

Educação física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade¹

José Henrique²
Carlos Januário³

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

³ Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Resumo: A literatura ressalta a importância de considerar o pensamento do aluno no planejamento e desenvolvimento do ensino. O objetivo deste estudo foi caracterizar as percepções pessoais de 123 alunos da 6ª a 8ª série do ensino fundamental, de alta e baixa percepção de habilidade na disciplina de educação física. Os dados foram coletados através de questionários. O tratamento estatístico foi realizado através da análise de clusters. Os alunos de alta e baixa percepção de habilidade se distinguiram significativamente em relação à percepção de competência, percepção de envolvimento acadêmico e percepção de expectativas dos professores. Os resultados confirmam a importância de considerar os traços psicológicos dos alunos na interpretação do seu comportamento nas aulas e desempenho acadêmico. Os professores devem oferecer oportunidades de sucesso nas aulas, de modo a elevar o sentimento de competência dos alunos 'menos' dotados e manter o interesse dos 'mais' dotados.

Palavras-chave: Motricidade humana, educação física, autopercepção de habilidade, pedagogia, educação.

Students' self-perception of their ability and perspective about physical education

Abstract: The literature emphasizes the importance in considering the student's thought in the planning and teaching development. The objective of this study was to characterize the personal perceptions of 6th, 7th and 8th grade students (n=123) that feel to have high and low ability perception in physical education classes. The data were collected through closed-questions questionnaire. The statistical treatment was accomplished through clusters analysis. The perceived competence, perception of academic involvement and perception of teachers' expectations were different among the students that had high and low ability perception. The results confirm the importance in considering students' psychological features in interpretation of their behaviour at classes and academic performance. The teachers should provide success opportunities to the students, so that, the competence feeling could be improved in the low ability perception students and be maintained in the high ability perception students.

Key Words: Human Motricity, Physical Education, Self-perception, Pedagogy, Education.

Introdução

Até aproximadamente 1980, a investigação sobre o ensino foi dominada por perspectivas epistemológicas *behavioristas* e positivistas. A perspectiva cognitiva se desenvolveu paralelamente e constituiu uma via alternativa à investigação processo-produto até então dominante, embora com menor repercussão que o modelo positivista (CLARK; PETERSON, 1986). No entanto, face às insuficiências verificadas com as perspectivas epistemológicas *behavioristas* e positivistas percebeu-se a importância de considerar as cognições docente e discente, por transportarem um conjunto de intenções que orientam o comportamento durante a fase interativa do processo ensino-aprendizagem. A investigação do

pensamento de professores e alunos ganhou *status* paradigmático com a terceira edição do Handbook of Research on Teaching, e especificamente com Clark e Peterson (1986), Wittrock (1986) e Shulman (1986). Independente do maior vínculo sob a perspectiva do ensino (paradigma do pensamento do professor) ou sob a perspectiva da aprendizagem (paradigma do pensamento do aluno), estes modelos de investigação conhecidos como 'processos mediadores' rompem com a tradição ditada por uma lógica cartesiana mediante a qual, por um lado, prevalecia a análise do ensino exclusivamente no âmbito comportamental e, por outro, a concepção da aprendizagem como causa direta e linear das intervenções do professor.

Contudo, o recurso às novas abordagens não significou uma ruptura com o modelo anterior, na medida em que se percebia grande potencial para se complementarem

¹ A Trabalho originado do programa de doutoramento realizado na Faculdade de Motricidade Humana - Lisboa e financiado pela CAPES - Brasil

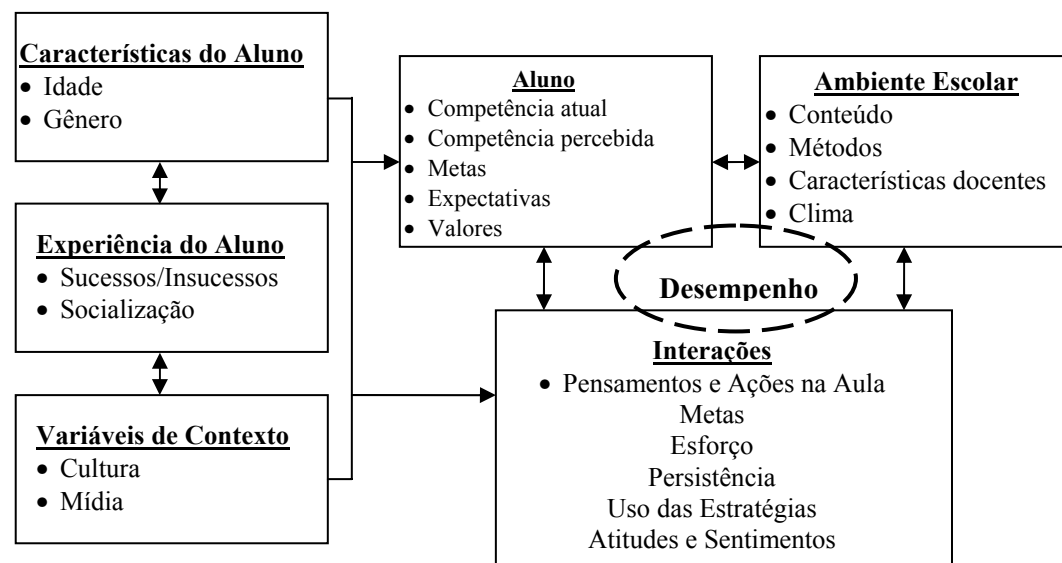
(POINTON; KERSHNER, 2000). A análise da dimensão psicológica do professor e do aluno torna possível a atribuição de significado ao comportamento dos intervenientes, aos eventos educativos e às atitudes face ao ensino e à aprendizagem. Trata-se de vislumbrar o ato educativo como uma atividade eminentemente humana e, como tal, reclama uma abordagem que contemple a subjetividade inerente à intenção do sujeito na ação (JANUÁRIO, 1992). Pelo fato deste estudo se concentrar, essencialmente, na análise da componente psicológica dos alunos, priorizaremos a revisão da teoria e dos estudos relativos aos processos mediadores dos alunos.

Diferente da assumpção indutora entre comportamento de ensino e desempenho acadêmico, a investigação sob a perspectiva dos processos mediadores discentes assume a existência de dois elos consecutivos entre o ensino e a aprendizagem. O primeiro entre o ensino e a cognição discente – como o aluno interpreta as ações que lhes são direcionadas, e o segundo entre a cognição e o desempenho acadêmico – como seus pensamentos orientam o comportamento no processo ensino-aprendizagem visando o domínio do conteúdo (WITTROCK, 1986). Esta perspectiva valoriza os processos mentais dos alunos, relevando os fatores motivacionais, atitudes, crenças, valores e demais componentes afetivas e cognitivas, enquanto intermediários entre a instrução, o desenvolvimento do processo e os

resultados finais (LEE; SOLMON, 1992; RUKAVINA, 2003).

