

CONCEPÇÕES E AGENDA SOCIAL DOS ALUNOS FACE À EDUCAÇÃO FÍSICA: INFLUÊNCIA DO GÉNERO E CICLO DE ESCOLARIDADE

Joana Castro, João Costa, Marcos Onofre

Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana

jcastro@fmh.utl.pt

RESUMO

Este trabalho teve como principal pretensão a análise da Agenda Social dos Alunos (ASA) para as aulas de Educação Física (EF) em alunos do 3.º ciclo e secundário.

Consideramos que um maior esclarecimento da mesma irá contribuir para uma mais eficiente articulação entre as propostas e intenções de, professor e alunos, para as aulas de EF.

Com esse efeito, foi também bastante importante averiguar, como é que os alunos concebem as aulas e a disciplina de Educação Física, quais são para si, os seus principais objectivos/finalidades e de que forma estes (concepções e objectivos) influenciam e se expressam na sua Agenda Social.

Para a recolha de dados recorreremos ao método de inquirição dedutivo aplicando um questionário adaptado do estudo de Duarte (2004), sendo os dados submetidos à análise estatística descritiva e correlativa.

Pudemos observar que, de entre os 468 alunos inquiridos, a maioria dos alunos privilegia uma Educação Física que lhes permita apreender os aspectos relativos à cultura física (concepção Académica) em detrimento de uma disciplina focada no treino das capacidades físicas (Biologista) ou na promoção de momentos de recreação e lazer (Recreacionista). Para a generalidade dos alunos a prática de desporto constitui o principal objectivo das aulas e da disciplina de EF, em contraste à passagem de ano que é pouco e a menos considerada.

No que concerne à influência que as Concepções e Objectivos da EF exercem na Agenda Social dos alunos constatámos que não se encontraram associações com intensidades significativas, embora tenham surgido alguns apontamentos curiosos.

Palavras-chave: Educação Física, processo de ensino-aprendizagem, concepções, abordagem ecológica, sistema de tarefas do professor e agenda social dos alunos.



REVISÃO DA LITERATURA

A perspectiva ecológica e o papel activo do aluno

Ao longo da história, a evolução da Investigação em Ensino tem-se caracterizado por uma descentralização do enfoque no professor para uma maior concentração no estudo e compreensão do contexto de aprendizagem do aluno e das suas múltiplas interacções. Tem-se passado assim a ser reconhecido e contemplado o carácter activo do sujeito de aprendizagem que, dotado de conhecimentos, crenças, intenções e objectivos, tem capacidade para significar, interpretar e apreender criticamente os conhecimentos transmitidos (Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron, 2000; Gonçalves, 1998).

Conceber o processo de ensino-aprendizagem (PEA) numa perspectiva ecológica (Doyle, 1979), implica não o restringir à relação professor/aluno mas entendê-lo no contexto das múltiplas interacções que ambos estabelecem com os subsistemas de tarefas que constituem o complexo sistema de ensino-aprendizagem, e pressupõe analisar o equilíbrio e interacção mútua que se desenvolvem entre estes subsistemas, que são três. O Sistema de Tarefas de Instrução relativo aos comportamentos ou actividades directamente relacionados com o ensino da Educação Física (EF); o Sistema de Tarefas de Organização ou Gestão, respeitante aos aspectos organizativos das aulas, espaço, tempo e materiais, ambos da responsabilidade do professor; e o Sistema ou Agenda Social dos Alunos (ASA), que traduz a atitude e dinâmica dos alunos para as aulas de EF e se expressa nas suas percepções, objectivos, interacções que desenvolvem entre si, com o professor e com as tarefas de aprendizagem, ou seja *as intenções que os alunos trazem para a aula e os seus pensamentos relativamente aos sistemas directamente controlados pelo professor – a gestão e a instrução* (Duarte, 2004, pp.22), as estratégias e atitudes que os alunos encetam em aula tendo em vista a satisfação dessas intenções e objectivos (Allen, 1986).

De acordo com a investigação em ensino, a gestão da aula por parte do professor, condiciona o processo de aprendizagem dos alunos e pode ser orientado sob três grandes modos: a) o professor procura sobrepor os sistemas de instrução e organização ao sistema social dos alunos, ignorando-o; b) o professor condescende e aceita minimizar a sua agenda para a aula permitindo que a mesma seja guiada pelos interesses mais espontâneos dos alunos; e c) o professor procura, na planificação e intervenção pedagógica, incorporar a ASA para favorecer as suas intenções nos sistemas de instrução e organização. Este último modo de gestão representa a procura de um equilíbrio na gestão da ecologia da aula e está comprovadamente associada a um maior empenhamento e sucesso nas aprendizagens do aluno (Hastie & Siedentop, 1999).

Consideramos que a ampliação do conhecimento relativo aos objectivos, percepções e intenções dos alunos para as aulas de Educação Física, (...) *sobre a forma como interpretam os conteúdos apresentados pelo professor e como interagem com as tarefas definidas no envolvimento social da aula, considerando que as suas percepções e objectivos influenciam significativamente os seus comportamentos de interacção na sala de aula* (Doyle 1978, 1986), contribuirá para apetrechar o professor de

maior habilidade para gerir eficazmente as suas intenções académicas e nelas integrar a ASA, assegurando uma gestão equilibrada dos subsistemas da aula e reduzindo a pretensão dos alunos de tentarem impor o seu sistema social. A este propósito, Siedentop (1988), alertou justamente para a necessidade de existir uma maior articulação professor-aluno sustentando que (...) *é urgente desenvolver e aprofundar a investigação acerca da agenda social dos alunos (...) de modo a que os professores proporcionem actividades que permitam aos alunos alcançar os seus objectivos de socialização sem pôr em causa o trabalho académico, envolvendo-os e responsabilizando-os nas tarefas de gestão e aprendizagem* (Duarte, 2004, pp. 24, 25).

Considerando as últimas sugestões realizadas por Hastie & Siedentop (2006), decorrentes da análise da investigação produzida no âmbito do paradigma da ecologia da sala de aula, uma das prioridades de estudo deverá consistir em aprofundar o conhecimento do modo como os alunos se posicionam em relação a diferentes modelos curriculares de EF e sobre a relação entre esse posicionamento e a sua Agenda Social.

As concepções de Educação Física na perspectiva do aluno

Para averiguar o posicionamento dos alunos face a diferentes modelos curriculares da EF, Bart Crum (1993) utilizou uma sistematização que estabelece três tendências curriculares e que utilizaremos como referência para averiguar como concebem os alunos a disciplina e as aulas de EF: se numa dimensão Biologista (CB), quando a associam ao desenvolvimento e treino das capacidades físicas; numa vertente Recreacionista (CR), quando lhe atribuem um carácter informal dirigido para a promoção de momentos de recreação e catarse; ou ainda, numa perspectiva Académica (CA) se o principal objectivo for efectivamente a promoção das aprendizagens da cultura física.

Os estudos de Duarte (2004), onde os alunos hierarquizaram cenários representativos de cada uma das concepções, revelaram que os alunos do 6.º ano, comparativamente aos do 9.º, valorizavam mais a CA e que a CB era a segunda mais escolhida.

Agenda Social dos Alunos

Allen (1986) foi o autor que identificou a estrutura de Agenda Social dos Alunos (ASA) para a aula, distinguindo-a em duas dimensões: objectivos de participação dos alunos para a aula e estratégias que adoptam para alcançar esses objectivos.

ASA – Os objectivos de participação dos alunos para as aulas

O que esperam os alunos alcançar com as aulas, quais são para si os principais objectivos/finalidades? A partir da análise de conteúdo realizada no seu estudo acerca da “vida na aula” Allen (1986) identificou dois grandes objectivos dos alunos para as aulas: *a socialização e o aproveitamento no final do ano*.

Como referiu inicialmente Graham (1995) e posteriormente Hastie & Siedentop (1999), existe um vasto leque de objectivos percebidos para a disciplina de EF. *A promoção da saúde e da condição física* foi identificado como o principal objectivo da EF em diversos trabalhos (Underwood, 1983; Tannenhill & Zakrajsek, 1993; Duarte, 1992; Gonçalves, 1993; Leal, 1993; Fraga, 1994; Walling & Duda, 1995; Pereira, 2008). Os objectivos de *satisfação, o prazer, o divertimento e o convívio* surgiram como prioritários nos estudos de Pereira (1995) e de Pereira, Carreiro da Costa e Diniz (2000), sendo o segundo e terceiro os mais nomeados nos estudos de Gonçalves (1993) e Leal (1993). Inversamente, outros estudos (Tannenhill, *et al.*, 1994; Carreiro da Costa, Pereira e Diniz, 1996; Mourão, 1997; Piéron, 1999; Duarte, 2004) revelaram que o objectivo de maior importância era a *aprendizagem da cultura física*. Nos estudos de Duarte (1992), Fraga (1994) e Pereira (1995), a *aprendizagem* foi o segundo objectivo mais valorizado pelos alunos, contrariamente a Leal (1993) que, tendo confirmado reduzida importância à *aprendizagem* propriamente dita, obteve uma maior valorização do treino.

