

## As Orientações Educacionais dos Professores Portugueses de Educação Física

### Las orientaciones educacionales de los profesores de Educación Física

\*Fernando A. R. Vieira, \*\*Francisco Carreiro da Costa

\*Instituto Piaget de Almada (Portugal), Universidade Lusófona (Portugal)

**Resumo.** O propósito deste estudo foi o de analisar as Orientações Educacionais (OE) de 352 professores de Educação Física (EF) de 79 escolas secundárias da Região de Lisboa. Foram examinadas as variáveis sociodemográficas género, idade, experiência profissional e habilitações literárias. Utilizou-se a versão reduzida do VOI (*Value Orientation Inventory-Short form*) validado através de uma técnica transcultural permitindo encontrar valores de referência das OE para a realidade portuguesa. Foi utilizado estatística descritiva no tratamento dos dados para cada uma das OE. O número e percentagens dos professores que demonstraram uma alta, média e baixa prioridade em cada uma das OE estudadas foi igualmente calculado. Calculou-se o coeficiente de correlação para determinar o índice de associação entre as diferentes OE. Por fim foi utilizado estatística paramétrica para percebermos a associação entre as variáveis em investigação. Para avaliar as diferenças no género em relação às OE procedeu-se à realização do teste *t-student* e para a idade (e escalão etário) procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson* e análise da variância. Para a relação das restantes variáveis independentes em estudo e as OE foi utilizada a ANOVA *one-way*. Os professores revelaram alta prioridade em *Integração ecológica* e *Auto-realização* e baixa prioridade nas restantes OE. Não existiram diferenças estatisticamente significativas nas variáveis independentes estudadas, significando que os professores valorizam de igual modo as mesmas OE nas suas decisões curriculares e na importância que atribuem à EF enquanto disciplina do Currículo Nacional.

**Palavras-chave:** Orientações educacionais; currículo; Educação Física; professores.

**Resumen.** El propósito de este estudio fue analizar las Orientaciones Educativas (OE) de 352 profesores de Educación Física (PE) de 79 escuelas secundarias de la región de Lisboa. Fueron examinadas variables sociodemográficas género, edad, experiencia profesional y la cualificación académica. Se utilizó la versión corta del VOI (*Value Orientation Inventory-Short form*) validado a través de una técnica transcultural permitiendo encontrar los valores de referencia de OE para la realidad portuguesa. La estadística descriptiva fue utilizada en el tratamiento de los datos para cada una de las OE. También se calculó el número y porcentaje de profesores que han demostrado una alta, media y baja prioridad en cada una de las OE analizadas. Se calculó el coeficiente de correlación para determinar el índice de asociación entre las diferentes OE. Finalmente se utilizó la estadística paramétrica para analizar la asociación entre las variables bajo investigación. Para evaluar las diferencias de género en relación con la OE se procedió a la realización de la prueba de la *t de Student* y para la edad (grupo de edad) se procedió al cálculo de los coeficientes de correlación de *Pearson* y el análisis de la varianza. Para obtener una lista de otras variables independientes en el estudio y el EO se utilizó la ANOVA *one-way*. Los maestros revelaron una alta prioridad en integración ecológica y auto-realización y baja prioridad en el resto de las OE. No hubo diferencias estadísticamente significativas en las variables independientes estudiadas, lo que significa que los profesores valoran por igual las mismas OE en sus decisiones curriculares y en la importancia que conceden a la EF como sujeto del currículo nacional.

**Palabras clave:** Orientaciones educativas; plan de estudios; Educación Física; profesores.

#### Introdução

As OE é o termo traduzido e validado por nós para «value orientations» que não é mais do que a valorização e legitimação da disciplina de Educação Física por parte dos professores e que reflete um conjunto de crenças que influencia a forma como os conteúdos são ensinados, valorizados e avaliados. Influí, igualmente, na perceção dos professores em relação ao que julgam ser um aluno bem-educado na sua disciplina.

É inequívoca a influência deste tópico de investigação a nível mundial pela sua pertinência, consistência e contemporaneidade: em Portugal (e.g., Correia & Vieira, 2011, Vieira, 2003; Vieira, 2007; Vieira 2015), no Brasil (e.g., Henrique & Freitas, 2008), na Nova Zelândia e Austrália (e.g., Gillespie, 2003; 2011), em Inglaterra e País de Gales (e.g., Curtner-Smith & Meek, 2000), na Bélgica (e.g., Behets, 2001), na China (e.g., Liu & Silverman, 2006) e naturalmente nos Estados Unidos (e.g., Ennis, 1992; Ennis & Chen, 1992; Zhu, Ennis & Chen, 2011). Teremos oportunidade de apresentar a síntese de alguns destes estudos.