A relação entre o pensamento e a ação assume importância crucial, na medida em que o processo ensino-aprendizagem se caracteriza como uma atividade eminentemente humana. A teoria sustenta que a cognição governa a ação e, portanto, o aluno é visto como um indivíduo ativo no processo de construção do próprio conhecimento (LEE, 1997; LEE; SOLMON, 1992; WITTROCK, 1986). O domínio efetivo do conhecimento depende da atitude volitiva do aluno em participar e persistir nas atividades significativas propostas durante as aulas (SOLMON; LEE, 1997).

O modelo de mediação proposto por Lee (1997) destaca a importância das vivências motoras pregressas e a influência de fatores e agentes socializadores para explicar o perfil psicológico de entrada dos alunos (Figura 1). A experiência acumulada deriva do histórico de participação do aluno em atividades físicas e desportivas e reflete a influência dos valores e apreciações de familiares e outros agentes sociais sobre a formulação das percepções discentes. Por sua vez, o contexto cultural no qual os alunos estão envolvidos, as expectativas culturais, os valores predominantes na comunidade e a exposição à mídia influenciam potencialmente as percepções e atitudes dos alunos.



(Traduzido e adaptado. Fonte: Lee, 1997)

Figura 1. Modelo de mediação do pensamento e comportamento do aluno

O envolvimento do aluno nas atividades letivas dependerá da interação entre o nível real de conhecimento e habilidade, a percepção subjetiva de competência, os valores e metas de

aprendizagem transportados para a prática. A teoria sugere que o aluno tende a persistir e se esforçar, quando perspectiva o sucesso, valoriza o conteúdo e postula como objetivo o

domínio dos conteúdos propostos. Este modelo releva a mediação cognitiva entre o ensino e a aprendizagem, assumindo a possibilidade desta ligação poder ser esclarecida sob as perspectivas formuladas pelos alunos (LEE, 1997; GRAHAM, 1995).

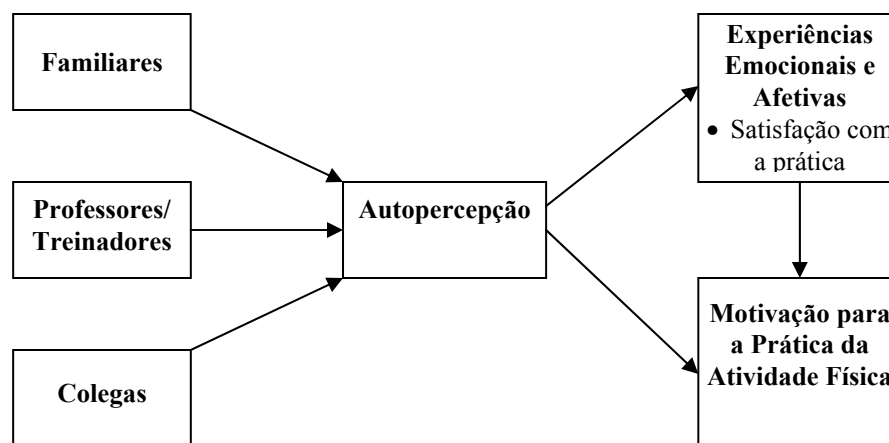
Piéron (1999) chama a atenção para a necessidade de matizar a teoria em função do contexto e da realidade característica da educação física (EF) e dos objetivos desta disciplina. Esta nem sempre adquire a importância almejada e defendida por seus docentes. Enquanto para muitos a disciplina tem caráter marginal no currículo, as pesquisas mostram que os alunos elegem-na como preferida, embora confirmem menor grau de importância que outras áreas curriculares (BETTI; LIZ, 2003; GONÇALVES, 1998, PEREIRA, 1995). O contexto das aulas de EF amplia a exposição do aluno e de suas capacidades em maior grau que as disciplinas consideradas teóricas. Ante esta natureza, a atitude e as percepções pessoais do aluno sobre a própria competência, o envolvimento nas tarefas e o desenvolvimento do ensino constituem variáveis mediadoras de relevo e justificam a sua abordagem particularizada.

Mediação cognitiva e percepção de competência

O termo competência ou habilidade percebida associa-se ao conceito de *self*. Este é concebido como uma dimensão do autoconceito e um entre vários fatores que influenciam o sentimento de auto-estima global sustentado pelo indivíduo. Tem recebido diferentes designações (competência percebida, percepção de habilidade ou auto-percepção de competência

ou habilidade), referindo-se ao julgamento dos alunos sobre a própria habilidade ou competência para realizar diferentes tarefas ou atividades num domínio específico (XIANG; LEE, 1998; LEE, 1997; WEISS, EBBECK; HORN, 1997), seja nas atividades acadêmicas, nas atividades físicas ou na relação estabelecida entre indivíduos. As crenças positivas sobre a própria competência, em geral, estão associadas ao melhor aproveitamento das atividades e manutenção do interesse e envolvimento na tarefa (WEISS, 2000).

A percepção sobre a própria competência frequentemente influencia a escolha da atividade pelo aluno e a propensão para persistir na prática visando o seu efetivo domínio influenciando, desta forma, o modo como o aluno reage ao ensino (BIBIK, 1999; WEISS, EBBECK; HORN, 1997). Existem evidências da relação existente entre a habilidade percebida e a motivação demonstrada pelo aluno, persistência e rendimento acadêmico (XIANG; LEE, 1998). Isso permite conjecturar que a influência deste constructo sobre a aprendizagem é indireta, ou seja, a competência percebida pelo aluno induz níveis de empenhamento correlato nas tarefas e desse empenho resulta o aprendizado. Na esfera das atividades físico-desportivas, o senso pessoal de competência é preconcebido em função da interação entre constructos cognitivos e a ação de diferentes agentes sociais. Embora o aluno selecione internamente a fonte de informação na qual baseia o julgamento sobre a própria competência, sistematicamente a interação com os familiares, professores ou treinadores e colegas fomentam as formulações pessoais (WEISS, EBBECK; HORN, 1997) (Figura 2).



(Traduzido e adaptado. Fonte: Weiss, 2000)

Figura 2. Influência dos agentes sociais sobre a autopercepção, satisfação e motivação

Brustad (1996) investigou a influência das atitudes e comportamentos dos pais sobre a percepção de competência dos filhos. Os pais com melhor apreciação sobre a atividade física incentivaram mais os filhos à prática e estes

demonstraram possuir, direta e proporcionalmente, atitudes positivas face a estas atividades, bem como sentimentos de competência em níveis mais elevados. Para Welk (1999) os adultos podem incentivar crianças aparentemente dotadas

para a prática e desestimular aqueles a quem consideram menos hábeis.