Duarte (2004), a partir da análise indutiva dos seus dados, agrupou os objectivos em Académicos e Sociais tendo associado à categoria Académica os objectivos: *Praticar, Aprender, Melhorar a condição física e Passar o ano*, e à categoria Social os objectivos *de Divertir e Descontrair*.

ASA – Estratégias de participação dos alunos

Allen (1986) e Lee (1997) referem que, os objectivos dos alunos para as aulas e o que eles sentem acerca dos programas da disciplina, influencia e determina a sua atitude e comportamento nas mesmas. Os alunos procuram realizar um conjunto de estratégias nas aulas que lhes garantam o alcance e satisfação desses mesmos objectivos, condicionando a gestão da ecologia da aula e, consequentemente, a qualidade do ensino.

Duarte (2004), com base na sistematização proposta por Allen (1986) relativamente às estratégias de participação para as aulas, designou-as da seguinte maneira: a) divertirem-se para socializarem; b) darem ao professor o que ele pretendia, de forma a cumprirem os requisitos necessários para passar o ano; c) minimizarem o trabalho, aumentando o tempo de convívio; d) reduzir o aborrecimento, para que pudessem atingir os objectivos de socialização e e) evitar os problemas, para que pudessem passar o ano; categorizando especificamente para a Educação Física as diversas estratégias numa dimensão Académica quando implicitamente se encontram conotadas à aprendizagem como *Dar ao professor o que ele quer, Desejar aprender*; e numa dimensão Social quando lhes subjaz uma dimensão mais recreativa nomeadamente: *Minimizar as exigências do trabalho, Evitar os problemas, Divertir com os colegas e Reduzir o aborrecimento*.

Importância das características dos alunos

Baseando-se na evidência dos estudos desenvolvimentistas, Lee (1997) propôs a integração das características dos alunos, como a idade e género, no seu modelo mediacional explicativo do pensamento e acção do aluno, considerando-as como *background variables*.

Diversos estudos apontam para a existência de diferenças etárias (Delens, Renard & Swalus 1987; Piéron & Cloes 1991; Duarte 1992; Tinning & Fitzclarence 1992; Leal 1993; Sallis et al., 2000; Caius & Benifice; 2002; Aarnio, 2003) e entre géneros (Griffin 1983; Scraton 1986; Underwood 1988; Dishman & Sallis, 1994; Matos et col., 1999; Sallis et al, 2000; Word Health Organization, 2000; Vasconcelos & Maia, 2001) na forma como os alunos percebem, se interessam e participam nas actividades físicas. Assim, os três conceitos nucleares do nosso estudo serão sempre analisados em consideração a duas variáveis, ciclo de escolaridade (onde se subentende um aumento da idade do 3.º ciclo para o Ensino Secundário) e género dos alunos.

Considerando as evidências expostas e a circunstância de não existir informação disponível, em Portugal e no ensino da Educação Física, sobre a relação das concepções dos alunos sobre Educação Física, a sua Agenda Social e as suas características, procurámos com o presente estudo responder às seguintes questões de partida:

Quais são as Concepções de Educação Física, os Objectivos e as Estratégias de participação dos alunos nas aulas de EF? Como variam entre ciclos de escolaridade e entre géneros?

Que tipo de relações é legítimo estabelecer entre as Concepções e a Agenda Social dos Alunos e especificamente entre os Objectivos e as Estratégias referidas pelos alunos nas aulas de EF?

METODOLOGIA

Conceitos de Estudo

De acordo com as questões de partida do estudo os conceitos em análise foram as Características dos alunos, Modelo curricular de EF e a Agenda Social dos alunos, que se operacionalizaram de acordo com a seguinte tabela.

Tabela 1. Conceitos e Variáveis de Estudo

Conceitos	Dimensões	Componentes
Características dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo de escolaridade • Género 	<ul style="list-style-type: none"> • 3.º ciclo ou ensino secundário • Masculino ou feminino
Modelo curricular de EF	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção Recreacionista • Concepção Biologista • Concepção Académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem componentes
Agenda Social dos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos de participação nas aulas de EF • Estratégias de participação nas aulas de EF 	<ul style="list-style-type: none"> • Académicos – Passar de Ano; Aprender; Praticar Desporto; Ter mais saúde • Sociais – Divertir; Conviver • Académicas – Dar ao professor o que ele quer; Desejar aprender • Sociais – Minimizar as exigências do trabalho; Evitar os problemas; Divertir com os colegas e Reduzir o aborrecimento

SUJEITOS DO ESTUDO

Recorremos a um total de 468 alunos, 211 rapazes, 256 raparigas (um aluno não identificou o género), de idades compreendidas entre os 12 e os 22 anos. Dos 468 alunos 265 encontram-se a frequentar o 3.º ciclo (média de idades de 13,53 anos \pm 1,03) e 203 o ensino Secundário (média de idades de 16,65 anos \pm 1,27).

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Recorremos ao método de inquirição dedutivo, aplicando um questionário adaptado de Duarte (2004), constituído por cinco grupos de questões distintas que pretendiam apurar, nomeada e respectivamente as variáveis identificativas do grupo de sujeitos, a Conceção de Educação Física mais valorizada, os Objectivos das aulas de Educação Física por ordem de preferência de entre 7 escolhas possíveis, a frequência de ocorrência das Estratégias que os alunos pensam desenvolver nas aulas e a atitude face à disciplina (não considerada neste artigo).

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados recolhidos através das respostas aos questionários foram inseridos na plataforma informática *Statistical Package for Social Sciences* 16.0 © (SPSS) e sujeitos a uma interpretação geral através da análise estatística descritiva (recorrendo, de acordo com a natureza das variáveis, ao cálculo das frequências absolutas, relativas, ou da média) que foi complementada pela análise estatística correlativa no sentido de se averiguarem eventuais relações entre as variáveis. Para este efeito, utilizámos o teste de Independência do Qui-Quadrado, que nos permitiu analisar as relações entre variáveis nominais e entre, nominais e ordinais (Pestana e Gageiro, 2005) para detetarmos diferenças significativas das Concepções, Objectivos e Estratégias entre alunos provenientes de diferentes ciclos de escolaridade e entre rapazes e raparigas. Recorremos ainda ao teste *Rho* de *Spearman* para determinar correlações (Vincent, 1999) entre as Concepções e a ASA que os alunos expressam em aula.

A probabilidade de erro considerada para análise de resultados na aplicação dos testes do Qui-Quadrado e *Rho* de *Spearman* foi de $p \leq 0,05$.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na apresentação dos resultados analisaremos em sequência os valores para a totalidade dos sujeitos inquiridos, por ciclo de escolaridade e género, discutindo nestes dois últimos os resultados da estatística inferencial.

1. Concepções de Educação Física

a) No total de sujeitos inquiridos

Como podemos observar pela análise da tabela 2, a Concepção Académica (CA) foi escolhida em primeiro lugar por mais alunos (54,5%), sendo a frequência relativa de alunos que escolheram a Concepção Recreacionista (CR) e Biologista (CB), em 1.ª escolha, bastante inferior (respectivamente 27,7% e 17,8%).

Tabela 2. Selecção das Concepções de EF no total de alunos (FR%)

Concepção	1.ª Escolha	2.ª Escolha	3.ª Escolha	Total
Académica (CA)	54,5%	28,4%	17,1%	100%
Recreacionista (CR)	27,7%	36,0%	36,3%	100%
Biologista (CB)	17,8%	35,6%	46,7%	100%

A CB foi a concepção que mais alunos (46;7%) manifestaram preferir para 3.ª escolha. Apesar das frequências relativas da 2.ª escolha das três concepções assumirem valores próximos (28,4% CA; 36% CR; 35,6% CB), a CR foi considerada como a concepção intermédia na hierarquia de prioridades dos sujeitos inquiridos.

b) Ciclo de Escolaridade

Os resultados expressos na tabela 3 não evidenciam diferenças significativas na selecção que alunos do 3.º ciclo e secundário realizaram das três Concepções de EF (consultar *p-values*, tabela 3). À semelhança do que se observou para a totalidade dos alunos, verificámos que a maioria dos alunos de ambos os ciclos valorizou uma EF orientada para a aprendizagem das Actividades Físicas (CA) e que o treino da condição física (CB) foi o que menos os cativou, sendo a 3.ª escolha para sensivelmente 47% dos alunos de ambos os ciclos escolares.

