mais frequente os alunos considerarem as experiências em EF, desinteressantes e monótonas (Kinchin e O'Sullivan 1999).

Nas últimas décadas, tem havido um crescente interesse no estudo das atitudes dos alunos face à EF (Luke e Sinclair 1991; Carlson 1995), o que pode ser atribuído, em parte, à influência que a atitude poderá ter na participação em actividades físicas no futuro (Silverman e Subramaniam 1999; Shekitka 2002).

Se a atitude é determinante na maioria das actividades, um melhor entendimento da forma como influencia percepções e sentimentos, pode fornecer informações valiosas para professores, treinadores e pais (Silverman e Subramaniam 1999).

Segundo Ernst, Fenster, Langford e Stelzer (2004), existe uma forte correlação entre o crescimento das atitudes negativas em relação à EF e a diminuição dos níveis de actividade física, à medida que os jovens envelhecem. É na adolescência que se formam atitudes e hábitos para a vida. Se nestas idades não forem promovidas atitudes positivas em relação à disciplina de EF e à actividade física, em geral, essas atitudes poderão nunca vir a ser adoptadas.

Neste contexto, segundo a “lei do efeito” de Thorndike (1927 cit. por Ishee 2002) os indivíduos tendem a repetir actividades de que gostam. Assim, parece ser importante que os professores de EF conheçam as actividades preferidas dos alunos, para lhes poderem oferecer diferentes opções (Ishee 2002). Para Coelho (2000), é importante que os professores avaliem as percepções dos alunos para assegurarem que as suas experiências em EF estejam a ter um efeito positivo.

Nesta assunção Graham (1995) verificou que os docentes de EF não conhecem as percepções dos discentes acerca da disciplina. Essa falta de informação (sobre as perspectivas dos alunos) reduz a capacidade dos professores em fomentar uma maior participação dos alunos.

*“Entre os muitos objectivos educacionais que o professor de EF deveria almejar, alguns seriam proporcionar prazer na prática das diferentes actividades de EF, o gosto pelas práticas desportivas e a satisfação pessoal através da prática da EF”* (Shigunov 1993:149).

A adolescência é uma fase difícil para muitos indivíduos, marcada por rápidas mudanças no desenvolvimento físico e social. Os programas de EF devem ir ao encontro das necessidades dos jovens, procurando formas para os motivar para o desenvolvimento de estilos de vida activos. Para esse objectivo poder ser atingido, os profissionais da EF devem ter consciência da forma como os jovens vêem a EF e o desporto (Tannehill et al. 1994).

Os estudos sobre as atitudes dos alunos fornecem informações valiosas sobre o que estes sentem, pensam e sabem acerca da EF (Graham 1995). As atitudes positivas dos discentes em EF são importantes para a sua participação nas aulas (Tannehill et al. 1994), e o professor parece ter algum controlo sobre os factores (currículo, clima de aula, etc.) que influenciam essas atitudes (Luke e Sinclair 1991). Deste

modo, o docente poderá ter capacidade de melhorar as atitudes e as representações dos seus alunos perante os programas (Tannehill et al.1994).

Graham (1995) refere que os alunos têm perante as aulas de EF diferentes interesses e atitudes, demonstrando igualmente diferentes níveis de execução motora. Um programa que contemple os mesmos conteúdos de ensino, para todas as turmas e todos os alunos, ainda que do mesmo ano de escolaridade, não se revela eficaz e naturalmente ajustado às suas necessidades. Este autor reforça a ideia da necessidade dos professores procurarem auscultar todos os alunos acerca do que pensam sobre o seu programa de EF. *“Ao lado da orientação pelo futuro e pelas necessidades sociais tem que haver igualmente separação para os interesses e inclinações dos alunos”* (Bento 1998: 134).

Existe a ideia generalizada de que os programas de EF, no ensino secundário, não estão a ir ao encontro das necessidades dos alunos e que as aulas, de uma forma geral, são uma experiência irrelevante e negativa para a maioria dos jovens (Rink 1992 cit. por Macdonald e Brooker 1997).

A EF deverá contemplar a construção de um currículo que seja suficientemente relevante dentro da cultura escolar contemporânea, para que a disciplina seja encarada com seriedade (Macdonald e Brooker 1997). A Carta Internacional da Educação Física e Desporto da UNESCO refere no artigo 3: *“Os programas de Educação Física e de desporto devem corresponder às necessidades dos indivíduos e da sociedade”*.

Foi em todo este contexto que a presente investigação carrilou. Pensamos ser fundamental conhecer as representações, atitudes e necessidades dos nossos alunos em relação à EF, para entendermos as suas atitudes face à disciplina e à actividade física em geral.

Com este estudo pretendemos conhecer as representações e atitudes (e necessidades) dos nossos alunos face à EF e saber que importância lhe atribuem.

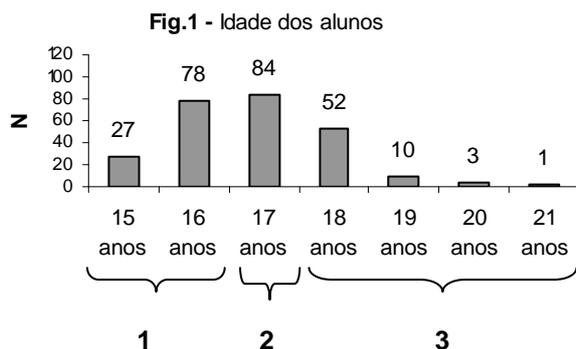
## **Metodologia**

Neste estudo foi utilizado uma metodologia quantitativa/descritiva, tendo-se utilizado um questionário de aplicação directa como instrumento de pesquisa.

A escola escolhida para aplicação do questionário foi a Escola Secundária Rocha Peixoto (E.S.R.P.), da Póvoa de Varzim, onde leccionamos.

O questionário foi aplicado a 259 alunos dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Incluímos apenas os alunos do nível secundário, uma vez que estes teriam mais vivências escolares, em geral, e de EF, em particular. Os alunos foram seleccionados por turmas, de uma forma aleatória. Salientamos o facto de apenas os alunos do 10º ano estarem abrangidos pelo Dec-Lei n.º 74/2004.