O processo instrucional desenvolvido por professores e, na eventualidade da prática desportiva pelos treinadores, constitui outra importante fonte informativa a influenciar as percepções dos alunos. A conjugação de fatores associados ao processo instrucional, como o *feedback*, encorajamentos e clima (críticas e elogios) afetam substantivamente a percepção de habilidade do aluno.

A influência dos colegas como agentes socializadores é abordada na literatura sob duas perspectivas: da aceitação social e das relações amistosas. A primeira se refere à popularidade e ao *status* adquirido pelo aluno dentro do grupo social em função de como é percebido enquanto indivíduo habilidoso. A segunda se refere à natureza e aspectos originados nas relações de amizade que constituem atrativos para a manutenção de um estilo de vida ativo. As evidências apontam para o fato da habilidade real e percebida determinarem em larga medida o nível de aceitação (ou percepção de aceitação) nos grupos sociais. Assim sendo, os infantes e adolescentes habilidosos ou que alimentam crenças positivas sobre a própria competência tendem a ser mais populares, enquanto os menos habilidosos provavelmente podem vir a ser ridicularizados, excluídos e faltar-lhes oportunidade de socialização (WEISS, 2000). Para Weiss et al. (1997) a percepção de competência e controle sobre o desempenho decresce quando o padrão de desempenho formulado não se concretiza, induzindo o indivíduo a recorrer a fontes externas de informação para formular apreciações sobre a própria habilidade. As autoras estudaram 183 crianças com idade entre os 8 e 13 anos, no intuito de analisar a relação entre as características psicológicas dos jovens e suas preferências pela fonte de informação no julgamento da própria habilidade. Os resultados revelaram considerável variabilidade relativamente às fontes de informações utilizadas pelos jovens. Coerente com a perspectiva desenvolvimental, os grupos etários estratificados (8-9 e 10-13 anos) utilizaram fontes internas e externas. No entanto, as crianças de idade mais avançada identificaram primariamente a comparação social (um critério normativo), seguido da avaliação do treinador e os resultados dos jogos, como fonte para a avaliação da competência.

McKiddie e Maynard (1997) investigaram 160 alunos na faixa etária de 11 a 15 anos nas aulas de EF de escolas britânicas. O objetivo consistiu em verificar, sob a perspectiva desenvolvimental, a acurácia e critérios adotados pelos alunos no julgamento da própria competência. Os resultados indicaram que, relativamente à fonte de

informação, os alunos mais novos exibiram maior dependência do *feedback* recebido de familiares e professores, enquanto os alunos de idade mais avançada tenderam a confiar em critérios normativos (comparação e avaliação dos colegas) para formular suas apreciações de competência. A acurácia das avaliações aumentou em relação positiva com a idade e com a percepção de competência, tendendo a se tornar mais congruente com as avaliações do professor.

Na pesquisa conduzida por Henrique e Januário (2003) os alunos de alta competência percebida foram menos influenciados pelo resultado dos testes e suas avaliações foram mais congruentes com as avaliações dos professores, enquanto os alunos com baixa habilidade percebida pareceram ser mais influenciados pelo ambiente altamente normativo em que decorreram as aulas e os testes. Em outra investigação conduzida com 127 alunos entre os 11 e 16 anos, Henrique e Januário (2002) verificaram que, face à prática de uma habilidade altamente classificatória e à congruência entre a avaliação mútua realizada pelos distintos grupos de habilidade, a comparação social e os sinais dos adultos foram determinantes para a formulação da própria competência.

Percepção pessoal e atitude

Consideramos importante definir, *a priori*, o sentido atribuído à atitude neste estudo. A atitude foi compreendida como componente psicológico que medeia o estímulo e a ação e, por isso mesmo, de grande apelo no processo decisório (FISHBEIN; AJZEN, 1975). Deste modo, à atitude é atribuído um papel diretor, enquanto predispõe o comportamento do sujeito (ISO-ALOHA; ST. CLAIR, 2000; SILVERMAN; SUBRAMANIAM, 1999), transportando uma carga afetiva que interfere nas reações ou na maneira de ser em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s) e situação(ões) (TRIANDS, 1971 apud GONÇALVES, 1998; TANNEHILL; ZAKRAJSEK, 1993).

As atitudes se formam a partir das crenças. A crença sobre um objeto é determinante para a formulação de atitudes positivas ou negativas sobre o mesmo. “*Thus, attitude represents an individual’s positive or negative, favorable or unfavorable feelings regarding the attitude object*” (SILVERMAN; SUBRAMANIAM, 1999, p.98). Segundo Iso-Aloha e St. Clair (2000), as experiências construtivas são determinantes para a formulação de crenças e valores positivos e, deste modo, predizem a atitude do sujeito face ao objeto ou situação. Silverman e Subramanian (1999) justificam o estudo da atitude dos alunos no ensino em EF, na medida em que estas interferem no desenvolvimento do ensino e da ecologia das aulas. Enquanto as atitudes positivas

favorecem o estabelecimento de ambientes produtivos, aquelas negativas podem favorecer as disrupções e tornar inviável a ligação entre ensino e aprendizagem, com efeitos desastrosos para professores e alunos. O conhecimento do seu impacto sobre os sentimentos e percepções pessoais pode ajudar a melhor compreender o comportamento do aluno na escola e nas aulas.

Num estudo com abordagem multicultural, Tannehill e Zakrajsek (1993) administraram um questionário a 366 alunos do ensino básico e secundário norte-americano (*middle and high school*). As autoras pretendiam conhecer a atitude desses alunos face à educação física e esporte. Os resultados mostraram que 57% dos alunos consideraram a disciplina importante para a sua formação, não tendo havido diferenças significativas entre gêneros e graus de ensino. O envolvimento social (fazer amigos) e a intenção de manter a forma física foram os motivos que mais contribuíram para o gosto pela disciplina. Na opinião dos alunos, as metas mais importantes da EF foram a melhoria da forma física, o desenvolvimento de habilidades esportivas, a prática do esporte individual e coletivo e de jogos recreativos. As experiências mais positivas relatadas pelos alunos foram a vitória nos jogos, o sucesso e o bom desempenho nas atividades, o sentimento de inclusão, o trabalho em grupo, a participação e o divertimento.

Os resultados do estudo multicase conduzido por Dyson (1995) com alunos de duas escolas urbanas de ensino elementar, mostram atitudes bastante positivas dos alunos face à EF, em função do ambiente agradável e divertido em que transcorrem as aulas. A disciplina mobilizou sentimentos mais positivos que outras experiências escolares e, na opinião dos estudantes, deveria ocupar maior espaço na grade curricular. Todavia, manifestaram atitudes bastante críticas quanto à ênfase excessiva à competição nas aulas, creditando a este fator efeitos redutores da participação e do prazer nas aulas de EF.