Tabela 3. Selecção das Concepções de EF por Ciclo Escolar (FR%)

Concepção	Ciclo	1.ª escolha	2.ª escolha	3.ª escolha	Total
Académica	3.º	53,8%	28,2%	17,9%	100%
	Sec.	55,3%	28,6%	16,1%	100%
	<i>p-value</i>	0,875 Homogéneas			
Recreacionista	3.º	28,2%	36,3%	35,5%	100%
	Sec.	27,1%	35,7%	37,2%	100%
	<i>p-value</i>	0,930 Homogéneas			
Biologista	3.º	17,9%	35,5%	46,6%	100%
	Sec.	17,6%	35,7%	46,7%	100%
	<i>p-value</i>	0,995 Homogéneas			

Relativamente à importância conferida à recreação e ao divertimento nas aulas, nenhum dos ciclos escolares revelou uma opinião prevalente, os alunos distribuíram-se com grande similitude

pela 2.^a e 3.^a escolhas (3.^o ciclo: 36,3% e 35,5%; Secundário: 35,7% e 37,2%), o que implica que no 3.^o ciclo a CR seja mais considerada como 2.^a escolha e no secundário mais como 3.^a. Relembramos no entanto, que estas diferenças não são significativas. Podemos assim concluir que o posicionamento dos alunos face aos Modelos Curriculares de EF não se encontra associado ao ciclo escolar (3.^o ciclo ou secundário) frequentado.

c) Género dos alunos

Em oposição ao ciclo de escolaridade, o posicionamento face à CA e CB encontra-se associado ao género dos alunos (consultar *p value* tabela 4).

Apesar de ambos os géneros terem manifestado uma nítida preferência (1.^a escolha) pela CA, a proporção de raparigas é, sensivelmente superior em 11% à dos rapazes (rapazes: 48,5%; raparigas: 59,2%).

Não obstante, consideramos que as maiores diferenças entre géneros se localizam nas 2.^a e 3.^a escolhas desta concepção. Enquanto os rapazes se distribuíram quase homogeneamente por ambas, as raparigas optaram nitidamente mais pela 2.^a escolha (respectivamente, 31,1% e 9,7%). Ou seja, quando a CA não constitui a 1.^a escolha das raparigas, muito provavelmente, constituirá uma 2.^a. Ao contrário, os rapazes não evidenciaram qualquer primazia da 2.^a sobre a 3.^a escolha (respectivamente 25,3%, 26,3%). O que nos incita a concluir que as raparigas valorizam mais a CA.

Tabela 4. Selecção das Concepções de EF por Género (FR%)

Concepção	Género	1. ^a escolha	2. ^a escolha	3. ^a escolha	Total
Académica	Mas.	48,5%	25,3%	26,3%	100%
	Fem.	59,2%	31,1%	9,7%	100%
	<i>p-value</i>	0,0 Dependente			
Recreacionista	Mas.	30,9%	32,5%	36,6%	100%
	Fem.	25,2%	38,7%	36,1%	100%
	<i>p-value</i>	0,301 Homogénea			
Biologista	Mas.	20,6%	42,3%	37,1%	100%
	Fem.	15,5%	30,3%	54,2%	100%
	<i>p-value</i>	0,002 Dependente			

Relativamente à importância concedida à CB constatámos uma nítida “aversão” (3.^a escolha) da maioria das raparigas a esta concepção que para mais rapazes (42,3%) constitui uma 2.^a opção, ainda que, com valores próximos aos da 3.^a escolha (37,1%).

2. Agenda Social dos Alunos

A ASA foi analisada na perspectiva dos objectivos e estratégias de participação nas aulas de EF.

2.1 Objectivos de Participação dos alunos para as aulas de Educação Física

Recordando, os objectivos de Praticar desporto, Ter mais saúde, Aprender e Passar o ano foram considerados numa dimensão Académica, enquanto os de Conviver e Divertir-me integraram a dimensão Social.

a) No total de sujeitos inquiridos

A elevada identificação que os alunos, independentemente do ciclo escolar e do género, evidenciaram pela Concepção Académica, expressa-se também a nível dos seus objectivos de participação nas aulas. Como evidencia a tabela 5, da 1.ª à 3.ª escolha, mais alunos elegeram objectivos pertencentes à dimensão Académica (*Praticar desporto*, *Ter mais saúde* e *Aprender*) em detrimento dos objectivos Sociais de *Conviver* e *Divertir-me* aos quais atribuíram reduzida importância. Contudo, é relevante referir que, embora os alunos se tenham identificado com um modelo curricular centrado na aprendizagem das actividades físicas, valorizaram primordialmente o *aprender-fazendo* (*Praticar desporto*) e a promoção da saúde (*Ter mais saúde*) e, só depois, a aprendizagem propriamente dita (*Aprender*).

Tabela 5. Selecção dos Objectivos de EF no total de alunos (FR%)

Objectivos	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª
Praticar Desporto	36,6%	20,2%	14%	11,7%	7,1%	9,4%	0,9%
Ter mais saúde	13,1%	24,6%	20,7%	17%	15,9%	7,6%	1,1%
Aprender	12%	17,5%	24,1%	19,8%	16,3%	9,4%	0,9%
Divertir-me	13,6%	19,8%	15,7%	20%	16,6%	14,5%	0,9%
Conviver	7,1%	12,4%	15,2%	19,8%	27,1%	17,5%	0,9%
Passar o ano	16,3%	5,5%	10,6%	10,8%	15,9%	38,4%	2,5%



Considerando a reduzida importância atribuída à CB (3.ª escolha), é nos difícil interpretar uma tão elevada valorização do objectivo *Ter mais saúde*, o que só se justificará pela não associação da CB expressa no respectivo cenário (texto C do questionário) com o objectivo *Ter mais saúde*. Em contrapartida, o facto dos objectivos mais recreativos como o *Divertir-me* (20%) e *Conviver* (27,1%) terem sido eleitos já no final das prioridades dos alunos reflecte a não identificação primordial com a Concepção Recreacionista, esperando-se no entanto, observar nas raparigas, uma valorização superior dos mesmos, decorrente da nítida identificação destas com a CR em 2.ª opção.

b) Ciclos de Escolaridade

A análise por ciclo de escolaridade reflectiu, em ambos os ciclos, o já referido na análise dos resultados para a totalidade dos sujeitos, i.e uma maior valorização dos objectivos *Praticar Desporto*, *Ter mais saúde* e *Aprender* e uma menor consideração de *Conviver* e *Passar o ano*. A excepção

a esta semelhança é o objectivo *Divertir-me* que constituiu a 4.ª escolha dos alunos do 3.º ciclo e a 2.ª no caso dos alunos do secundário. Comparando os dois ciclos, em relação a este objectivo, verificou-se que são os alunos do 3.º Ciclo que mais o valorizaram em 1.ª escolha (14,6%) (tabela 6).

Não obstante a ausência de diferenças estatisticamente significativas, podemos observar que foram os alunos do secundário que mais valorizaram o *Praticar Desporto*, *Ter mais saúde* e *Divertir-me* e os alunos do 3.º ciclo que mais valorizaram o *Aprender* (1.ª e 2.ª escolha), o *Passar o ano* e o *Convívio*.

Tabela 6. A selecção dos Objectivos de EF por Ciclo de Escolaridade (FR%)

Objectivos	Ciclo	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª
Praticar Desporto	3.º	33,8%	19,6%	15,8%	12,5%	8,8%	8,8%	,8%
	Sec.	40,0%	21,0%	11,8%	10,8%	5,1%	10,3%	1,0%
	<i>p-value</i>	0,535 Homogénea						
Ter mais saúde	3.º	12,5%	22,5%	20,4%	17,1%	16,2%	9,2%	2,1%
	Sec.	13,8%	27,2%	21,0%	16,9%	15,4%	5,6%	0,0%
	<i>p-value</i>	0,321 Homogénea						
Aprender	3.º	13,3%	20,0%	22,1%	19,2%	15,8%	8,8%	0,8%
	Sec.	10,3%	14,4%	26,7%	20,5%	16,9%	10,3%	1,0%
	<i>p-value</i>	0,779 Homogénea						
Divertir-me	3.º	14,6%	18,8%	12,9%	22,1%	16,7%	13,3%	1,7%
	Sec.	12,3%	21,0%	16,9%	17,4%	16,4%	15,9%	0,0%
	<i>p-value</i>	0,343 Homogénea						
Conviver	3.º	7,1%	12,9%	15,4%	19,6%	24,2%	19,6%	1,2%
	Sec.	7,2%	11,8%	14,9%	20,0%	30,8%	14,9%	,5%
	<i>p-value</i>	0,694 Homogénea						
Passar de Ano	3.º	16,7%	6,2%	11,7%	8,8%	16,7%	35,8%	4,2%
	Sec.	15,9%	4,6%	9,2%	13,3%	14,9%	41,5%	,5%
	<i>p-value</i>	0,122 Homogénea						