A idade dos alunos, variou entre os 15 e os 21 anos, sendo a média global de idades igual a 16,8 com um desvio padrão de 1,1. Salienta-se que o grupo de inquiridos de 17 anos registou a maior frequência (Fig.1). Devido à dispersão das idades dos alunos, formaram-se 3 grupos de idade, de forma a facilitar a interpretação dos dados (**1**=15/16 anos; **2**=17 anos; **3**=18 a 21 anos).



Relativamente ao género, dos 259 inquiridos, 131 (50,6%) pertencem ao género feminino e 128 (49,4%) ao masculino.

Em relação ao nível de escolaridade, podemos constatar que 94 (36,3%) sujeitos pertencem ao 10º ano, 92 (35,5%) pertencem ao 11º ano e 73 (28,2%) ao 12º anos

- Descrição do Questionário

O instrumento de recolha de dados utilizado foi uma versão adaptada do questionário desenvolvido por Tannehill et al. (1994), traduzido e validado por Brandão (2002).

O questionário está dividido em quatro secções (44 questões), relativas a Dados biográficos; Representações e atitudes sobre EF; a EF no contexto escolar/disciplinar e a EF no contexto curricular e da cidadania.

Destas quatro secções apenas apresentaremos a caracterização das questões analisadas neste estudo. Os dados biográficos incluíram atributos pessoais de cada aluno: género, nível de escolaridade e idade.

A segunda secção contempla as representações e atitudes sobre EF (questão 1 a 34), questionando-se os discentes acerca do que consideravam que a EF deveria promover, o que de facto promove e o que mais lhes agrada e desagradava nas aulas. Para esse efeito, os jovens deveriam situar a sua opinião numa escala de *Likert* com cinco opções de resposta para cada item, desde 1 – “concordo totalmente” até 5 – “discordo totalmente”.

A terceira parte do questionário (questão 35 a 42) contempla a EF no contexto escolar/disciplinar. Através de questões abertas e fechadas, fornece informação acerca dos aspectos de agrado e desagradado em EF; se escolheriam EF se fosse de carácter opcional e das experiências positivas e negativas das aulas de EF. Nesta parte, os alunos são também questionados relativamente à importância específica da EF na sua formação.

Na última secção, a EF no contexto curricular e da cidadania, pretende-se obter informação acerca da importância de atitude, valores e características de desenvolvimento pessoal.

- Procedimentos estatísticos

Os procedimentos estatísticos usados foram: teste t; Anova; teste do Qui-quadrado e correlação de Pearson. O programa estatístico utilizado foi o SPSS versão 12.0.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### O Currículo Desejado (CD) em EF

A questão “a” pretende averiguar quais as actividades, que na opinião dos alunos, deveriam constituir o currículo de EF.

No quadro 1 verificamos que a Dança (M=3,07) e os Jogos Recreativos (M=2,57) são as actividades com menor interesse para os alunos, enquanto que a Condição Física (M=1,74) parece ser um aspecto importante para eles, assim como os Desportos Colectivos (DC).

Quadro 1 – Currículo Desejado (CD) em EF

	Média	Desvio Padrão	N
a1. EF deveria melhorar CF	1,74	0,887	257
a2. EF deveria ensinar técnicas DC	1,81	0,873	257
a3. EF deveria ensinar a praticar DC	1,84	0,879	257
a4. EF deveria ensinar técnicas DI	1,98	0,875	257
a5. EF deveria ensinar a praticar DI	1,99	0,868	257
a6. EF deveria ensinar Dança	3,07	1,359	257
a7. EF deveria ensinar Jogos Recreativos	2,57	1,055	257

Quadro 2 – Tabela de frequência do CD

Importância	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7
Concordo Total./ Concordo	85,3%	84,9%	84,2%	76,8%	75,7%	31,3%	48,0%
Concordo parcialmente	10,8%	10,4%	10,8%	19,3%	19,3%	30,5%	35,0%
Não Concordo/ Discordo Total.	3,8%	4,6%	5,0%	3,8%	5,0%	38,2%	16,8%

Recorrendo à tabela de frequência (Quadro 2) de cada item podemos verificar que uma maioria absoluta dos alunos (85,3%) concordam ou concordam totalmente que as aulas de EF deveriam contemplar o trabalho da Condição Física (CF), assim como os outros factores relacionados com Desportos Colectivos (DC) e Desportos Individuais (DI). Estes dados estão de acordo com os de Tannehill et al (1994) e Brandão (2002) que também verificaram uma preferência maior pelos DC e actividades de CF. Apenas 48,0% dos alunos concordam ou concordam totalmente que as aulas de EF deveriam contemplar os Jogos Recreativos, e 31,3 % a Dança.

Quadro 3 – O CD em função do Género / Idade / Nível de Escolaridade:

EF deveria ensinar:	♂	♀	P(t)	1	2	3	P(t)	10°	11°	12°	P(t)
CF	1,77	1,69	ns	1,69	1,77	1,77	ns	1,58	1,85	1,81	ns
Técnicas DC	1,88	1,75	ns	1,71	1,95	1,75	ns	1,74	1,81	1,90	ns
Praticar DC	1,91	1,77	ns	1,74	1,95	1,86	ns	1,68	1,93	1,95	ns
Técnicas DI	2,02	1,93	ns	1,94	2,14	1,82	ns	1,82	2,13	1,99	*10/11
Praticar DI	2,05	1,91	ns	1,92	2,15	1,88	ns	1,83	2,11	2,04	ns
Dança	3,64	2,51	***	2,94	3,06	3,29	ns	2,67	3,23	3,38	*10/11 **10/12
Jogos Recreativos	2,75	2,40	**	2,47	2,57	2,74	ns	2,33	2,70	2,71	*10/11

(\* p<0,05 \*\* p<0,01 \*\*\* p<0,001)

Os dados do Quadro 3 mostram que os alunos do sexo feminino têm uma posição mais favorável em relação a actividades como a Dança ( $p < 0,001$ ) e aos Jogos Recreativos ( $p < 0,01$ ). Nas restantes actividades não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, embora se verifique uma preferência clara pelas actividades de CF e os DC. Resultados idênticos foram obtidos por Brandão (2002). Em função da idade, verificamos que os grupos 1 e 2 atribuem mais importância às actividades de CF, e menos importância à Dança. Os alunos mais velhos (grupo 3) atribuem maior importância às técnicas de DC, e menor importância à Dança. Os alunos do 10º ano de escolaridade demonstraram atitudes mais positivas em relação à Dança, quando comparados com alunos do 11º ano ( $p < 0,05$ ) e do 12º ano ( $p < 0,01$ ). Também constatamos diferenças de médias, estatisticamente significativas, entre alunos do 10º e 11º anos em relação às “técnicas de desportos individuais” e aos “jogos recreativos”.