No estudo conduzido por Betti e Liz (2003) com 151 alunas da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, a atitude face à EF foi amplamente positiva em 75% dos casos ('gosto' e 'gosto muito' da EF) sendo, inclusive, eleita a como disciplina preferida por 64% das alunas, muito embora tenha sido considerada de menor importância em relação às outras áreas disciplinares. A mesma atitude em relação à disciplina se observou em Gonçalves (1998), sendo mais expressiva entre os meninos. Estes também diferiram das meninas por entenderem que a EF deveria ocupar maior espaço no currículo. As meninas tenderam a valorizar em maior grau os aspectos associados ao domínio sócio-afetivo, enquanto os meninos valorizavam a competitividade e a melhoria das

Motriz, Rio Claro, v.11, n.1, p.37-48, jan./abr. 2005

habilidades. O clima aparece como importante elemento a influenciar tanto atitudes positivas para os alunos de ambos os gêneros, quanto negativas para as meninas.

O nível de competência percebida pelo aluno aparece como variável indutora de atitudes face ao contexto educativo. Em Tjeerdsma, Rink e Graham (1996), a falta de experiência ou de habilidade foi o motivo comunicado pelos alunos para justificar o fato de não serem bem sucedidos na disciplina e no conteúdo desenvolvido, bem como o limitado desejo de envolvimento na prática esportiva.

Entre os 53 alunos investigados por Pereira (1995), a atitude face às aulas de EF foi positiva e significativamente relacionada com todas as variáveis de pensamento, à exceção do autoconceito desfavorável em relação ao conteúdo. Da mesma forma, caracterizou positivamente os alunos que manifestaram melhores índices de autoconceito.

Carlson (1995) estudou alunos aos quais denominou 'alienados' nas aulas de EF. Os 22 alunos que se enquadraram nesta categoria manifestaram a atitude negativa face à EF justificando, entre outros, com base na percepção de falta de habilidade para a prática das atividades. Os alunos perceberam a habilidade como uma entidade sobre a qual não tinham qualquer controle, de caráter imutável a despeito da prática, do esforço empreendido, ou ainda das condições de instrução.

Muito embora os estudos sobre as percepções pessoais do aluno face à EF escolar sejam prolíferos na literatura internacional, ainda são escassos em nosso País. De outro modo, são raros os estudos que buscam caracterizar as percepções pessoais dos alunos de alta e baixa percepção de habilidade. O estudo sobre uma parcela dos alunos que fogem ao padrão de normalidade cultivado na escola justifica-se na medida em que se intensificam as exigências da sociedade contemporânea quanto à necessidade de ações que privilegiem a inclusão de todos os alunos no processo educativo. Ouvir a voz destes alunos pode significar o primeiro passo para uma mudança efetiva.

Objetivo

Este estudo teve como objetivo caracterizar os alunos com alta e baixa percepção de habilidade na disciplina de EF em relação às seguintes variáveis:

- Características de contexto dos alunos relacionadas com a prática de atividade física extracurricular;
- Percepção de competência em relação à aptidão para a disciplina, alcance de objetivos e sucesso/insucesso nas aulas;
- Congruência com o nível de habilidade atribuído pelo professor;
- Atitudes face à disciplina de EF;

- Percepção de empenho motor e cognitivo;
- Percepção de expectativas do professor em relação ao nível de habilidade e natureza do envolvimento nas práticas da disciplina;
- Percepção do comportamento do professor.

Metodologia

O estudo se caracteriza como descritivo, enquanto propõe caracterizar as atitudes e percepções pessoais dos alunos de alta e baixa percepção de habilidade relativamente às variáveis em estudo. O procedimento de análise permitiu classificarmos as variáveis caracterizadoras destas classes de alunos.

Coleta de dados

Os dados foram coletados através de inquérito por questionário, contendo questões 'fechadas' e opções de respostas em escala do tipo *likert*. Antes da aplicação o instrumento foi submetido ao processo de validação (análise de especialistas, adequação da linguagem e testagem em indivíduos da faixa etária) e fidelização através da técnica de teste-reteste num intervalo de 15 dias em duas turmas de alunos do mesmo nível de ensino. O índice de correlação entre os dois momentos variou entre .70 e .73. Após categorização das respostas em três níveis, o índice de acordo verificado nos dois momentos variou entre 75% e 78%. O questionário foi aplicado por um assistente dos investigadores no curso normal da disciplina de EF. Foi solicitado aos alunos que respondessem as questões sem comentarem as respostas entre si nem com o professor.

Amostra

A seleção da amostra obedeceu a critérios de conveniência porquanto as escolas foram escolhidas pela acessibilidade, face ao consentimento dos órgãos institucionais, diretores, professores e alunos (autorizados pelos pais/responsáveis) em se engajar na investigação. A amostra consistiu no estrato de 123 sujeitos selecionados em um grupo e 190 alunos do 6º ao 8º ano do ensino fundamental, provenientes de turmas em regime co-educacional em 10 escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. As classes de baixa e alta habilidade percebida foram compostas, respectivamente, por 24 (19,5%) e 99 (80,5%) alunos de ambos os gêneros. Todos os alunos freqüentavam assiduamente as aulas de EF. A classificação dos sujeitos em classes de habilidade foi realizada com base no auto-relato dos próprios alunos.

Análise dos dados e tratamento estatístico

Na análise dos dados recorremos à análise de *clusters* (classificação automática), adotando o critério de alta e baixa habilidade percebida como fator de corte, de modo a

caracterizar classes homogêneas de indivíduos face aos valores assumidos no conjunto de variáveis nominais. A probabilidade de erro admitida na caracterização das classes de habilidade foi $P \leq .05$.

Resultados

Caracterização dos alunos com baixa percepção de habilidade

Pelo próprio *status* conferido, o auto-relato destes alunos denota o fato de se sentirem 'pouco' ou 'muito pouco' habilidosos, tendo prevalecido o registro na primeira modalidade (79,2%). Da mesma forma, considerando a avaliação dos professores, foi significativo na classe a caracterização na modalidade 'menos hábil'.

Características de contexto dos alunos

Conforme ilustra a Tabela 1, os alunos desta classe foram caracterizados pelos professores considerá-los 'menos habilidosos' (37,5% na classe e 42,8% na modalidade). Foi característico entre estes alunos a opção 'não' pela prática de atividade física extracurricular (66,6% na classe e 38,1% na modalidade), denotando um estilo de vida pouco ativo. Os alunos que informaram realizá-las, caracterizaram a classe na modalidade 'baixo', representando a menor freqüência de prática extracurricular se comparado com a amostra.