Em sintonia com o observado relativamente à hierarquização das Concepções de EF, também os Objectivos de participação nas aulas não se relacionaram (ver *p-values*, tabela 6) com o ciclo de escolaridade (3.º ciclo ou secundário) frequentado pelos alunos.

c) Género dos alunos

Com excepção do objectivo *Ter mais saúde*, não se constatarem diferenças significativas na valorização e hierarquização dos objectivos de participação nas aulas entre géneros (tabela 7), observando-se o já referido quando comparámos os ciclos escolares

O objectivo *Divertir-me*, à semelhança do observado para o ensino Secundário, foi, em termos relativos (hierarquia de escolhas), também mais valorizado pelas raparigas (2.ª escolha) do que pelos rapazes (4.ª escolha). Este facto parece reforçar o facto da CR constituir uma sólida 2.ª

opção das raparigas. Contudo, se compararmos as frequências relativas de cada género da 1.ª à 4.ª escolha, verificamos que são os rapazes que mais valorizam o objectivo *Divertir-me*.

Tabela 7. A selecção dos Objectivos de EF por Género (FR%)

Objectivos	Género	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª
Praticar Desporto	Mas.	41,7%	19,8%	15,1%	9,9%	6,2%	5,7%	1,6%
	Fem.	32,6%	20,7%	13,2%	13,2%	7,4%	12,4%	,4%
	p-value	0,106 Homogénea						
Ter mais saúde	Mas.	6,8%	24,5%	20,8%	22,9%	17,2%	6,8%	1,0%
	Fem.	18,2%	24,8%	20,7%	12,4%	14,9%	7,9%	1,2%
	p-value	0,006 Dependente						
Aprender	Mas.	10,9%	18,2%	21,4%	19,3%	18,2%	10,9%	1,0%
	Fem.	12,4%	16,9%	26,4%	20,2%	14,9%	8,3%	0,8%
	p-value	0,977 Homogénea						
Divertir-me	Mas.	15,1%	20,3%	15,1%	21,4%	13,5%	14,1%	0,5%
	Fem.	12,4%	19,4%	14,5%	18,6%	19,0%	14,9%	1,2%
	p-value	0,725 Homogénea						
Conviver	Mas.	9,9%	12,0%	16,7%	14,1%	28,1%	18,8%	,5%
	Fem.	5,0%	12,8%	13,6%	24,4%	26,4%	16,5%	1,2%
	p-value	0,084 Homogénea						
Passar de Ano	Mas.	15,1%	4,7%	10,9%	10,9%	15,1%	40,6%	2,6%
	Fem.	17,4%	5,8%	10,3%	10,7%	16,5%	36,8%	2,5%
	p-value	0,978 Homogénea						

No que concerne ao objectivo *Ter mais saúde* foi o 2.º mais escolhido em ambos os géneros, à semelhança dos resultados encontrados para a generalidade dos sujeitos e nos ciclos. As diferenças estatisticamente significativas localizaram-se ao nível da 1.ª e 4.ª escolhas, onde a frequência relativa de raparigas e rapazes é nitidamente distinta, sugerindo uma maior valorização da *Saúde* por parte das raparigas (1.ª escolha onde a frequência relativa foi mais do dobro da dos rapazes; e na 4.ª e 5.ª escolhas onde as frequências relativas dos rapazes são notoriamente superiores à das raparigas).

2.2 Estratégias dos alunos para as aulas

a) No total dos sujeitos inquiridos

Analisando os dados da tabela 8, não obstante o efeito de “tendência central” dos resultados, verificámos que em relação às estratégias com uma conotação negativa (porque seriam normalmente encaradas pelos alunos como alvo de censura pelo professor), *Reduzir o aborrecimento*, *Divertir com os colegas* e *Minimizar as exigências do trabalho* a maior percentagem de alunos tendeu a dar uma resposta não comprometedor, referindo manifestar essas estratégias *algumas* ou *poucas vezes*. Ao contrário, as estratégias com uma conotação positiva, *Desejar aprender* e *Dar ao professor o que ele quer*, foram indicadas como utilizadas *algumas* ou *muitas vezes* por uma percentagem de

alunos mais elevada. A estratégia *Evitar os problemas* foi maioritariamente indicada pelos alunos como utilizada *algumas vezes*.

Tabela 8. Frequência de Ocorrência de cada Estratégia em aula no total de alunos (FR%)

Estratégias	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre	Total
Dar ao professor o que ele quer	–	5,8%	46,0%	42,2%	6,1%	100,0%
Minimizar as exigências do trabalho	4,8%	37,9%	48,3%	9,1%	–	100,0%
Desejar aprender	–	2,9%	40,4%	45,2%	11,5%	100,0%
Evitar os problemas	2,5%	26,4%	56,2%	13,8%	1,1%	100,0%
Divertir com os colegas	6,3%	39,9%	39,2%	14,1%	0,5%	100,0%
Reduzir o aborrecimento	3,8%	41,2%	45,0%	10,1%	–	100,0%

b) Ciclo de Escolaridade

Com excepção da estratégia de *Desejar Aprender*, a percepção sobre a frequência de ocorrência das restantes estratégias não se encontrou associada ao ciclo de escolaridade que os alunos frequentavam, dado não se terem verificado diferenças significativas entre as respostas dos alunos do 3.º ciclo e os do ensino secundário (tabela 9).

No entanto, os alunos do secundário, por comparação com os do 3.º ciclo, referiram usar mais frequentemente a estratégia *Dar ao professor o que ele quer* e menos a de *Divertir-se com os colegas*, o que de certa forma parece contradizer a maior importância atribuída ao objectivo *Divertir-me* maioritariamente indicado como 2.ª escolha pelos alunos do secundário.

Tabela 9. Frequência de Ocorrência de cada Estratégia em aula por Ciclo de Escolaridade (FR%)

Estratégias	Ciclo	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Dar ao professor o que ele quer	3.º	–	6,9%	49,4%	37,2%	6,5%
	Sec.	–	4,5%	41,7%	48,2%	5,5%
	<i>p-value</i>			0,122 Homogénea		
Minimizar as exigências do trabalho	3.º	4,5%	34,8%	50,8%	9,8%	–
	Sec.	5,1%	41,6%	45,2%	8,1%	–
	<i>p-value</i>			0,480 Homogénea		
Desejar aprender	3.º	–	4,3%	43,9%	43,9%	7,9%
	Sec.	–	1,0%	35,9%	47,0%	16,2%
	<i>p-value</i>			0,005 Dependente		
Evitar os problemas	3.º	2,4%	26,5%	56,7%	12,7%	1,6%
	Sec.	2,5%	26,3%	55,6%	15,2%	0,5%
	<i>p-value</i>			0,779 Homogénea		
Divertir com os colegas	3.º	8,1%	36,4%	39,7%	15,0%	0,8%
	Sec.	4,1%	44,3%	38,7%	12,9%	0,0%
	<i>p-value</i>			0,175 Homogénea		
Reduzir o aborrecimento	3.º	5,2%	39,6%	44,4%	10,8%	–
	Sec.	2,0%	43,1%	45,7%	9,1%	–
	<i>p-value</i>			0,309 Homogénea		

No que concerne à estratégia de *Desejar aprender* observaram-se diferenças entre os ciclos de escolaridade. Com efeito, os alunos do secundário foram os que, aparentemente, mais expressaram o *Desejo de aprender*, enquanto os alunos do 3.º ciclo se distribuíram, de forma equivalente (43,9%), por *algumas* ou *muitas vezes*. Já os alunos do secundário revelaram promover esta estratégia *algumas* ou *muitas vezes* (47,0%), e *sempre* (16,2%).

c) Género dos alunos

Inversamente ao ciclo de escolaridade, onde apenas se constataram diferenças significativas na frequência de ocorrência da estratégia de *Desejar aprender*, o género, influenciou a frequência de ocorrência de todas as estratégias de índole Social (*Minimizar as exigências do trabalho*, *Evitar os problemas*, *Divertir com os colegas* e *Reduzir o aborrecimento*), notando-se, em termos gerais uma maior tendência dos rapazes, para as promoverem mais frequentemente do que as raparigas (tabela 10).