#### Definição das Orientações Educacionais

A investigação nos EUA sobre as OE tem sido conduzida ao longo do tempo por Catherine Ennis e os seus colegas em diferentes projetos de pesquisa.

Para estes autores existem cinco OE que configuram um sistema de crenças, que representa, afinal, a conceção que os professores têm da disciplina que lecionam, a saber:

-A orientação educacional Mestria disciplinar (MD) dá prioridade

ao conteúdo. Ennis & Chen (1995, p.42) referem que «disciplinary mastery advocates encourage students to master information from the body of knowledge». Os professores que atribuem uma elevada prioridade a esta perspetiva acreditam que as escolas eficazes são aquelas que asseguram aos seus alunos elevados níveis de aprendizagem nas disciplinas que consideram ser as mais importantes do currículo. Os professores de EF que acreditam nesta OE enfatizam a aprendizagem de habilidades motoras fundamentais, desportos e a prática de atividades físicas e exercícios relacionados com a saúde (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Os professores com a máxima prioridade nesta OE centram-se na questão inicial: «que conhecimento tem mais valor e maior significado?» (Ennis, 2003, p. 111) fazendo salientar os padrões de movimento e o conjunto de habilidades que os alunos devem aprender. As habilidades motoras e os conceitos aprendidos, na ótica destes docentes, levam a movimentos mais complexos utilizados nas diferentes matérias do currículo da EF, como a dança, a natação, a ginástica, os desportos coletivos e as atividades de *fitness*. Estes professores argumentam que os estudantes devem conhecer os critérios de êxito e de desempenho performativo, evidenciado esse conhecimento através da aplicação de competências adquiridas em jogos desportivos (coletivos) mais complexos (Ennis, 2003). Ennis (2003), na explicação desta orientação adianta ainda que estes professores podem defender um currículo centrado na aptidão física, em que os seus alunos aprendem as componentes e princípios associados à atividade física em ordem a um estilo de vida ativo. Um aspeto essencial da eficácia de um programa de MD é o uso de uma avaliação consistente e adequada para medir o progresso dos alunos em relação aos objetivos claramente definidos.

Na orientação Processo de aprendizagem (PA), o modo como os alunos aprendem é considerado tão importante como o que aprendem. Considerando que a escola não pode ensinar todos os conteúdos importantes, os adeptos desta OE advogam que os alunos devem aprender a como aprender. Assim, os professores de EF adeptos desta orientação centram o ensino fundamentalmente na solução de problemas utilizan-

do estilos de ensino não diretivos na abordagem dos desportos e de atividades físicas relacionadas com a saúde. Trata-se de dotar os estudantes de competências de autoaprendizagem para que no futuro possam fazer as suas próprias aprendizagens através da pesquisa e das suas próprias vivências (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Segundo Ennis (2003), os professores centrados nesta OE concordam com os seus colegas cujo enfoque é a MD, no sentido de considerarem que os seus alunos devem aprender as habilidades motoras e terem conhecimento da matéria para serem pessoas «fisicamente bem-educadas». Estes professores acreditam que os alunos não só devem executar habilidosamente as suas tarefas, como devem saber como tomar decisões e resolver os problemas relacionados com os conteúdos de aprendizagem. Nas aulas destes professores, os alunos são levados a criar diferentes soluções para determinados problemas e são incentivados a usar e aplicar o conhecimento na resolução desses mesmos problemas; levando-os à apropriação personalizada e motivada das aprendizagens. Assim, os professores de PA criam ambientes eficazes de aprendizagem propícios para que os seus alunos sejam desafiados a pensar no «como» e no «porquê» de certos movimentos e exercícios físicos conduzirem a um determinado resultado específico de aprendizagem.

A orientação Auto-realização (AR) favorece o desenvolvimento pessoal, especificamente o crescimento e a autonomia do aluno. A excelência individual ganha prioridade sobre os objetivos socioculturais e o conteúdo. As necessidades e os interesses dos alunos constituem o centro do currículo. O desenvolvimento curricular nesta perspetiva encoraja os alunos a tentar realizar as atividades físicas que estes achem que são difíceis de executar. Os professores de EF com esta OE concebem o desporto e as atividades físicas como meios de desenvolvimento da autoestima e de uma adequada perceção pessoal (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Este tipo de abordagem, segundo Ennis (2003), exige que os alunos persistam e se esforcem, mesmo que reconheçam a tarefa proposta demasiado difícil. Os professores caracterizados segundo esta conceção estão pessoalmente interessados no percurso e nas histórias de vida dos seus alunos, trabalhando os conteúdos programáticos de EF que os estudantes acreditam ser importantes. Estes professores dão prioridade nas suas decisões curriculares a conteúdos que possam ser flexíveis e importantes para a diversidade e heterogeneidade dos alunos.