Percepção de competência

Apesar da baixa habilidade percebida, no que respeita à percepção de aptidão nas aulas de EF, os alunos se caracterizaram significativamente por considerarem concretizar as aprendizagens na modalidade 'nem dificuldade, nem facilidade'.

Foi caracterizador a percepção de sucesso dos alunos de baixa habilidade percebida nas modalidades 'às vezes' (50%), 'poucas vezes' (16,7%) e 'raramente ou nunca' (20,8%). Apesar da dispersão das respostas nestas modalidades, os resultados foram significativos e denotam quão raros foram os alunos com baixa percepção de habilidade que se perceberam bem sucedidos nas atividades desenvolvidas na disciplina.

Este perfil parece coerente com a percepção de alcance dos objetivos de aprendizagem. A classe foi significativamente caracterizada por perceber que 'poucas vezes' (12,5%) ou 'às vezes' (45,8%) conseguem atingir os objetivos na disciplina.

Este perfil parece coerente com a percepção de alcance dos objetivos de aprendizagem. A classe foi significativamente caracterizada por perceber que 'poucas vezes' (12,5%) ou 'às vezes' (45,8%) conseguem atingir os objetivos na disciplina.

Tabela 1. Modalidades caracterizadoras da classe com 'baixa percepção de habilidade'

Variável	Modalidade	Porcentagem			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Baixa percepção de habilidade *		100,0	100,0	19,51	.000
Prática atividade extracurricular	não	38,10	66,67	34,15	.000
Frequência atividade extracurricular	baixo	38,10	66,67	34,15	.000
Percepção de habilidade	pouco hábil	100,00	79,17	15,45	.000
Percepção de aptidão	nem dificuldade/ facilidade	64,00	66,67	20,33	.000
Percepção habilidade	muito pouco hábil	100,00	20,83	4,07	.000
Percepção sucesso	às vezes	46,15	50,00	21,14	.000
Percepção expectativa prof. aptidão	nem dificuldade/ facilidade	57,89	45,83	15,45	.000
Percepção expectativa prof. habilidade	pouco hábil	77,78	29,17	7,32	.000
Percepção expectativa prof. habilidade	nem muito, nem pouco hábil	38,89	58,33	29,27	.001
Percepção crítica/elogio desempenho	crítica muito	80,00	16,67	4,07	.005
Percepção expectativa prof. sucesso	insucesso	100,00	12,50	2,44	.007
Percepção expectativa prof. sucesso	médio	31,25	62,50	39,02	.009
Percepção sucesso	raramente/nunca	71,43	20,83	5,69	.003
Habilidade atribuída pelo professor	'menos' hábil	42,86	37,50	17,07	.006
Percepção feedback	às vezes	37,04	41,67	21,95	.013
Percepção sucesso	poucas vezes	66,67	16,67	4,88	.013
Percepção de empenho motor	poucas vezes	66,67	16,67	4,88	.013
Percepção de empenho cognitivo	às vezes	40,00	33,33	16,26	.017
Atitude face disciplina EF	pouco	75,00	12,50	3,25	.023
Percepção alcance objetivo	poucas vezes	75,00	12,50	3,25	.023
Atitude face disciplina EF	nem muito nem pouco	41,18	29,17	13,82	.023
Percepção feedback	raramente/nunca	57,14	16,67	5,69	.027
Percepção de empenho motor	às vezes	42,86	25,00	11,38	.030
Percepção de alcance objetivo ensino	às vezes	30,56	45,83	29,27	.044
Percepção crítica/elogio desempenho	nem crítica nem elogio	30,56	45,83	29,27	.044

Atitude

Duas modalidades aparecem a caracterizar os alunos com baixa percepção de habilidade, relativamente à atitude face à disciplina. Enquanto 12,5% destes alunos admitiram gostar 'pouco' da EF, 29,2% informaram gostar 'nem muito, nem pouco'. Embora os alunos que admitiram gostar pouco da disciplina sejam minoria, no transcurso da coleta de dados foi possível notar a atitude pouco entusiástica em relação à atividade curricular entre os alunos com baixa percepção de habilidade. Ainda assim, ela aparece significativa na classe ($P < .02$). Relativamente a esta dimensão de análise, não foram significativas as atitudes face ao conteúdo e ao professor.

Percepção de empenho acadêmico

A atitude face à disciplina e a competência percebida parecem influenciar o empenho dos alunos desta classe nas atividades de aprendizagem. Mais de um terço destes alunos se distinguiu por 'poucas vezes' (16,7%) ou 'às vezes' (25%) se empenhar nas atividades desenvolvidas nas aulas de EF.

Motriz, Rio Claro, v.11, n.1, p.37-48, jan./abr. 2005

Da mesma forma, exatamente um terço dos alunos informaram 'às vezes' dedicarem atenção à instrução dos professores.

Percepção de expectativas

Muito embora 58,3% dos alunos entendessem que o professor os considerava 'nem muito, nem pouco' habilidosos, um terço percebeu baixas expectativas por parte do professor, sendo também significativa a caracterização na modalidade 'pouco hábil'. Para os alunos de baixa percepção de habilidade, o professor esperava que suas aprendizagens ocorressem no nível intermediário, i.e, 'nem com dificuldade, nem facilidade'. A expectativa docente quanto à qualidade do envolvimento motor dos alunos nas atividades habituais da disciplina, foi avaliada por 12,5% dos alunos referindo que seus professores esperavam que a realização das tarefas fossem marcadas pelo 'insucesso', enquanto 62,5% se consideraram na modalidade 'médio', ou seja, numa escala nem positiva, nem negativa.

Percepção dos procedimentos de ensino.

No âmbito desta variável, as modalidades 'diferenciação por tarefas', 'críticas e elogios' e 'feedback', caracterizaram significativamente a classe de alunos de baixa percepção de habilidade. Os alunos perceberam que o professor fornecia 'às vezes' (41,7%) ou 'raramente ou nunca' (16,7%) *feedback* em resposta as suas práticas. O auto-relato sugere que os alunos se consideraram negligenciados por seus professores.

Duas modalidades aparecem a caracterizar significativamente a percepção de 'críticas e elogios' dirigidos pelo professor ao próprio desempenho. Enquanto 16,7% dos alunos perceberam o desempenho 'muito criticado', outros 45,8% acreditavam não ser 'nem criticados, nem elogiados' pelo professor. Observando o percentual de respostas nas modalidades que expressam sentimentos negativos, percebe-se a existência de uma parcela desses alunos com um perfil deveras pessimista em relação ao

ambiente de ensino. Na unidade de ensino foi caracterizadora a percepção de que 'poucas vezes' os professores desenvolveram atividades diferenciadas para o próprio.