Mais raparigas (44,7%) referiram procurar, *poucas vezes* *Minimizar as exigências do trabalho*, relativamente aos rapazes (29,4%). Contrariamente, mais rapazes (14,9%) referiram *Minimizar as exigências do trabalho* *muitas vezes*, em comparação com as raparigas (4,5%).

Relativamente à estratégia de *Evitar os problemas*, a diferença mais evidente entre os dois géneros respeita aos 20,4% de rapazes que referiram procurar promover esta estratégia *muitas vezes* em comparação com os 8,5% de raparigas.



Tabela 10. Frequência de Ocorrência de cada Estratégia em aula por Género (FR%)

Estratégias	Género	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Dar ao professor o que ele quer	Mas.	–	6,00%	43,20%	44,20%	6,50%
	Fem.	–	5,70%	48,40%	40,20%	5,70%
	p-value				0,753 Homogénea	
Minimizar as exigências do trabalho	Mas.	5,20%	29,40%	50,50%	14,90%	–
	Fem.	4,50%	44,70%	46,30%	4,50%	–
	p-value				0,0 Dependente	
Desejar aprender	Mas.	–	3,00%	42,40%	44,30%	10,30%
	Fem.	–	2,80%	38,90%	45,70%	12,60%
	p-value				0,835 Homogénea	
Evitar os problemas	Mas.	1,50%	25,50%	51,00%	20,40%	1,50%
	Fem.	3,30%	27,20%	60,20%	8,50%	0,80%
	p-value				0,005 Dependente	
Divertir com os colegas	Mas.	6,20%	28,90%	46,90%	17,50%	0,50%
	Fem.	6,50%	48,40%	33,30%	11,40%	0,40%
	p-value				0,001 Dependente	
Reduzir o aborrecimento	Mas.	2,00%	32,20%	52,30%	13,60%	–
	Fem.	5,30%	48,60%	38,90%	7,30%	–
	p-value				0,0 Dependente	

Na mesma linha, verificámos que existem mais 13,6% de rapazes a promoverem *algumas vezes* estratégias de *Divertir com os colegas* e sensivelmente mais 20% de raparigas a promoverem *poucas vezes* esta mesma estratégia. Este facto é concordante com o anteriormente observado para o objectivo *Divertir-me*, em que a percentagem de alunos rapazes, da 1.^a à 4.^a escolha, era sempre superior à das raparigas.

O que referimos para a estratégia de *Divertir com os colegas* repete-se para a estratégia de *Reduzir o aborrecimento*, onde mais 16,4% de rapazes do que raparigas mencionaram promover esta estratégia *algumas vezes*. Em contraste, mais 13,4% de raparigas referiram manifestá-la *poucas vezes*. Outra diferença notória é que a frequência relativa de rapazes (13,60%) que referiu manifestar esta estratégia *muitas vezes*, é sensivelmente o dobro da das raparigas (7,30%).

Em relação à estratégia de *Dar ao Professor o que ele quer*, os rapazes distribuíram-se similarmente por uma frequência de ocorrência, *muitas vezes* (44,2%) e *algumas vezes* (43,2%), ao contrário das raparigas, que referiram usar esta estratégia com mais incidência em *algumas vezes* (48,40%) do que *muitas vezes* (40,20%). Não obstante, relativamente a esta estratégia, não foram encontradas, diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas. Relativamente à estratégia de *Desejar aprender*, ainda que tenham sido mais raparigas que rapazes a referir desejarem muito frequentemente (*muitas vezes*) aprender e mais rapazes que raparigas a desejarem frequentemente (*algumas vezes*) aprender, as diferenças também não são significativas.

3. Relação entre as Concepções de EF e a Agenda Social dos Alunos

Embora se tenham constatado associações estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$), entre as concepções de EF e as duas dimensões da ASA, estas revelaram-se de fraca intensidade, não cumprindo o critério proposto por Vincent (1999) que define como fracas as relações com valor de [0,5; 0,7]. Não obstante, pelo seu valor pedagógico, optámos por destacar algumas dessas correlações.

3.1 Relação entre as Concepções de EF e os Objectivos de Participação nas aulas

Neste âmbito, o dado mais relevante refere-se à associação directa, mais intensa de entre todas as analisadas, observada nas raparigas, entre a concepção recreacionista (CR) e o objectivo de *Divertir com os colegas* (49%; $p = 0,000\%$). Esta mesma associação nos rapazes tem uma intensidade menor de 36% ($p = 0,000$). Podemos deduzir que uma perspectiva recreacionista das aulas de EF por parte das raparigas se traduz mais facilmente em objectivos sociais, designadamente os de diversão.

3.2 Relação entre as Concepções de EF e as Estratégias de participação nas aulas

A concepção biologista (CB) aparenta não exercer influência sobre nenhuma das estratégias em aula, excepto no caso das raparigas, onde se manifestou inversamente associada à estratégia

de *Divertir com os colegas* (13,4%; $p = 0,041$). Assim, quanto maior for a importância concedida à CB menor é a intenção com que as alunas se procuram *Divertir com os colegas*.

A CR encontrou-se directamente associada com as estratégias sociais de *Divertir com os colegas* (30,1%; $p = 0,000$) e *Reduzir o aborrecimento* (20,6%; $p = 0,000$). Por outro lado, encontra-se inversamente relacionada com as estratégias académicas *Desejar aprender* (20,8%; $p = 0,000$) e *Dar ao Professor o que ele quer* (15,1%; $p = 0,002$). Assim, e em conformidade com a própria definição de *concepção recreacionista*, verificámos que uma maior identificação com esta orientação é acompanhada por um aumento da promoção de estratégias que visam a socialização e simultaneamente uma redução da promoção de estratégias académicas.

Numa análise por ciclos de escolaridade verificámos que, em ambos os casos, a associação mais intensa da CR, é igualmente com a estratégia de *Divertir com os colegas* (3.º Ciclo – 25,5%; $p = 0,000$; Secundário – 35,8%; $p = 0,000$). Especificamente para os alunos do 3.º ciclo, observou-se ainda uma associação inversa com a estratégia de *Desejar aprender* (23%; $p = 0,001$) o que pode reforçar que quando este grupo de alunos se identifica mais com o recreacionismo nas aulas de EF, menos facilitará a gestão da aula por parte do professor.

Considerando o género, constatámos que quanto maior for a identificação dos rapazes com a CR, maior a tendência de evitarem (ou menos se relacionarem) a aprendizagem (*Desejar Aprender*, 24,8%, $p = 0,001$) do que as raparigas (17,1%, $p = 0,009$) e, apesar de tenderem a promover estratégias de *Divertir com os colegas* (24,1%, $p = 0,001$) estas ocorrem numa frequência menor do que a das raparigas (36,1%, $p = 0,000$).

A concepção académica (CA) não se associa (associação inversa) com as estratégias sociais de *Divertir com os colegas* (28,3%; $p = 0,000$) e *Reduzir o aborrecimento* (26,9%; $p = 0,000$) e associa-se (directamente) com as estratégias académicas, onde se destaca a maior intenção na aprendizagem (*Desejar aprender* 21,6%; $p = 0,000$) do que na ajuda à gestão da aula (*Dar ao professor o que ele quer* 13,4%; $p = 0,006$). Assim, o aumento de significado atribuído a esta concepção, é mais acompanhado pela redução da promoção de estratégias sociais do que pelo incremento de estratégias académicas.

Para os rapazes e alunos do secundário, a associação directa da CA com a estratégia de *Desejar aprender* é menos intensa do que na totalidade dos alunos (19,2% com $p = 0,008$ e 17,3% com $p = 0,016$ respectivamente). Já no caso dos alunos do 3.º ciclo, a associação directa mais intensa é com a estratégia de *Desejar aprender* (25,2%; $p = 0,000$), constatando-se ainda associações inversas com as estratégias sociais, o que reforça a intenção dos alunos em se comportarem congruentemente com as tarefas de aprendizagem. As raparigas manifestaram uma associação inversa com a estratégia de *Divertir com os colegas* em 28,8% ($p = 0,000$) e directa com as estratégias académicas (*Desejar aprender* 22,8% com $p = 0,000$; e *Dar ao professor o que ele quer* 17,5% com $p = 0,008$), revelando que, à semelhança do observado para a totalidade dos sujeitos, o foco da intenção das raparigas que se identificam com a CA se centra mais no afastamento da diversão do que na aproximação a comportamentos congruentes com as tarefas de aprendizagem.