### O Currículo Vivido (CV) em EF

A questão **b** pretende averiguar a percepção dos alunos acerca dos objectivos das aulas de EF.

Pela análise do quadro 4, podemos verificar que para os alunos a EF contribui efectivamente para melhorar a CF ( $M=1,87$ ), ensinar DC e DI. A Dança ( $M=3,47$ ) e os Jogos Recreativos ( $M=2,87$ ) parecem ter um papel menos relevante nas aulas.

Quadro 4 – Currículo Vivido (CV) em EF

	Média	Desvio Padrão	N
<b>b9.</b> EF contribui melhorar CF	1,87	0,938	253
<b>b10.</b> EF contribui ensinar técnicas DC	1,91	0,807	253
<b>b11.</b> EF contribui ensinar a praticar DC	1,93	0,835	253
<b>b12.</b> EF contribui ensinar técnicas DI	2,15	0,890	253
<b>b13.</b> EF contribui ensinar a praticar DI	2,15	0,889	253
<b>b14.</b> EF contribui ensinar Dança	3,47	1,296	253
<b>b15.</b> EF contribui ensinar Jogos Recreat.	2,87	1,096	253

Quadro 5 – Tabela de frequência do CV

Importância	b9	b10	b11	b12	b13	b14	b15
Concordo Total./ Concordo	78.0%	81.3%	79.7%	70.4%	70.0%	22.7%	37.7%
Concordo parcialmente	15.7%	14.0%	15.2%	21.4%	21.0%	25.4%	36.2%
Não Concordo/ Discordo Total.	6.3%	4.7%	5.1%	8.2%	9.0%	51.9%	26.1%

Na tabela de frequência (Quadro 5) podemos verificar que uma maioria absoluta dos alunos (81,3%) concorda ou concorda totalmente que as aulas de EF contemplam o ensino das técnicas DC (b10), assim como a prática de DC (b11) e a melhoria da CF (b9), o que confirma os dados de Brandão (2002). No estudo de Tannehill et al. (1994) os discentes referem primeiro os itens relativos aos DC e em seguida os Jogos Recreativos. No estudo de Gonçalves (1998) os alunos referiram que o objectivo das aulas consistia em melhorar a CF. Apenas 37,7% dos alunos concordam ou concordam totalmente que as aulas de EF contemplam os Jogos Recreativos, e 22,7 % a Dança.

Quadro 6 – O CV em função do Género/Idade/Nível de Escolaridade

EF contribui ensinar:	♂	♀	P(t)	1	2	3	P(t)	10º	11º	12º	P(t)
CF	1,92	1,82	ns	1,77	1,94	1,95	ns	1,62	2,02	2,01	***10/11 ***10/12
Técnicas DC	1,98	1,87	ns	1,86	1,99	1,91	ns	1,77	2,03	1,94	ns
Praticar DC	1,97	1,92	ns	1,88	1,96	1,98	ns	1,80	1,99	2,04	ns
Técnicas DI	2,24	2,07	ns	2,04	2,32	2,09	ns	1,97	2,29	2,20	*10/11
Praticar DI	2,21	2,13	ns	2,04	2,29	2,16	ns	1,97	2,29	2,23	*10/11
Dança	3,79	3,15	***	3,25	3,56	3,69	ns	2,96	3,79	3,73	***10/11 ***10/12
Jogos Recreativos	2,91	2,82	**	2,73	3,01	2,91	ns	2,65	3,01	2,99	ns

(\* p<0,05 \*\* p<0,01 \*\*\* p<0,001)

Analisando o Quadro 6, podemos constatar que, independentemente do género, a melhoria da CF parece ter um papel preponderante nas aulas. Brandão (2002) também obteve valores elevados para este item. Já Tannehill et al. (1994), verificaram que os alunos(as) referiram que as aulas não contemplavam um trabalho da CF, o que contraria os nossos resultados.

As percepções dos alunos acerca dos objectivos para a EF diferem em função do género para aspectos como a Dança e os Jogos Recreativos. Os rapazes parecem achar que a EF tem um papel menos preponderante no ensino destas actividades. Estas diferenças de percepção são estatisticamente significativas, tal como no estudo de Brandão (2002).

Constatámos que não se registaram diferenças estatisticamente significativas em função da idade. Os alunos do grupo 1 e 2 consideram que a EF contribui principalmente para melhorar a CF ( $M_1=1,77$ ;  $M_2=1,94$ ), enquanto que para os alunos mais velhos (grupo 3) contribui para ensinar técnicas de DC ( $M_3=1,91$ ).

Em função do nível de escolaridade verificaram-se diferenças estatisticamente significativas. Para os alunos do 10º ano a EF tem um papel mais preponderante na melhoria da CF, no ensino das técnicas e da prática de DI, e no ensino da Dança, comparativamente com os outros anos de escolaridade.

- Convergência entre CD e CV

Procurando determinar se há uma convergência entre os dois currículos recorreremos ao teste de correlação de Pearson, e verificámos que há uma correlação positiva e significativa a 1% (Quadro 7). Este facto parece indicar que as aulas de EF estão a ir de encontro às expectativas dos alunos.