Embora os dados recolhidos não permitam uma interpretação mais aprofundada, parece existir nesta classe um grupo de alunos com sentimentos deveras negativo em relação ao ensino e às expectativas do professor indicando, com insistência, a interpretação negativa dos processos percebidos nas aulas.

Caracterização dos alunos com alta percepção de habilidade

O auto-relato destes alunos denota o fato de se sentirem 'muito hábeis' ou 'hábeis', tendo prevalecido o registro na segunda modalidade (76,7%). Relativamente à avaliação dos professores, foi significativo na classe a caracterização na modalidade 'mais hábeis'

Tabela 2. Modalidades caracterizadoras da classe 'alta habilidade percebida' no questionário pré-interativo: 'percepção de competência'

Variáveis	Modalidades	Percentagens			P
		Cla/Mod	Mod/Cla	Global	
Alta habilidade percebida		100,0	100,0	80,49	.000
Percepção de habilidade	hábil	100.00	76.77	61.79	.000
Percepção de sucesso	muitas vezes	96.15	50.51	42.28	.000
Prática atividade extracurricular	sim	90.12	73.74	65.85	.000
Frequência de atividade extracurricular	alta	97.67	42.42	34.96	.000
Atitude face ao conteúdo	bastante	96.15	50.51	42.28	.000
Percepção expectativa prof. habilidade	hábil	96.43	54.55	45.53	.000
Percepção de aptidão	muita facilidade	100.00	33.33	26.83	.000
Percepção expectativa prof. aptidão	muita facilidade	100.00	30.30	24.39	.001
Percepção de sucesso	quase sempre/sempre	96.88	31.31	26.02	.004
Percepção de habilidade	muito hábil	100.00	23.23	18.70	.004
Percepção expectativa prof sucesso	sucesso	92.16	47.47	41.46	.005
Percepção de aptidão	facilidade	90.16	55.56	49.59	.006
Percepção expectativa prof. habilidade	muito hábil	100.00	21.21	17.07	.007
Habilidade atribuída pelo professor	'mais' hábil	94.12	32.32	27.64	.013
Percepção de empenho motor	muitas vezes	88.89	48.48	43.90	.030
Percepção crítica/elogio ao desempenho	elogia muito	93.33	28.28	24.39	.031
Percepção de objetivo	quase sempre/sempre	95.65	22.22	18.70	.031
Percepção crítica/elogio desempenho	elogia mais que crítica	89.13	41.41	37.40	.048
Percepção de empenho cognitivo	quase sempre/sempre	91.18	31.31	27.64	.050

* Classe caracterizadora

Características de contexto dos alunos

Os alunos de alta percepção de habilidade se caracterizaram, significativamente, como indivíduos mais ativos em relação à prática de atividade física extracurricular, bem como por acusarem maior frequência semanal nestas práticas.

Percepção de competência

As variáveis caracterizadoras desta dimensão foram a 'percepção de habilidade', de 'aptidão' e 'sucesso' nas

atividades da disciplina. Embora uma parte destas variáveis se caracterize em mais de uma modalidade, ainda assim representam o pólo positivo ou superior da escala. No que diz respeito à percepção pessoal de aptidão, foi caracterizador 33,3% dos alunos terem considerado aprender o conteúdo com 'muita facilidade', enquanto 55,6%, com 'facilidade'. O sucesso na realização das atividades nas aulas de EF foi característico nas modalidades 'quase sempre ou sempre' e com 'muitas vezes', representando que estes aprendizes

experimentam o sentimento de sucesso com bastante frequência. Ademais, foi significativo o relato dos alunos informando que ‘quase sempre ou sempre’ compreendiam os objetivos propostos pelo professor.

Atitude

A única variável a caracterizar os alunos desta classe foi a atitude face aos conteúdos da disciplina de EF. Mais de metade dos alunos de alta percepção de habilidade reportaram gostar bastante do conteúdo da disciplina. Surpreendentemente, não se evidenciou de modo significativo a atitude positiva destes alunos face à disciplina e, como sugere Piéron (1999), face à pessoa do professor. Segundo o autor, os alunos mais habilidosos tendem a acreditar dispor de um *status* especial nas suas relações com o professor, mas que nem sempre corresponde com os indicadores de clima observados nas aulas.

Percepção de empenho acadêmico

Nesta dimensão de análise a classe foi caracterizada em modalidades bastante positivas concernentes ao empenhamento no processo ensino-aprendizagem.

Nas atividades correntes da disciplina, os alunos de alta percepção de habilidade se caracterizaram por ‘muitas vezes’ se empenharem nas tarefas de aprendizagem.

A “atenção à instrução do professor” foi caracterizadora no nível mais elevado. A classe se distinguiu por ‘quase sempre ou sempre’ estarem atentos às instruções, denotando grande empenhamento cognitivo.

Percepção de expectativas

Nas atividades habituais da disciplina, os alunos desta classe perceberam que o professor os considerava ‘muito habilidosos’ ou ‘habilidosos’. As expectativas do professor quanto à aptidão nas atividades de EF foram percebidas de modo que as aprendizagens na disciplina se concretizavam com ‘muita facilidade’, portanto, no nível mais elevado da escala. Para uma parcela significativa dos alunos desta classe os professores tinham expectativas positivas, levando-os a acreditar como ‘muitas vezes’ expectável pelos professores o envolvimento bem sucedido nas tarefas.

Percepção dos procedimentos de ensino.

Foi caracterizador na classe a percepção de que o professor ‘raramente ou nunca’ desenvolvia atividades diferenciadas para os alunos ‘mais habilidosos. Outra característica que sobressaiu foi a percepção de ‘muitos elogios’ (28,3%) e ‘mais elogios que críticas’ (41,4%) dirigidos ao desempenho durante as aulas.