3.3 Relações entre as dimensões dos Objectivos de Participação com as Estratégias de Participação

Os objectivos sociais *Conviver* e *Divertir-me* associaram-se directamente com a estratégia de *Divertir com os colegas* (respectivamente 27,9% e 40,6%, $p = 0,000$ em ambos os casos). Confrontando as expectativas, este resultado reflecte que o aumento de importância atribuído ao *Convívio* e ao *Divertimento*, é acompanhado por um aumento da promoção de estratégias sociais (de *Divertir com os colegas* e *Reduzir o aborrecimento*) e pelo decréscimo das estratégias académicas, o que se mantém entre ciclos escolares mas não entre géneros. Não obstante, no ensino secundário as associações desses objectivos com as estratégias sociais de *Reduzir o aborrecimento* e *Minimizar as exigências do trabalho* são mais intensas do que no 3.º Ciclo.

Considerando o género dos alunos, em ambos se verificam associações directas do objectivo *Conviver* com as estratégias sociais e associações inversas deste objectivo com as estratégias académicas. Contudo, é importante salientar que os rapazes que se identificam com o objectivo *Conviver*, se demonstraram mais interessados em se afastar da aprendizagem reduzindo as estratégias académicas (*Desejar aprender* e *Dar ao professor o que ele quer* com 28,6% e $p = 0,000$) do que as raparigas (*Dar ao professor o que ele quer* – 17,7%, $p = 0,007$ e *Desejar aprender* – 14,6%, $p = 0,025$). Na análise do mesmo objectivo com as estratégias sociais, são as raparigas que revelam a maior associação, i. e., maior interesse em promover a recreação (*Divertir com os colegas* – 30%, $p = 0,000$; *Reduzir o aborrecimento* – 17,2%, $p = 0,008$; *Minimizar as exigências do trabalho* – 14,6%, $p = 0,025$) do que os rapazes (*Divertir com os colegas* – 23,6%, $p = 0,001$; *Reduzir o aborrecimento* – 15,4%, $p = 0,038$).

114

Relativamente ao objectivo *Divertir-me* verificámos que nos rapazes este se relacionou directamente por ordem decrescente de intensidade, com as estratégias de *Reduzir o aborrecimento* (33,4%, $p = 0,000$), *Divertir com os colegas* (32%, $p = 0,000$) e *Minimizar as exigências do trabalho* (17,1%, $p = 0,023$). Inversamente, e também em decrescendo, associou-se com as estratégias de *Dar ao professor o que ele quer* (26,5%, $p = 0,000$) e *Desejar aprender* (22,3%, $p = 0,002$). As raparigas revelaram uma tendência semelhante, destacando-se sobretudo a maior intensidade em sentido directo com a estratégia de *Divertir com os colegas* (46,1%; $p = 0,000$). Assim, considerando o género dos alunos, tanto os rapazes como as raparigas, quando se identificam com objectivos sociais, tendem a fomentar, de forma diversificada, estratégias sociais a par da redução das estratégias académicas, sendo essas relações nas raparigas mais intensas do que nos rapazes.

Os objectivos académicos *Praticar desporto*, *Ter mais saúde* e *Aprender*, manifestaram associações inversas com as estratégias sociais de *Divertir com os colegas* (13,5%, $p = 0,006$; 25,3%, $p = 0,000$; 31,7%, $p = 0,000$) e *Minimizar as exigências do trabalho* (20,5%, $p = 0,000$; 20,2%, $p = 0,000$; 12,7%, $p = 0,010$) e associações directas com a estratégia de *Desejar aprender* (respectivamente 16,4%, 17,7% e 26,5% para cada um dos objectivos acima referidos). Assim, em consonância com o perspectivado, quanto mais valorizados forem os objectivos académicos maior será a expressão das intenções dos alunos em *Desejar aprender* (alcançando a expressão máxima no

objectivo de aprendizagem) e menor será a promoção de estratégias sociais. Esta tendência mantém-se em ambos os ciclos de escolaridade, destacando-se no ensino secundário a relação mais intensa entre o objectivo *Aprender* e a estratégia de *Desejar aprender* (34,7%).

Em ambos os géneros constatámos associações inversas dos objectivos *Praticar Desporto* e *Ter mais saúde* com as estratégias de *Minimizar as exigências do trabalho* (respectivamente 20,3%, $p = 0,007$ e 19,9%, $p = 0,008$ nos rapazes; 25,7%, $p = 0,000$ e 15,4%, $p = 0,019$ nas raparigas) e *Reduzir o aborrecimento* apenas para o último (22,9%, $p = 0,002$ nos rapazes e 20,8%, $p = 0,001$ = nas raparigas), o que revela que, quanto mais os alunos se identificarem com esses objectivos, menor será a probabilidade de incorrerem em comportamentos desviantes enquadrados naquelas estratégias.

Especificamente para o objectivo de *Aprender*, em ambos os géneros se confirma, uma associação inversa com a estratégia de *Divertir com os colegas* (34,7%, $p = 0,000$ nos rapazes e 26,3%, $p = 0,000$ nas raparigas). Em sentido directo, destacamos que os rapazes se relacionam mais intensamente do que as raparigas com a estratégia de *Desejar aprender* (26,9%, $p = 0,000$ e 25,3%, $p = 0,000$) para além de diversificarem mais as suas estratégias académicas de participação uma vez que também se associam à estratégia de *Dar ao professor o que ele quer* (31,5%, $p = 0,000$). Assim, genericamente, verificámos que em ambos os géneros o aumento da importância atribuído à aprendizagem é mais acompanhado pela redução da estratégia de *Divertir com os colegas* do que pela promoção de estratégias académicas.

Contrariamente, observámos que o aumento da importância do objectivo de *Passar de ano* é acompanhado pelo incremento da promoção de estratégias sociais como a de *Evitar os problemas* (21,5%; $p = 0,000$) e de *Minimizar as exigências do trabalho* (14,4%; $p = 0,003$) a par da inesperada redução da intenção de *Desejar aprender* (14,8%; $p = 0,002$), o que também se confirma em alunos do secundário. Em alunos do 3.º ciclo, este objectivo apenas se relacionou com a estratégia de *Evitar os problemas* (19,4%; $p = 0,004$).

Considerando o género dos alunos, em ambos, observou-se que, uma maior valorização do objectivo de *Passar de ano* é acompanhado pela promoção de estratégias de *Evitar os problemas* (rapazes – 23,4%; $p = 0,002$; raparigas – 20,7%; $p = 0,001$) e *Minimizar as exigências do trabalho* (rapazes 15% e $p = 0,046$; raparigas – 16,2% e $p = 0,013$). Especificamente para os rapazes verificou-se ainda um incremento da estratégia de *Dar ao professor o que ele quer* (15% e $p = 0,038$) e nas raparigas uma redução da estratégia de *Desejar aprender* (25,1%; $p = 0,000$).

SÍNTESE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Retomando a análise das questões de partida, sintetizamos e discutimos as principais evidências que lhes permitem responder.

Em relação à primeira questão ***Quais são as Concepções de Educação Física, os Objectivos e as Estratégias de participação dos alunos para as aulas de EF? Como variam entre ciclos de***

escolaridade e entre géneros? os alunos demonstraram identificar-se com um modelo curricular que veicula a aprendizagem da cultura física. Relativamente às suas pretensões de participação nas aulas de EF elegeram o objectivo *Praticar Desporto*, prosseguido do *Ter mais saúde* e do *Aprender*. No que concerne à auto-percepção das atitudes/comportamentos em aula, os alunos referiram manifestar mais frequentemente estratégias de índole académica comparativamente às de índole social.

a) *Concepções de EF*

Os alunos demonstraram, independentemente do género e do ciclo de escolaridade, perfilhar uma EF centrada na aprendizagem (concepção académica), seguida da concepção recreacionista e por último da biologista, confirmando-se os resultados alcançados por Duarte (2004) onde o autor constatou uma franca identificação dos alunos com a Concepção Académica (57,5%), prosseguida da Concepção Recreacionista (25%), sendo a Biologista aquela com que os alunos menos se identificam (17,5%).

No sentido oposto ao do mesmo autor, não se evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre ciclos de escolaridade.

Entre uma EF orientada para o treino das capacidades físicas (CB) e outra orientada para a promoção de momentos de convívio e lazer (CR), os rapazes manifestaram preferir a CB e as raparigas a CR.

116

b) *Agenda Social – Objectivos de Participação nas aulas de EF*

Relativamente às pretensões de participação nas aulas de EF, por ordem decrescente de prioridade, os alunos elegeram: o *Praticar Desporto*, *Ter mais saúde*, *Aprender*, *Divertir*, *Conviver* e por último *Passar de ano*. Estes resultados confirmam os já alcançados por Leal (1993) e Duarte (2004) relativamente à importância que o treino/prática do desporto assume nas prioridades dos alunos, assim como os de Underwood (1983), Tannenhill & Zakrajsek (1993), Duarte (1992), Gonçalves (1993), Leal (1993), Fraga (1994), Walling & Duda (1995), Piéron (2000), Pereira (2008) no que concerne à valorização da promoção da saúde. A aprendizagem, ao estar entre os três objectivos mais valorizados pelos alunos, encontra-se numa posição intermédia. Contrariamente aos estudos de Gonçalves (1993); Pereira (1995); Pereira, Carreiro da Costa e Diniz (2000), a recreação e o convívio assumiram no nosso estudo, reduzida expressividade.