Pretendendo averiguar se existe uma maior convergência entre o CV e o CD nos rapazes, cruzámos as respectivas componentes em função do género utilizando o teste do Qui-Quadrado e verificamos que:

- O CD obteve um valor  $p=0,398$ , o que nos permite aceitar a  $H_0$ , e afirmar que é independente do género;
- O CV obteve um valor  $p=0,236$ , o que nos permite aceitar a  $H_0$ , e afirmar que é independente do género;

Quando correlacionamos os dois currículos com o género (Quadro 7), não verificamos valores de  $p$  significativos.

Quadro 7 – Correlações (Pearson) entre CD/CV e género

	Género	Currículo Desejado	Currículo Vivido
Currículo Vivido	-0,064	0,588**	1
Currículo Desejado	-0,082	1	0,588**

\*\* correlação significativa a 0,01 (2-tailed)

Assim, não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções entre o currículo vivido e o currículo desejado em função do género. O facto de não haver maior convergência entre currículos nos rapazes contraria Brandão (2002) e a literatura em geral, que considera os currículos de EF muito “masculinizados”. Tentaremos explicar este facto de uma forma intuitiva, com base na nossa experiência docente e no conhecimento do “panorama” desportivo da região. Uma vez que o currículo proposto pela escola tem uma grande incidência nos DC, e tendo a Póvoa de Varzim algumas tradições em modalidades colectivas (Voleibol, Basquetebol, Futebol), mesmo no sector feminino, esta parece-nos ser uma das explicações possíveis para o facto de as raparigas não estarem descontentes com o CV nas aulas.

### Aspectos de Agradabilidade nas aulas de EF

Com a questão **c** pretende-se conhecer os aspectos que mais agradam aos alunos.

No Quadro 8, podemos verificar que os aspectos mais valorizados pelos alunos nas aulas de EF, são a “diversão” (M=1,84) e a “diversidade de actividades” (M=1,90). O factor menos importante foi “momentos de pausa” (M=2,49).

Quadro 8 – Aspectos de agradabilidade nas aulas de EF

	Média	Desvio Padrão	N
<b>c17.</b> EF agrada: aulas mistas	2,01	1,073	252
<b>c18.</b> EF agrada: actividades diversificadas	1,90	0,956	252
<b>c19.</b> EF agrada: momentos de pausa	2,49	1,091	252
<b>c20.</b> EF agrada: aulas divertidas	1,84	0,945	252
<b>c21.</b> EF agrada: gostar do professor	2,04	0,954	252
<b>c22.</b> EF agrada: êxito nas actividades	2,26	0,955	252
<b>c23.</b> EF agrada: aulas bem organizadas	2,18	0,938	252
<b>c24.</b> EF agrada: avaliação justa	2,22	1,135	252

Quadro 9 – Tabela de frequência dos Aspectos de Agradabilidade

Importância	c20	c21	c22	c23	c24	c17	c18	c19
Concordo Total./ Concordo	81,4%	74,0%	62,0%	66,7%	63,6%	73,0%	77,5%	53,9%
Concordo parcialmente	12,4%	17,4%	28,7%	25,6%	24,4%	18,0%	15,5%	28,7%
Não Concordo/ Discordo Total.	6,2%	8,5%	9,4%	7,7%	12,0%	8,2%	7,0%	17,3%

Quando analisamos a tabela de frequência dos aspectos de agradabilidade (Quadro 9) podemos verificar que uma maioria absoluta (81,4%) dos alunos concorda ou concorda totalmente que o facto de as aulas serem divertidas (c20) é o aspecto mais importante para eles. Verificamos que 77,5% dos alunos concordam ou concordam totalmente que as “aulas diversificadas” (c18) são factor de agradabilidade.

Este item foi o mais assinalado nos estudos de Lee e Hume (1999) e de Brandão (2002). No estudo de Tannehill et al. (1994) este item obteve 68% das respostas, enquanto que a coeducação (c17) foi o mais referido (69%).

Quadro 10 – Aspectos de Agradabilidade em função do Género/Idade/Nível de Escolaridade:

O que agrada :	♂	♀	P(t)	1	2	3	P(t)	10º	11º	12º	P(t)
Aulas mistas	1,96	2,08	ns	2,19	2,18	2,33	ns	2,02	2,41	2,26	ns
Actividades diversif.	1,99	1,78	ns	2,02	2,18	1,78	ns	1,95	2,05	2,00	ns
Momentos de pausa	2,53	2,46	ns	1,81	2,04	1,86	ns	1,70	2,05	1,97	*11/12
Aulas divertidas	1,95	1,70	ns	2,60	2,42	2,42	ns	2,41	2,74	2,29	*10/11
Gostar do professor	2,17	1,90	*	1,80	1,87	1,86	ns	1,64	2,01	1,89	ns
Ter êxito nas activ.	2,12	2,40	*	2,12	1,94	2,03	ns	2,04	2,08	1,89	ns
Aulas bem organiz.	2,35	2,02	*	2,33	2,26	2,16	ns	2,11	2,44	2,29	**10/11 ***10/12
Avaliação justa	2,22	2,13	**	2,03	2,27	2,30	ns	1,86	2,28	2,47	ns

(\* p<0,05 \*\* p<0,01 \*\*\* p<0,001)

A análise do Quadro 10 permite-nos verificar que o aspecto mais valorizado pelas raparigas é “aulas diversificadas” (M=1,78); enquanto que os rapazes preferem aulas divertidas (M=1,95).

Existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros para aspectos de agradabilidade, nomeadamente “gostar do professor”, “êxito nas actividades” e “aulas bem organizadas” (p <0,05), e “avaliação justa” (p <0,01). “Gostar do professor”, “aulas bem organizadas” e “avaliação justa” parecem ser factores mais importantes para as raparigas. Ter “êxito nas actividades” é mais relevante para os rapazes, o que confirma os dados de Tannehill e Zakrajsek (1993), Tannehill et al. (1994) e de Brandão (2002).

Analisando o Quadro 10, verificamos que a idade não parece influenciar as percepções dos alunos acerca dos aspectos de agradabilidade nas aulas de EF. O aspecto mais importante para os alunos mais novos (M<sub>1</sub>=1,80; M<sub>2</sub>=1,87), é “gostar do professor”, enquanto os mais velhos valorizam mais o facto de as aulas terem actividades diversificadas (M<sub>3</sub>=1,78).