Os adeptos da orientação Responsabilidade social (RS) defendem que o *focus* principal é a sociedade e que as escolas eficazes valorizam a aprendizagem de objetivos socioculturais. Os estudantes aprendem regras sociais e normas de conduta que lhes permitam uma adequada convivência social, o trabalho de grupo, a cooperação e o respeito pelos outros. Os professores que defendem a RS como OE estão mais preocupados em ajudar os alunos no desenvolvimento de um relacionamento interpessoal positivo. Advogam um ambiente de aprendizagem que enfatize a equidade e a justiça social. Concentram os seus esforços em ensinar os alunos a cooperar e a resolver problemas de grupo, principalmente em situações de jogo. Os estudantes são levados a tomar decisões de avaliação de *fair-play*, igualdade de oportunidade para todos e cooperação entre pares. O principal objetivo das aulas está no desenvolvimento de comportamentos pessoais e sociais para resolver de forma reflexiva inúmeras situações que possam surgir.

Os professores que defendem a orientação educacional Integração ecológica (IE) argumentam que o conhecimento, o aluno e o social têm igual importância para equilibrar e melhorar o ambiente de aprendizagem. Evidenciam no seu ensino os benefícios da aquisição de conhecimentos para resolver desafios pessoais ou de grupo/turma, num contexto socialmente justo e equitativo. Os conteúdos de ensino são selecionados a partir dos desportos e da atividade física relacionada com a saúde, de acordo com os interesses dos alunos e as necessidades dos contextos sociais (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Os professores auxiliam os alunos a aprender um conjunto de atividades, de competências pessoais e sociais para que possam participar com sucesso em futuras atividades de grupo (Ennis, 2003). Desta feita os alunos são bem-sucedidos quando utilizam o conhecimento adquirido para tomar decisões pessoais e sociais que são de interesse para a escola e para os seus colegas de turma.

Neste domínio de investigação, são vários os estudos que apontam

para a existência de várias OE na disciplina de EF e sua influência na tomada de decisão do professor. Pretende-se apresentar de seguida os estudos de referência nesta área de investigação específica. De uma forma geral, poderíamos sintetizar os trabalhos de Catherine Ennis e colaboradores nos EUA, da seguinte forma:

- a) Os professores de Educação Física apresentam uma diversidade de orientações educacionais que refletem metas curriculares distintas (Ennis & Zhu, 1991), diferentes expectativas dos alunos (Ennis, Ross & Chen, 1992), e diferentes comportamentos de planeamento (Ennis, Mueller & Hooper, 1990);
- b) A MD não é dominante na EF escolar, além disso. A prioridade é dada a objetivos dos domínios sociais e afetivos (Ennis, Chen & Ross, 1992);
- c) Os professores que exibem uma prioridade na MD/PA ou uma OE conjunta IE/RS colocam maior ênfase nalgumas metas de aprendizagem quando comparados com outros professores (Ennis, Ross & Chen, 1992); os fatores de contexto afetam de modo único os professores com OE diferentes (Ennis, 1992; 1996).

### O estudo das Orientações Educacionais ao nível Internacional

Ao nível internacional, alguns investigadores têm estudado este mesmo quadro teórico. Destacamos sumariamente estudos realizados na Bélgica, Reino Unido, Brasil, Nova Zelândia e China.

Stran e Curtner-Smith (2009) na certeza que as OE dos professores têm um forte impacto nos seus estilos de instrução, nos objetivos de ensino, nos métodos utilizados e na organização curricular investigaram numa primeira análise a influencia das OE em dois futuros professores na eficácia de ensino de um modelo de educação desportiva. Como segunda análise do estudo interpretaram as modificações observadas no comportamento de ensino do modelo de instrução proposto. Os dados foram recolhidos utilizando uma serie de técnicas qualitativas. Os resultados obtidos indicam que o forte ênfase na MD influenciou de forma efetiva o ensino neste modelo de instrução em EF. Os professores ampliaram as suas crenças ao final do ensino projetado, na medida em que expressaram interesse em metas relacionadas e pedagogicamente consistentes com as OE de RS e AR.