Diferentemente do estudo de Duarte (2004), em que os alunos de anos escolares mais avançados (9.º ano) atribuíram maior importância à saúde do que os de 6.º ano, no nosso estudo, não se constataram diferenças significativas entre alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário. Contrariamente ao estudo de Pereira (1995), não observámos diferenças entre géneros relativamente à importância do Convívio nas aulas de EF, mas apenas uma maior valorização da saúde (*Ter mais saúde*) por parte das raparigas.

c) *Agenda Social dos alunos – Estratégias de participação nas aulas de EF*

No que concerne à frequência de ocorrência com que os alunos pensam encetar as diversas estratégias em aula, os nossos resultados não se afastaram dos alcançados por Duarte (2004), verificando-se uma maior frequência de ocorrência, *algumas vezes* ou *muitas vezes*, das estratégias académicas (*Dar ao professor o que ele quer e Desejar aprender*) relativamente às sociais (*Divertir-se com os colegas, Evitar os problemas, Reduzir o aborrecimento, Minimizar as exigências do trabalho*), essas de frequência regular ou reduzida (*algumas vezes* ou *poucas vezes*).

À excepção da estratégia de *Desejar Aprender*, mais valorizada no secundário, averiguámos uma elevada concordância na frequência das diversas estratégias entre alunos do 3.º ciclo e do secundário. Os nossos resultados não confirmam os de Duarte (2004) que reflectiram um aumento da frequência da estratégia de *Divertir para reduzir o aborrecimento* do 6.º para o 9.º ano.

Ao contrário do que foi observado nos ciclos de escolaridade, no que diz respeito ao género, detectámos diferenças entre rapazes e raparigas relativamente à frequência da promoção de estratégias de índole recreativa, que é superior nos rapazes. Relativamente à frequência de ocorrência das estratégias académicas de *Dar ao professor o que ele quer* e *Desejar aprender*, não se evidenciaram diferenças significativas entre géneros.

No que respeita à segunda questão: ***Que tipo de relações é legítimo estabelecer entre as Concepções e a Agenda Social dos Alunos e especificamente entre os Objectivos e as Estratégias referidas pelos alunos nas aulas de EF?*** os aspectos mais relevantes foram os seguintes.

a) *Relação das Concepções de EF com os Objectivos de participação nas aulas de EF*

O modelo curricular perfilhado pelos alunos parece não assumir expressão nos seus objectivos de participação nas aulas na medida em que, a concepção académica e a concepção recreacionista (CR), não manifestaram associações estatisticamente significativas com qualquer um dos objectivos de participação.

Relativamente às associações com a concepção biologista verificámos que, quanto mais os alunos se identificam com esta concepção, mais importância atribuem ao objectivo de *Passar o ano* e menos ao de *Aprender*.

Entre géneros, destacamos que quanto mais as raparigas se identificam com a CR mais valorizam o objectivo de *Divertir com os colegas*.

b) *Relação das Concepções de EF com as Estratégias de participação nas aulas*

Globalmente os resultados indicam que, quanto mais os alunos valorizam o Recreacionismo e menos a Aprendizagem, mais facilmente se envolvem em estratégias de diversão, sendo o inverso também verdadeiro. A tabela 11 sintetiza/pormenoriza os resultados encontrados:

Tabela 11. Relação das Concepções de EF com as Estratégias de participação nas aulas

Total de Sujeitos	
X Concepção Biologista ☒ Estratégias de participação nas aulas	
↑ Concepção Recreacionista ➔	↑ ↑ Estratégias Sociais (Divertir c/colegas e Reduzir aborrecimento) ↑ Estratégias Académicas (Desejar aprender e Dar ao professor o que ele quer)
↑ Concepção Académica ➔	↓ ↓ Estratégias Sociais (Divertir c/colegas e Reduzir aborrecimento) ↑ Estratégias Académicas (Desejar aprender e Dar ao professor o que ele quer)
3.º Ciclo	Ensino Secundário
↑ Concepção Recreacionista ➔	↑ ↑ Divertir com os colegas e ↓ ↓ Desejar aprender
↑ Concepção Académica ➔	↑ ↑ Desejar Aprender e estratégias Sociais
Raparigas	Rapazes
↑ Concepção Biologista ➔	↓ ↓ Divertir com os colegas
↑ Concepção Académica ➔	↓ ↓ Divertir com os colegas ↑ estratégias Académicas
	↑ Concepção Recreacionista ➔
	↓ ↓ Desejar Aprender ↑ Divertir c/ colegas
	↑ Concepção Académica ➔
	↓ ↓ estratégias Sociais ↑ estratégias Académicas

☒ – Ausência de associação; ↓ – Associação inversa: o aumento da importância de determinada concepção é acompanhado pelo decréscimo da frequência de ocorrência de determinada estratégia; ↑ – Associação directa: o aumento da importância de determinada concepção é acompanhado pelo aumento da frequência de ocorrência de determinada estratégia; ↓ ↓ – Associação inversa de maior intensidade que as associações directas com essa mesma concepção; ↑ ↑ – Associação directa de maior intensidade que as inversas com essa mesma concepção

Que tipo de relações é legítimo estabelecer especificamente entre os Objectivos e as Estratégias referidas pelos alunos nas aulas de EF?

118

Em sintonia com o esperado, observámos que os objectivos sociais de *Conviver e Divertir-me* se encontraram mais fortemente associados a estratégias sociais, nomeadamente de *Divertir com os colegas* e *Reduzir o aborrecimento*. Assim, quanto maior foi o significado que os alunos atribuíram a estes objectivos, maior foi a expressão dessas estratégias e menor foi a promoção das estratégias académicas com as quais assumem relações inversas.

Os objectivos académicos (*Praticar desporto, Aprender e Ter mais saúde*), manifestam relações inversas com as estratégias sociais de *Minimizar as exigências do trabalho* e *Divertir com os colegas*. Assim, o aumento de importância destes objectivos é acompanhado pela redução de estratégias de índole social e por um aumento da de *Desejar aprender* (principalmente no caso específico do objectivo *Aprender*). Inversamente, o aumento de importância atribuído ao *Passar de ano* é acompanhado por um aumento das estratégias de *Minimizar as exigências do trabalho* e *Evitar os problemas* (relação directa) e, contrariamente ao esperado, por uma redução das estratégias de *Desejar aprender*. A tabela 12 especifica os resultados encontrados:

Tabela 12. Relação dos Objectivos com as Estratégias de participação nas aulas de EF

Total de Sujeitos		
Objectivos Sociais – Conviver e Divertir-me: ↑Estratégias Sociais (Divertir c/colegas e Reduzir aborrecimento); ↓Estratégias Académicas (Desejar aprender e Dar ao professor o que ele quer)		
Objectivos Académicos (Aprender, Ter mais saúde, Praticar desporto) ↑Estratégias Académicas (Desejar aprender e Dar ao professor o que ele quer) ↓Estratégias Sociais (Divertir c/colegas e Reduzir aborrecimento)		
Objectivos Académicos (Passar o ano) ↑ Estratégias Sociais (Minimizar as exigências do trabalho e Evitar os problemas) ↓Estratégia de Desejar aprender		
3.º Ciclo	Ensino Secundário	
Associações mais intensas dos objectivos sociais (Divertir-me e Conviver) com as estratégias sociais de Reduzir o aborrecimento e Minimizar as exigências do trabalho. Praticar desporto ☒ com nenhuma das estratégias ↑Ter mais saúde ➔↑Desejar aprender ↑Passar o ano ➔↑Evitar os problemas		↑ Aprender – relação mais intensa com a estratégia de Desejar aprender, o que reflecte uma maior disponibilidade destes alunos para a aprendizagem; ↑ Passar de Ano ➔ ↑ Minimizar as exigências do trabalho e Evitar os problemas ↑ Desejar aprender

Género dos alunos

Entre géneros as associações dos objectivos com as estratégias são muito poucas e de reduzida intensidade. A destacar, a associação generalizada e frequentemente intensa entre os objectivos sociais e as estratégias sociais, embora, para o caso dos rapazes, também se verifiquem associações relativamente intensas no sentido inverso com a estratégia académica – *Desejar aprender*. Nos objectivos académicos, mantém-se a associação mais intensa com as estratégias sociais. Para os mesmos objectivos a estratégia académica *Desejar aprender* é a que apresenta mais variabilidade na sua força e localização relativamente às demais, sendo no entanto os rapazes o grupo que mais se associa com essa, destacando-se ainda a relação inversa das raparigas com o objectivo de *Passar de ano* para essa mesma estratégia.