Conclusões

Conquanto nem todas as variáveis tenham surgido com grau de significância suficiente para serem referidas, os

Motriz, Rio Claro, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr. 2005

resultados suportam a teoria, relativamente à coerência das percepções pessoais face ao grau de competência informado pelos alunos. Isto foi mais evidente e polarizou os grupos de alta e baixa percepção de habilidade no que respeita às características de contexto dos alunos, percepção de competência, empenho acadêmico, expectativa do professor e procedimento de ensino na categoria ‘críticas e elogios’. Relativamente às atitudes, conquanto esta polarização não apareça significativamente evidente, denota a propensão para tal, acompanhando a tendência das atitudes quer em relação à disciplina por um grupo quer em relação ao conteúdo por outro. Assim, face ao auto-relato, uma parcela significativa dos alunos da classe de baixa habilidade percebida apresentou as seguintes características:

- Se caracterizaram como indivíduos menos ativos em termos da prática habitual de atividade física, haja vista não relataram a prática de atividade física extracurricular ou, quando o fizeram, se distinguiam pelo envolvimento menos frequente nestas atividades;
 - Em geral, foram considerados menos habilidosos pelos professores;
 - Denotaram significativamente uma atitude negativa face à EF e, embora de forma não significativa, uma tendência a atitudes menos favoráveis em relação ao conteúdo;
 - Perceberam de modo tendente a negativo o alcance dos objetivos propostos pelo professor;
 - Informaram um baixo nível de empenhamento motor e, circunstancialmente, de empenhamento cognitivo;
 - Tenderam a perceber de forma restritiva as experiências bem sucedidas nas atividades;
 - Perceberam ‘baixa’ a expectativa do professor, relativamente ao próprio nível de habilidade;
 - Perceberam de modo tendente a negativo as expectativas dos professores relativamente ao envolvimento bem sucedido nas atividades;
 - Perceberam a indiferença do professor ou maior frequência de críticas ao desempenho nas aulas;
 - Tenderam a perceber que raramente recebiam apoio pedagógico do professor através de *feedback* acadêmico.
- Por outro lado, foi característico na classe dos alunos de alta percepção de habilidade:
- Se mostrarem mais ativos em termos da prática habitual de atividade física, haja vista relataram a prática de atividade física extracurricular com elevada frequência;
 - Em geral, foram considerados mais habilidosos pelos professores;
 - Denotaram atitude positiva face ao conteúdo da disciplina e a tendência às atitudes favoráveis em relação ao professor e à disciplina, muito embora a probabilidade de ocorrências não tenha se mostrado significativa;
 - Perceberem experimentar ‘muitas vezes’ o sucesso nas atividades;
 - Perceberem possuir elevada aptidão para as práticas promovidas na EF;
 - Perceberem ‘quase sempre’ compreender os objetivos propostos pelo professor;

- Informarem elevado nível de empenhamento motor e cognitivo;
- Perceberem elevadas as expectativas do professor, relativamente ao próprio nível de habilidade;
- Perceberem elevadas as expectativas do professor, relativamente à aptidão para a disciplina;
- Perceberem elevadas as expectativas do professor, relativamente ao envolvimento com sucesso nas atividades da disciplina;
- Perceberem o desempenho mais elogiado que criticado pelo professor;

Alguns investigadores (MARTINEK; GRIFFITH, 1994; KARPER; MARTINEK, 1982; MARTINEK, 1980) têm recorrido à avaliação do professor para a identificação dos alunos de diferentes grupos de habilidade ou estágio de aprendizagem, inclusive, pelas expectativas que transportam estas apreciações. Neste estudo, embora não tenha sido plena a congruência entre as expectativas docentes e percepção pessoal dos alunos, parece evidente a razoável consistência do constructo, tanto pela competência docente para diagnosticar as capacidades do aluno, quanto pela possibilidade deste conhecimento alcançar o ensino na forma de expectativas implícitas, como parece ter sido percebido pelos alunos de ambas as classes.

A caracterização dos alunos de ambas as classes revela a polarização das percepções pessoais face à pertença aos grupos de alta e baixa percepção de habilidade. Estes resultados são relativamente consistentes e suportam a teoria dos processos mediadores, confirmando a importância de se considerar as percepções pessoais do aluno, enquanto traços psicológicos, na antecipação do seu comportamento nas aulas e, por extensão, do desempenho académico. Reforça a necessidade dos professores refletirem sobre as características peculiares aos alunos de distintos grupos de habilidade e, principalmente, intervirem de modo a elevar o sentimento de capacidade dos alunos 'menos' dotados e manter o interesse dos 'mais' dotados, pois assim contarão com a voluntariedade e empenho desses alunos nas atividades da EF. No entanto, se deve ter em mente que este tipo de intervenção deve começar por oferecer oportunidades reais de sucesso, pois caso contrário, a estimulação destes alunos pode ter um efeito completamente contrário àquele desejado. A reflexão sobre estas variáveis pode auxiliar o professor a adequar estratégias e comportamentos, visando neutralizar os fatores que induzem às atitudes e aos sentimentos menos favoráveis dos alunos e, principalmente, positivar aqueles que favorecem a aprendizagem, quer conscientizando-os sobre as próprias capacidades e limitações, quer adequando as estratégias e intervenções de ensino às características diagnosticadas nos alunos.

O papel ativo imputado ao aluno no processo de aprendizagem não desresponsabiliza o professor, como algumas vezes isto é equivocadamente inferido. Pelo contrário, seu papel é crítico na condução do processo ensino-aprendizagem, na medida em que está sob seu domínio a estruturação de situações de aprendizagem estimulantes, significativas e que oportunizem o envolvimento bem sucedido do aluno nas atividades. Ao criar tais condições, o professor pode não somente influenciar a formulação de crenças e atitudes positivas, mas também contribuir para alterar aquelas destoantes transportadas pelos alunos para o ambiente letivo e escolar. Este papel deve ser exercido com a consciência de que a intervenção pedagógica pode assumir diferentes significados para os alunos.

Nas aulas de EF, a externalização do desempenho permite aos alunos a imediata comparação das prestações. Desse modo, o tipo de conteúdo e a sua forma de condução pode contribuir para esbater ou reforçar o sentimento de competência do aluno. Além disso, muito embora os alunos estabeleçam uma relação entre o ambiente de ensino diferenciado e a própria competência, as condições de aprendizagem adequadas à sua capacidade parece surtir melhor efeito sobre a auto-estima, que a participação em atividades generalizantes e massivas nem sempre adequadas ao nível de realização individual. Assim, a premissa de não diferenciar o ensino, expressa por alguns professores com a justificação de não constranger a auto-imagem dos alunos a quem dirige a diferenciação, em geral, de capacidade percebida mais baixa, parece não possibilitar a plena adequação de objetivos e tarefas às necessidades dos alunos de maior e menor sentimento capacidade, inibindo-os de viver situações de sucesso adaptadas ao seu nível de domínio.