O Quadro 10 mostra-nos que, independentemente do nível de escolaridade, os alunos atribuem maior importância ao facto “gostar do professor”. Os alunos do 10º e 11º anos de escolaridade consideram menos importante a diversão nas aulas, enquanto os alunos do 12º ano atribuem menor importância aos aspectos relacionados com a avaliação. Verificamos que o grau de importância atribuído a este aspecto diminui, à medida que aumenta o grau de escolaridade. De salientar que os alunos do 10º ano estavam já abrangidos pelo Dec-Lei n.º 74/2004, estando a nota de EF incluída na média final do ensino secundário. Pensamos que as diferenças não foram mais acentuadas, uma vez que os alunos estavam num ano de transição e alguns ainda não estariam completamente esclarecidos sobre esse facto.

Existem diferenças estatisticamente significativas para alguns aspectos de agradabilidade em função do nível de escolaridade. Os momentos de pausa proporcionados pelas aulas de EF são mais importantes para os alunos do 12º ano que para os do 11º ano (p <0,05). Este facto poder-se-á explicar,

uma vez que o 12º ano é determinante para os estudantes e obriga a um maior empenho cognitivo; as actividades desportivas poderão proporcionar momentos de “descompressão”.

A diversão nas aulas parece ser mais relevante para alunos do 10º ano comparativamente com os do 11º ( $p < 0,05$ ). Os alunos do 10º ano preocupam-se mais com a organização das aulas que os alunos do 11º ( $p < 0,01$ ) e do 12º anos de escolaridade ( $p < 0,001$ ).

### Aspectos de Desagradabilidade nas aulas de EF

A questão **d** pretende averiguar quais os aspectos das aulas de EF que desagradam aos alunos.

No Quadro 11, podemos verificar que o que mais desagrada aos alunos é o reduzido tempo de aula ( $M=3,02$ ), o que é um bom indicador para a EF como disciplina curricular. A avaliação injusta também parece causar desagrado ( $M=3,50$ ). Aspectos relacionados com “equipar” ( $M=4,10$ ) e “banho” ( $M=4,18$ ) são os que causam menor desagrado.

Quadro 11 – Aspectos de desagradabilidade nas aulas de EF

	Média	Desvio Padrão	N
<b>d26.</b> EF desagrada: avaliação injusta	3,50	1,404	252
<b>d27.</b> EF desagrada: falta motivação	3,63	1,280	252
<b>d28.</b> EF desagrada: falta de habilidade	3,77	1,228	252
<b>d29.</b> EF desagrada: não gostar do professor	3,98	1,179	252
<b>d30.</b> EF desagrada: não gostar de equipar	4,10	1,117	252
<b>d31.</b> EF desagrada: tomar banho	4,18	1,067	252
<b>d32.</b> EF desagrada: pouco tempo de aula	3,02	1,403	252
<b>d33.</b> EF desagrada: aulas desorganizadas	3,90	1,236	252

Quadro 12 – Tabela de frequência dos Aspectos de Desagradabilidade (%)

Importância	d26	d27	d28	d29	d30	d31	d30	d32	d33
Concordo Total./ Concordo	27.1%	20.2%	16.3	11.2	10.9	9.4	10.9	38.0%	14.8
Concordo parcialmente	14.0	16.7	16.0	14.7	9.3	8.7	9.3	22.9%	12.8
Não Concordo/ Discordo Total.	58.9	63.2	67.7	74.0	79.9	81.9	79.9	39.2%	72.4

Quando analisamos a frequência de cada item podemos verificar que 27,1% dos alunos concordam ou concordam totalmente que a “avaliação injusta” (d26) é motivo de desagrado. Constatamos também que 38,0% dos alunos concordam ou concordam totalmente que o tempo reduzido de aula seja factor de desagradabilidade.

Estes dados confirmam os resultados de Brandão (2002) que também obteve valores mais elevados para o tempo escasso de aula e a injustiça na avaliação. Enquanto que no estudo de Lee e Hume (1999) os alunos demonstraram desagrado, primeiro, em relação ao facto de não gostarem de se equipar (39%) e, só depois, em relação ao reduzido tempo de aula (35%).

Quadro 13 – Aspectos de Desagradabilidade em função do Género/Idade/Nível de Escolaridade:

O que desagrada :	♂	♀	P(t)	1	2	3	P(t)	10º	11º	12º	P(t)
Avaliação injusta	3,37	3,60	ns	3,40	3,57	3,59	ns	3,25	3,63	3,67	ns
Falta de motivação	3,54	3,68	ns	3,54	3,70	3,67	ns	3,53	3,69	3,67	ns
Falta de habilidade	3,96	3,55	**	3,56	3,81	4,05	ns	3,59	3,88	3,86	ns
Não gostar do prof.	3,84	4,06	ns	3,98	3,87	4,13	ns	3,89	4,02	4,04	ns
Não gostar de equipar	4,12	4,04	ns	4,16	3,98	4,19	ns	4,12	4,07	4,13	ns
Tomar banho	4,19	4,15	ns	4,06	4,13	4,46	*1/2	4,05	4,16	3,37	ns
Aulas desorganizadas	3,73	4,04	*	3,86	3,83	4,08	ns	3,68	4,02	4,04	ns
Pouco tempo de aula	2,82	3,20	*	3,16	2,92	2,95	ns	3,10	3,10	2,83	ns

(\* p<0,05 \*\* p<0,01 \*\*\* p<0,001)

Analisando o Quadro 13, verificamos que o tempo de aula reduzido é o principal factor de desagrado para ambos os sexos, embora seja mais acentuado nos rapazes (p <0,05).

Também verificamos diferenças estatisticamente significativas em relação à “falta de habilidade” (p <0,01) e às “aulas desorganizadas” (p <0,05). A desorganização desagrada mais aos rapazes, enquanto que as raparigas indicam a falta de habilidade para o desporto como um factor menos apreciado, o que confirma os dados de Brandão (2002).