☒ – Ausência de associação; ↓ – Associação inversa: o aumento da importância de determinado objectivo é acompanhado pelo decréscimo da frequência de ocorrência de determinada estratégia; ↑ – Associação directa: o aumento da importância de determinado objectivo é acompanhado pelo aumento da frequência de ocorrência de determinada estratégia

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi para nós animador poder constatar que os alunos inquiridos concebem e valorizam o sentido académico da Educação Física pretendendo desta algo mais do que diversão e catarse. O aprender-fazendo e a promoção da saúde são os aspectos que os alunos mais privilegiaram em contraste com o convívio e o divertimento. Pensamos que este facto possa estar relacionado com a atitude e modelo curricular veiculados pelos professores, eventualmente mais, em conformidade com as normas e referências expressas nos Programas Nacionais de Educação Física. Acreditamos que uma maior generalização na assumpção de uma concepção académica, considerando a integração da Agenda Social dos Alunos, para além de se traduzir numa maior facilidade e qualidade de gestão da ecologia da aula, continuará a produzir alterações na perspectiva dos alunos no sentido de lhes inculcar cada vez mais o gosto pela Actividade Física, alcançando um dos objectivos fundamentais da Educação Física – a promoção de estilos de vida activa e saudável, nomeadamente a partir da extensão da prática de actividade física fora da escola e na vida futura.

Relativamente à influência que o modelo curricular perspectivado pelos alunos exerce na agenda social dos mesmos, esperávamos encontrar associações mais determinantes. Perante relações de tão reduzida intensidade, somos conduzidos a reconhecer que no nosso caso não se aplica totalmente a afirmação de Duarte (2004, pp. 10) ao referenciar Lee (1997), segundo a qual “o que os alunos pretendem nas aulas de EF, quais são os objectivos com que a frequentam, bem como o que eles sentem acerca dos programas da disciplina exercem uma enorme influência no seu comportamento ao longo do processo ensino-aprendizagem”.

Não obstante consideramos que, em estudos futuros, se torna necessário empreender uma análise mais intensiva que permita apurar de um modo individualizado e em contexto real as razões desta aparente dissonância, nomeadamente a partir da utilização de entrevistas focadas, bem como observar o aspecto comportamental das orientações conceptuais e da Agenda Social, a partir de sistemas de observação indutivos.

BIBLIOGRAFIA

- AARNIO M** (2003). Leisure-time physical activity in late adolescence. A cohort study of stability, correlate and familial aggregation in twin boys and girls. *Journal of Sports Science and Medicine*, 2, Suppl.2, 1 – 41.
- ALLEN T** (1986) Classroom management: Student's perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 437– 459.
- CAIUS N, BENIFICE E** (2002). Foods habits, activity and overweight among adolescents. *Epidemiol Sante Publique*, 50, 6, 543-546.
- CARREIRO DA COSTA F, PEREIRA P & DINIZ J** (1996). Student's thoughts and behaviors in PE classes. Poster presented at the *AIESEP – International Seminar*. Lisbon, November.
- CARREIRO DA COSTA F, DINIZ J & PEREIRA P** (2000). Os processos de pensamento de alunos em Educação Física. *Boletim SPEF*, 19/20, 100-119.
- CRUM B** (1993). A critical review of competing PE concepts. Invited paper for the *2nd European Forum: Sports Sciences in Europe – Current and Future Perspectives*, Cologne, Germany, September, 8-12.
- DELENS C, RENARD J.-P & SWALUS P** (1987). Etude des liens entre la satisfaction des élèves et différents paramètres observés. *Sport*, 227, 37-43.
- DISHMAN R & SALLIS J** (1994). Determinations and interventions for physical activity and exercise. In C. Bouchard, R. Shephard, & T. Stephens (Eds.), *Physical Fitness and Health. International Proceedings and Consensus Statement* (pp. 214-256). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- DOYLE W** (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (5th ed., pp. 163-198).
- DOYLE W** (1979). Classroom tasks and student's abilities. In P. Peterson & H. Walberg (Eds), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications* (pp. 183-209). Berkeley: McCutchan.
- DOYLE W** (1986). Classroom organization and management. In Wittrock, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillan Publishing Company.
- DUARTE A** (1992). *Contributo para o estudo das atitudes dos alunos do Ensino Secundário face à disciplina de Educação Física: O caso da região do Grande Porto*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
- DUARTE C** (2004). *Estudo da relação entre as percepções dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem em Educação Física, a sua agenda social e a participação nas aulas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- FRAGA A** (1994). *A percepção dos alunos relativamente ao processo de aprendizagem em Educação Física: Estudo comparativo realizado em escolas secundárias do litoral e interior*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- GONÇALVES C** (1993). Estudo do pensamento dos alunos sobre o processo de formação em Educação Física. *Boletim SPEF*, 15/16, 99-112.
- GONÇALVES C** (1998). *Relações entre as características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*. Vol.1. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- GONÇALVES C, CARREIRO DA COSTA F & PIÉRON M** (2000). Relationships between pupils' thoughts and behaviors in Physical Education classes. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Research on Teaching and Research on Teacher Education: proceedings of international seminar* (pp. 67-73). Lisboa: Edições FMH.
- GRAHAM G** (1995). PE through student's eyes and student's voices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 4, 364-371.
- GRIFFIN P** (1983). Gymnastics is a girl's thing: student participation and interaction patterns in a middle school gymnastics unit. In T. Templin, & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (4th ed., pp.30-38). Champaign, IL: Human Kinetics.
- HASTIE P & SIEDENTOP D** (1999). An ecological perspective on PE. *European PE Review*, 5, 1, 9-29.
- HASTIE P & SIEDENTOP D** (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 214-225). London: Sage Editors.
- LEAL J** (1993). *A atitude do aluno face à escola, à educação física e aos comportamentos de ensino do professor*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- LEAL J & CARREIRO DA COSTA F** (1997). A atitude dos alunos face à escola, à educação física e a alguns comportamentos de ensino do professor. *Boletim SPEF*, 15/16, 113-125.

- LEE A** (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 3, 262-277.
- LOUREIRO N** (2004). *A saúde dos jovens portugueses: Prática desportiva e sedentarismo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- MATOS M, SIMÕES C & CANHA L** (1999). Saúde e estilos de vida em jovens portugueses em idade escolar. In L. Sardinha, M. Matos, & I. Loureiro (Eds.), *Promoção da Saúde: Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo* (pp. 217-240). Lisboa: Edições FMH.
- MOURÃO P** (1997). *O Pensamento do Aluno: Percepções pessoais e crenças sobre o sucesso e insucesso em Educação Física*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- PEREIRA P** (1995). *O pensamento e acção do aluno em educação física*. Vol. 1. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- PEREIRA P** (2008). *Os processos de pensamento dos professores e alunos em educação física*. Vol. 1. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- PESTANA M & GAGEIRO J** (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (4.ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PIÉRON M** (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. España: INDE Publicaciones.
- PIÉRON M & CLOES M** (1991). Interactions between teachers and students in selected sports activities: the student as a starting point. Rio de Janeiro: Artus. 9-11, 185-188.
- SALLIS J, PROCHASKA J & TAYLOR W** (2000). Review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.
- SCRATON S** (1986). Image of femininity and the teaching of girls physical education. In J. Evans (Ed.), *Physical Education, Sports and Schooling: Studies in the sociology of Physical Education* (pp. 71-94). London: Falmer Press.
- SIEDENTOP D** (1988). An ecological model for understanding teaching/learning in Physical Education. Paper presented at the *Seoul Olympic Scientific Congress*. Seoul, September.
- TANNENHILL D et al** (1994). Attitudes towards physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 4, 406-420.
- TANNENHILL D & ZAKRAJSEK D** (1993) Student attitudes towards PE: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 1, 78-84.
- TINNING M & FITZCLARENCE L** (1992). Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education. *Quest*, 42, 287-303.
- UNDERWOOD G** (1983). *The physical education curriculum in the secondary school: Planning and implementation*. London: Falmer Press.
- VASCONCELOS M & MAIA J** (2001). Actividade física de crianças e jovens – Haverá um declínio? Estudo transversal em indivíduos de dois sexos dos 10 anos aos 19 anos de idade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 3, 44-52.
- VINCENT W** (1999). *Statistics in kinesiology* (2nd Ed.). Illinois: Human Kinetics.
- Walling M, Duda J (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 2, 140-156.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (2000). *Health and health behavior among young people*. WHO.