Acompanhando a assumpção anterior, e no sentido de melhor integrar alunos de diferentes percepções e capacidades sobre a EF e seus conteúdos, a existência de uma concepção eclética da disciplina pode proporcionar maior frequência de oportunidades de sucesso para todos os alunos. Assim, a opção por uma orientação ecletista da EF, não fazendo emergir apenas os aspectos agonísticos e de capacidade física, os quais realçam essas capacidades nos alunos de maior aptidão física, mas diversificando as atividades e capacidades solicitadas, abriria novas oportunidades de sucesso na prática de atividades físicas, podendo fazer olhar de outra forma a disciplina por parte dos alunos menos bem sucedidos nas atividades que fazem parte do currículo da disciplina. Aliás, observa-se em muitos professores alguma dificuldade em justificar e legitimar a disciplina de EF no currículo escolar de forma coerente com o currículo oferecido. Por exemplo, muitos dos professores justificam a disciplina acedendo às

razões de saúde e de aproveitamento do tempo de lazer, mas, na realidade, não desenvolvem um currículo diversificado, o que contribuiria para uma melhor possibilidade de opção futura e a manutenção de um estilo de vida ativo. Verificando-se uma correspondência direta entre os níveis de competência percebida e a intensidade de prática de atividade física fora da escola, a pluralidade de atividades ampliaria as oportunidades de sucesso e, conseqüentemente, as atitudes face à disciplina e aos seus conteúdos.

Considerações finais

O caráter extensivo deste estudo e o recurso ao inquérito com questões fechadas cercearam a possibilidade de aprofundar alguns resultados, principalmente, no que respeita às causas atribuídas aos juízos formulados pelos alunos. Desse modo, parece ser mais apropriado analisar as percepções formuladas pelo aluno, através de técnicas mais intensivas e, preferencialmente, sob a perspectiva ecológica. Além disso, o recurso ao estudo de caso ou multicase pode tornar mais exequível este tipo de investigação, proporcionando maior possibilidade de aprofundamento deste objeto de estudo.

Referências

- BETTI, M.; LIZ, M.T.F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz*, Rio Claro, v.24, n.3, p.135-142, 2003.
- BIBIK, J. M. Factors Influencing College Students' Self-Perceptions of competence in Beginning Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n.18, p.255-276, 1999.
- BRUSTAD, R. Attraction to Physical Activity in Urban School Children: parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Washington, v.67, n.3, p.316-323, 1996.
- CARLSON, T. B. We hate gym: student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n.14, p.467-477, 1995.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. In: WITTRICK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 255-296.
- DYSON, B. P. Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n.14, p.394-407, 1995.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison - Wesley, 1975.
- GONÇALVES, C. A. C. B. *Relações entre características e crenças dos alunos e os comportamentos nas aulas de educação física*. 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1998.
- GRAHAM, G. Physical Education Through Students' Eyes and Students' Voices: implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n.14, p.478-482, 1995.
- HENRIQUE, J.; JANUÁRIO, C. *El proceso de pensamiento del alumno: autoconcepto de capacidad escolar y percepción de las conductas docentes*. In: CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN FÍSICA y INTERCULTURALIDAD, 3., 2002, Cartagena. *Anais...* Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena, 2002. Mídia digital.
- HENRIQUE, J.; JANUÁRIO, C. Auto-percepción de habilidad del alumno y asociación con las expectativas del profesor en las clases de educación física. In: CONGRESO EUROPEO DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1., Cáceres, *Libro de Actas...* Cáceres: FIEP/Facultad de Ciências Del Deporte de la Universidad de Extremadura, 2003. p.211-222.
- ISO-AHOLA, S. E.; ST.CLAIR, B. Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, Champaign, n.52, p.131-147, 2000.
- JANUÁRIO, C. A. S. S. *O Pensamento do Professor: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física*. 1992. Tese (Doutorado) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1992.
- KARPER, W. B.; MARTINEK, T. J. Differential influence of various instructional factors on self-concepts of handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, Missoula, n.54, p.831-835, 1982.
- LEE, A. M.; SOLMON, M. A. Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, Champaign, n.44, p.57-71, 1992.
- LEE, A. Contributions of Research on Student Thinking in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n.16, 262-277, 1997.
- MARTINEK, T. J. Stability of teacher' expectations for elementary school aged children. *Perceptual and Motor Skills*, Missoula, n.51, p.1269-1270, 1980.
- MARTINEK, T. J.; GRIFFITH III, J. Learned helplessness in physical education: a developmental study of causal attributions and task persistence. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n.13, p.108-122, 1994.
- MCKIDDIE, B.; MAYNARD, I. W. Perceived competence of school children in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, n.16, p.324-339, 1997.

PEREIRA, P. A. S. **O Pensamento e Acção do Aluno em Educação Física**. 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1995.

PIÉRON, M. **Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas**. Barcelona: INDE, 1999.

POINTON, P.; KERSHNER, R. Making decisions about organising the primary classroom environment as a context for learning: the views of three experienced teachers and their pupils. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, n.16, p.117-127, 2000.

RUKAVINA, P. B. **The effect of scaffolding movement challenges on students' task-related thoughts and performance**. 2003. Unpublished doctorate - Louisiana State University, Louisiana, 2003.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTRICK, M. C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p.3-36.

SILVERMAN, S.; SUBRAMANIAM, P. R. Student attitude toward physical education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.19, n.11, p.97-125, 1999.

SOLMON, M. A.; LEE, A. M. Development of an instrument to assess cognitive process in physical education class. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, n.68, p.152-160, 1997.

TANNEHILL, D.; ZAKRAJSEK, D. Student attitudes towards physical education: a multicultural study. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, n.13, p.78-84, 1993.

TJEERDSMA, B.; RINK, J. E.; GRAHAM, K. C. Student perception, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, n.15, p.464-476, 1996.

XIANG, P.; LEE, A. The Development of Self-Perceptions of Ability and Achievement Goals and Their Relations in Physical Education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Washington, v.69, n.3, p.231-241, 1998.

WEISS, M. R. **Motivating Kids in Physical Activity**. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest. 2000. Disponível em: <http://www.fitness.gov/digest900.pdf>. Acesso em 26 maio 2002

WEISS, M. R.; EBBECK, V.; HORN, T. S. Children's self-perceptions and sources of physical competence information: A cluster analysis. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, Champaign, n.19, p.52-70, 1997.

WELK, G. J. **Promoting physical activity in children: parental influences**. Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC, 1999. ERIC Identifier: ED436480. Disponível em: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Physical-Activity.htm>. Acesso em fev. 2002.

WITTRICK, M. C. Students' Thought Processes. In: WITTRICK, M. C. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p.297-314.

Agradecimento à SME - RJ, à SEE-RJ e à SME - Itaguaí pela permissão para a realização do estudo em escolas das respectivas rede de ensino.

Este artigo foi aprovado na categoria de tema livre premiado do VI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e X Simpósio Paulista de Educação Física, na cidade de Rio Claro, Estado de São Paulo, Brasil, realizado entre os dias 25 a 28 de maio de 2005. Os critérios de arbitragem (i.e., processo duplo cego de revisão por pares) sob os quais o manuscrito foi analisado foram aqueles recomendados pela Motriz.

Endereço:

Av. Ministro Fernando Costa, 416 Boa Esperança
Seropédica RJ
23890-000

E-mail henriquejoe@hotmail.com