Este último item, deixa prever que as raparigas têm uma percepção menos favorável das suas competências, criando à partida um sentimento que as coloca em desvantagem quanto ao possível e futuro envolvimento na disciplina.

O Quadro 33 mostra que para os alunos, independentemente do grupo de idade, o reduzido tempo de aula é o item que provoca mais sentimentos de desagrado. O banho no fim das aulas desagrada mais aos alunos do grupo 1 (15-16 anos), verificando-se diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo 2 (p <0,05). Quando considerámos a componente 1 não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas.

Quando cruzamos os aspectos de desagradabilidade com o nível de escolaridade (Quadro 34), verificamos que não há diferenças estatisticamente significativas em relação a nenhum item. Constata-se também que o factor “pouco tempo de aula” é o que desagrada mais aos alunos independentemente do ano de escolaridade. Salientamos que os alunos do 10º ano tinham uma carga horária de dois blocos de 90 minutos, enquanto que os restantes anos apenas tinham um bloco de 90 minutos e outro de 45. Os discentes do 12º ano são os que apresentam maior desagrado com o facto de terem um tempo de aula reduzido.

### A importância da EF na formação do Ensino Secundário

O Quadro 14 mostra a distribuição percentual da importância da EF na formação do ES em função do género, idade e nível de escolaridade. Assim, verificamos que a maioria dos alunos (56,7%) considera que a disciplina de EF é importante/muito importante na sua formação. Estes valores estão de acordo com os 57% obtidos por Tannehill e Zakrajsek (1993), mas superiores aos 37% de Tannehill et al. (1994) e aos 46,4% de Brandão (2002).

A EF parece ser mais relevante para alunos do sexo masculino (61,7%), alunos do grupo de idades 1 (61,9%) e alunos do 10º ano de escolaridade (69,1%).

Quadro 14 – Importância da EF na formação do ES (%)

	Total	♂	♀	1	2	3	10º	11º	12º
M. Imp./Importante	56,7	61,7	51,9	61,9	51,1	56,1	69,1	53,3	45,2
Algo Importante	25,5	21,3	29,0	20,0	29,5	28,8	17,0	25,0	37,0
Pouco Imp./Sem qq Imp.	17,7	16,4	19	17,8	19,3	15,1	13,8	21,7	17,8

O Quadro 15 mostra-nos que, quando questionamos os alunos relativamente à importância que a EF assume na sua formação académica, os rapazes (M=2,24) apresentam valores mais elevados comparativamente com as raparigas (M=2,53). Essa diferença é estatisticamente significativa a 5%. Estes dados confirmam os de Leal e Carreiro da Costa (1997) e de Brandão (2002) que também constataram que os rapazes atribuem maior importância à disciplina de EF.

Quadro 15 – Importância da EF na formação do ES em função do Género/Idade/Nível de Escolaridade:

	♂	♀	P(t)	1	2	3	P(t)	10º	11º	12º	P(t)
Importância da EF na formação do ES	2,24	2,53	*	2,34	2,43	2,41	ns	2,13	2,47	2,63	*10/12

(\* p<0,05 \*\* p<0,01 \*\*\* p<0,001)

O mesmo quadro mostra que os alunos do grupo de idade 1 são os que valorizam mais a disciplina (M=2,34), e os do grupo de idade 2 são os que lhe atribuem menos importância (M=2,43). As diferenças são reduzidas, visto que não se obtiveram *p-values* estatisticamente significativos.

Os alunos do 10º ano de escolaridade são os que atribuem maior importância à disciplina (M=2,13), verificando-se diferenças estatisticamente significativas a 5% quando comparado com os alunos do 12º ano (M=2,63). Este facto poder-se-á explicar com o facto de, para os discentes do 10º ano, a nota de EF ser contemplada na média final do ES.

### A escolha de EF se esta fosse de carácter opcional

Da análise do Quadro 16 constata-se que 78% dos alunos inquiridos escolheriam a disciplina de EF se esta fosse de carácter opcional, o que mostra uma atitude favorável em relação à disciplina. Resultados ligeiramente inferiores foram obtidos por Brandão (2002), com 74%.

Quadro 16 – Escolha de EF se esta fosse de carácter opcional

	Total	♂	♀	1	2	3	10º	11º	12º
Sim	78,2	82,7	75,2	80,8	73,6	83,1	78,7	81,1	76,4
Não	21,8	17,3	24,8	19,2	26,4	16,9	21,3	18,9	23,6

Quando cruzamos os dados em função do género verificamos que os rapazes são os que demonstram maior interesse pela disciplina (82,7%), o que confirma os dados de Gonçalves (1998), Brandão (2002) e os de Ernest et al. (2004).

Os alunos mais velhos (grupo de idade 3) são os que apresentam valores mais elevados (83,1%), enquanto que os do grupo de idade 2 apresentam valores mais baixos (73,6%). Estes dados não confirmam os de Leal e Carreiro da Costa (1997) e os de Gonçalves (1998), que verificaram que à medida que a idade avança, diminui o interesse pelas aulas de EF.

Analisando os dados em função do nível de escolaridade, verifica-se que 81,1% dos alunos do 11º ano escolheriam EF, enquanto que os restantes anos apresentam valores inferiores.

Tentando averiguar se a escolha opcional da disciplina seria influenciada pelas variáveis independentes em estudo, realizámos o teste do  $X^2$ , tendo-se obtido valores de p superiores a 0,05. Deste modo, podemos afirmar que a escolha da EF é independente do género, idade e nível de escolaridade.

Procuramos ainda saber se o grau de importância atribuída à disciplina de EF se correlaciona com a escolha opcional e as variáveis independentes em estudo. Para isso, determinámos o coeficiente de *Pearson* que nos mostra o grau de associação existente (Quadro 17).

Quadro 17 – Correlações (Pearson) importância da EF / escolha / idade / nível de escolaridade

	Género	Nível de Escolaridade	Idade	Importância da EF na formação do ES	Escolha de EF se fosse opcional
Importância da EF na formação do ES	0,128*	0,178**	0,034	1	0,461**

\* correlação significativa a 0,05      \*\* correlação significativa a 0,01

Assim, podemos verificar que a correlação entre a importância atribuída à EF e:

- O género, é significativa a 5% (confirma dados do t-test);
- O nível de escolaridade, é significativa a 1% (confirma dados ANOVA);
- A escolha de EF se fosse opcional, é significativa a 1%.

Este último dado permite-nos concluir que uma maior importância atribuída à disciplina está associada a uma maior taxa de alunos que escolheriam EF se esta fosse de carácter opcional. Poderemos então deduzir que o grau de importância percebida afecta as atitudes dos alunos perante a EF, isto é, se os alunos consideram a disciplina importante demonstram atitudes favoráveis para com ela.

### As experiências vividas em EF

Ainda no que respeita aos factores da agradabilidade e desagradabilidade, foi pedido ao aluno que descrevesse algo que lhe tenha agradado (“fez sentir bem”) ou desagradado (“fez sentir mal”), no decorrer das aulas de EF. Foi efectuado a análise ao conteúdo das respostas dadas e, posteriormente, a classificação por categorias temáticas. Os alunos indicaram apenas uma categoria temática por questão.

Pela análise do Quadro 18, verificamos que o conteúdo (26%) e as relações interpessoais (17,4%) são os aspectos mais referidos pelos alunos. Tannehill et al. (1994) obteve em primeiro lugar “resultados” (33%), já Brandão (2002) referiu aspectos como conteúdos e resultados.

Quadro 18 – Algo que agradou (%)

	Total	♂	♀	1	2	3	10º	11º	12º
Relações	17,4	18,9	16	14,3	19,3	20,0	13,8	13,0	27,8
Conteúdo	26	25,2	26,7	30,5	20,5	26,2	33,0	23,9	19,4
Contexto	1,9	3,1	0,8	3,8	1,1	0	2,1	3,3	0
Resultados	9,3	12,6	6,1	7,6	13,6	6,2	4,3	14,1	9,7
Nada	4,3	4,7	3,8	2,9	6,8	3,1	4,3	4,3	4,2
Branco	26,7	25,2	28,2	27,6	25,0	27,7	28,7	28,3	22,2
Outro	14,3	10,2	18,3	13,3	13,6	16,9	13,8	13,0	16,7

O conteúdo das aulas parece ser o principal responsável por sentimentos de agradabilidade independentemente do género, idade e nível de escolaridade, com excepção dos alunos do 12º ano que atribuem maior importância às relações.

O Quadro 19 mostra-nos que o “conteúdo” é o factor responsável por sentimentos de desagrado, independentemente do género, idade e nível de escolaridade. Este também foi o factor mais referido no estudo de Brandão (2002). O factor mais apontado por Tannehill et al. (1994) foi “relações”.

Quadro 19 – Algo que desagradou (%)

	Total	♂	♀	1	2	3	10º	11º	12º
Relações	10,8	14,8	6,9	7,6	13,6	12,1	9,6	9,8	13,7
Conteúdo	22,8	19,5	26,0	25,7	15,9	27,3	26,6	16,3	26,0
Contexto	3,9	4,7	3,1	2,9	4,5	4,5	5,3	3,3	2,7
Resultados	3,1	5,5	0,8	1,0	8,0	0	2,1	4,3	2,7
Nada	15,4	14,1	16,8	21,0	12,5	10,6	19,1	16,3	9,6
Branco	24,3	21,9	26,7	24,8	23,9	24,2	22,3	29,3	20,5
Outro	6,9	7,0	6,9	7,6	8,0	4,5	6,4	10,9	2,7
Lesão	12,7	12,5	13,0	9,5	13,6	16,7	8,5	9,8	21,9

Procurando saber se as percepções de experiências vividas em EF influenciaram as atitudes para com a disciplina, determinámos o coeficiente de correlação de *Pearson*.

O Quadro 20 mostra-nos que as experiências positivas apresentam uma correlação positiva a 1% com a importância atribuída à EF. Por sua vez, as experiências negativas relacionam-se negativamente com a escolha opcional da disciplina; ou melhor, alunos que tiveram “más experiências” nas aulas não escolheriam EF se esta fosse opcional. Parece então importante que se evitem as experiências negativas nas aulas e se fomentem as positivas, uma vez que dessa forma poderemos estar a contribuir para uma atitude mais favorável dos alunos em relação à EF.

Quadro 20 – Correlações (Pearson) de experiências vividas

	Género	Nível de Escolaridade	Idade	Importância da EF na formação do ES	Escolha de EF se fosse opcional
Algo que fez sentir bem	0,083	-0,026	0,014	0,166**	0,089
Algo que fez sentir mal	0,057	0,042	0,012	-0,001	-0,168**

\* correlação significativa a 0,05

\*\* correlação significativa a 0,01

## **Conclusões**

Ao finalizarmos este trabalho, importa reflectir e analisar até que ponto as questões por nós levantadas, a partir de determinados pressupostos teóricos, encontram resposta e indicam algumas orientações para a sistematização de conhecimentos e procedimentos na área que nos move, mais concretamente, a intervenção socioeducativa ao nível da disciplina de EF.

Em relações às percepções acerca do currículo (“desejado”) constatamos que os discentes gostariam que este contemplasse actividades como o desenvolvimento da condição física e dos desportos colectivos. Quando questionados acerca do que realmente vivem nas aulas (“currículo vivido”), os alunos destacam o desenvolvimento da condição física e dos desportos colectivos. Existe portanto uma convergência entre os dois currículos.

Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos alunos acerca dos objectivos para a EF, em função do género, nomeadamente em relação à Dança ( $p < 0,001$ ) e aos Jogos Recreativos ( $p < 0,01$ ). Estes aspectos são mais importantes para as raparigas.

Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções entre o currículo vivido e o currículo desejado, em função do género. Não verificamos, portanto, uma maior convergência entre currículos para os alunos do sexo masculino.

Não existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos alunos acerca dos objectivos para a EF, em função da idade.

Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos alunos acerca dos objectivos para a EF, em função do nível de escolaridade. Verificamos que os jovens do 10º ano consideram mais claro o contributo da EF no desenvolvimento de factores como CF, DI e Dança.

Os nossos resultados permitem-nos constatar que a diversão nas aulas e as actividades diversificadas são os mais importantes factores de agradabilidade. O reduzido tempo de aula e a avaliação injusta são as principais causas de sentimentos de desagrado

Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos aspectos de agradabilidade e desagradabilidade em função do género. Deste modo, quanto à agradabilidade, verificamos que “gostar do professor” ( $p < 0,05$ ), “aulas bem organizadas” ( $p < 0,05$ ) e “avaliação justa” ( $p < 0,01$ ) são factores mais importantes para as raparigas; os rapazes acham mais relevante “ter êxito nas actividades” ( $p < 0,05$ ). Já nos aspectos de desagradabilidade, a falta de habilidade preocupa mais as raparigas ( $p < 0,01$ ), enquanto que o reduzido tempo de aula incomoda mais os rapazes ( $p < 0,05$ ).

Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos aspectos de agradabilidade e desagradabilidade em função da idade – só se confirma parcialmente uma vez que apenas obtivemos diferenças estatisticamente significativas para aspectos de desagradabilidade, nomeadamente em relação ao banho no final da aula, que incomoda mais os alunos do grupo de idade1 quando comparado com os do grupo 2 ( $p < 0,05$ ).

Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos aspectos de agradabilidade e desagradabilidade em função do nível de escolaridade – só se confirma parcialmente uma vez que só

obtivemos diferenças estatisticamente significativas para aspectos de agradabilidade. Os alunos do 10º ano valorizam mais aspectos como “aulas divertidas” que os do 11º ano ( $p < 0,05$ ). Quanto às “aulas bem organizadas” os discentes do 10º ano enfatizam mais esse aspecto que os do 11º ( $p < 0,01$ ) e do 12º anos ( $p < 0,001$ ). Verificamos também que o facto de as aulas proporcionarem momentos de pausa é mais relevante para os alunos do 12º ano quando comparado com os do 11º ano ( $p < 0,05$ ).

Os alunos consideram a EF importante na sua formação geral, sendo mais evidente para os alunos do sexo masculino, para os alunos mais novos (15-16 anos) e para os alunos do 10º ano.

Verificamos, com satisfação, que a maioria dos alunos (78,2%) escolheria EF se esta fosse de carácter opcional. A escolha seria superior nos rapazes, o que confirma o indicado pela literatura. Salientamos que 24,8% das raparigas optariam por não frequentar as aulas, o que poderá estar relacionado com a percepção de falta de habilidade referida nos aspectos de desagradabilidade.

Constatamos também que a escolha de EF está correlacionada com a importância atribuída; se conseguirmos que todos os alunos entendam a EF como importante para a sua vida escolar e extra-escolar, poderemos esperar atitudes mais favoráveis perante a disciplina.

Os conteúdos curriculares foram identificados pelos alunos como os factores mais determinantes de experiências positivas e negativas nas aulas de EF. Isto poderá fornecer pistas importantes para os professores, nomeadamente no momento da planificação anual. Parece-nos que deve haver um cuidado na selecção de conteúdos procurando diminuir as experiências negativas, uma vez que estas poderão influenciar a participação dos discentes na actividade física escolar e extra-escolar.

Concluindo, parece-nos que a EF está a proporcionar experiências positivas aos alunos. O currículo está de acordo com as suas expectativas, apesar de contemplar algumas actividades desportivas que lhes desagradam; e os alunos consideram a EF importante na sua formação escolar. Assim sendo, podemos afirmar que os estudantes, em geral, manifestaram uma disposição favorável para com a EF.

## **BIBLIOGRAFIA**

Bento, J.O. (1990). Socialização e Desporto. *Horizonte*, VII (37), 28-33.

Bento, J. (1998). *Desporto e Humanismo: O corpo do Possível*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

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. Gaia*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física -Universidade do Porto.

Carlson, T. (1995). We Hate Gym: Student Alienation from Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, 467-477.

Coelho, J.D. (2000). Student Perceptions of Physical Education in a Mandatory College Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 222-245

Ernest; J.M.; Fenster, M.J.; Langford, G. e Stelzer, J. (2004). Attitudes toward Physical Education: A Study of High School Students from Four Countries-Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38 (2). [http:// www.questia.com/\(2005.05.20\)](http://www.questia.com/(2005.05.20)).

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. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Graham, G. (1995). Physical Education through students' eyes and in students' voices: Implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education* 14, 478-482.

Ishee, J.H. (2002). Physical Education Activity Preferences of Middle School Students. *JOPERD-The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73 (8), 6+. [http:// www.questia.com](http://www.questia.com) /(2005.05.20).

Kinchin, G. e O'Sullivan, M. (1999). Making Physical Education Meaningful for High School Students. *JOPERD-The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70 (5), 40+. [http:// www.questia.com](http://www.questia.com) /(2005.05.20).

Leal, J. e Carreiro da Costa, F. (1997). A atitude dos alunos face à escola e à E.F. e alguns comportamentos de Ensino do Professor. *Boletim da SPEF*, 15/16, 113-125.

Lee, H.J. e Hume, D. (1999). Students' Attitudes Toward Physical Education in a Junior High School. *Research Quarterly. for Exercise and Sport*, A-94 March Supplement.

Luke, M. e Sinclair, G. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.

Macdonald, D. e Brooker, R. (1997). Moving Beyond the Crises in Secondary Physical Education: An Australian Initiative. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 155-175.

Silverman, S. e Subramaniam, P. (1999). Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education* 19, 97-125.

Shekitka, M. (2002). Physical Education Experiences and Lifelong Activity. *JOPERD-The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73 (6), 10+. [http:// www.questia.com](http://www.questia.com) /(2005.05.20).

Shigunov, V. (1993). A Influência da Matéria de Ensino e da Intervenção Pedagógica nas Atitudes dos Alunos em Aulas de Educação Física. *Horizonte*, X (58), 147-153.

Tannehill, D.; Romar, J.; O'Sullivan, M.; England, K. e Rosenberg, D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.

Tannehill, D. e Zakrajsek, D. (1993). Student Attitudes Towards Physical Education: A Multicultural Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.