Behets (2001) realizou um estudo sobre as OE dos professores estagiários de EF e dos Professores de EF em serviço. Examinou e comparou os *perfis de orientação educacional* («*value profiles*») [tradução nossa] desses professores no seu País, a Bélgica. Nesta investigação foi utilizado, o VOI, já revisto (Ennis & Chen, 1993), para recolher os dados necessários para o estudo. A amostra foi constituída por 274 professores estagiários e 637 professores em serviço efetivo no Ensino Secundário. Os dados obtidos no estudo não diferem dos recolhidos por Ennis e os seus colegas nos EUA. Existiram diferenças nos perfis de orientação educacional (POE), em relação às variáveis «anos de experiência» dos professores e tipo de «grau de ensino», mas, em relação ao género, tal não se verificou. Os POE dos professores, quer estagiários, quer em serviço, refletem as inovações curriculares que foram introduzidas na Bélgica, bem como as conceções de EF já existentes. Os professores que fizeram parte da amostra deste estudo revelaram uma alta prioridade na OE/RS, não suportando a ideia tradicional de relevância da OE/MD. Ainda nesta linha de investigação Behets e Vergauwen (2004), quatro anos depois realizaram uma investigação similar com o objetivo de interpretar e compreender os POE de 528 professores do ensino básico e 637 professores do ensino secundário no mesmo País. O instrumento utilizado foi o VOI2. Foram observadas poucas diferenças quanto às variáveis género e experiência profissional no que respeita às OE dos professores. Existiram diferenças estatisticamente significativas quando considerado o ciclo de ensino dos professores de EF. Foram discutidas as diferenças entre estes dois subgrupos de professores à luz das inovações curriculares propostas na Bélgica. Os professores do ensino básico priorizam com maior enfoque as OE de MD e AR, enquanto os professores do ensino secundário atribuem alta prioridade às orientações educacionais de RS e MD. O estudo sugere que os

professores que ensinam em ciclos de escolaridade diferente priorizam diferentes OE e desta feita encaram o ensino de forma diferenciada para os seus alunos.

Curtner-Smith e Meek (2000) realizaram um estudo com o propósito centrado numa amostra de professores ingleses, nas suas OE no momento de tomarem decisões curriculares, e no grau de compatibilidade destes com o currículo nacional. Foram analisadas variáveis como o «género», a «experiência profissional» e o «background» dos professores. Para recolha de dados foi utilizado o questionário VOI2 numa amostra composta por 64 professores. Os resultados demonstraram que os professores tinham prioridades diferentes daquelas que estavam consagradas para a disciplina de EF. Ficou evidenciado que o conteúdo expresso nos currículos não é compatível com as OE da maioria dos professores. Não foram encontradas diferenças significativas entre os géneros e experiência profissional, mas professores com experiência de ensino diferentes divergiram nas suas orientações.

Capel (2015) num estudo muito recente encontrado nesta área de investigação, adianta, e muito bem, que é a segunda pesquisa efetuada nesta temática no Reino Unido e a primeira feita na formação de professores de EF. Esta investigação teve como principal objetivo analisar as OE de 272 estudantes de formação inicial em EF de quatro universidades inglesas em diferentes fases de formação (e.g., indução profissional). Foi utilizado o VOI2 com a análise de estatística descritiva (média e desvio padrão) para calcular a pontuação total de cada uma das OE em estudo. O cálculo do *coeficiente de Pearson* foi utilizado para perceber o nível de associação entre as cinco OE. Foi ainda utilizada a análise da variância (*ANOVA one-way*) para determinar como as OE influenciam o género, curso e ano curricular de formação. Os resultados mostraram perfis de orientação educacional diferenciados na amostra em que os estudantes/professores demonstram alta e baixa prioridade nas orientações educacionais. A amostra demonstrou alta prioridade nas OE de PA, IE e AR enquanto a RS e MD foram percebidas com baixa prioridade. A única variável que demonstrou diferenças estatisticamente significativas foi a variável género no que se refere ao PA. Foram discutidas as possíveis implicações do impacto das OE no currículo de formação inicial (nas suas diferentes fases) de professores de EF na Inglaterra.

Liu e Silverman (2006) analisaram as OE de 353 professores de EF em Taiwan num estudo com o objetivo de perceber a influência destas em relação ao género, à experiência profissional, ao ciclo de ensino e às características das escolas dos professores (contexto rural, contexto urbano e contexto centralizado). Foi aplicado o VOI2. Dos 352 professores estudados através de uma amostragem aleatória estratificada, 152 professores pontuaram com alta prioridade apenas uma OE e um pequeno número de 76 professores pontuaram mais do que uma OE com alta prioridade. Outros professores (N=124) pontuaram mais do que uma OE com baixa prioridade. Existe uma associação positiva entre MD e PA e negativa, destas em relação às restantes. Os professores pontuam o PA com alta prioridade, demonstrando a sua grande preocupação em ensinar os conteúdos da EF aos seus alunos. Neste estudo, existiram diferenças estatisticamente significativas em relação ao género. Os professores pontuam com alto score a MD e PA e as professoras as restantes três. Em relação à experiência profissional, os professores mais experientes valorizam a OE de PA e os menos experientes a AR. No ciclo de ensino estudado, destaca-se o ensino básico, onde os professores pontuam de forma mais elevada a RS. No que respeita à variável independente que se refere aos locais de trabalho dos professores existem poucas diferenças em relação às OE pontuadas (os professores que trabalham em contexto rural pontuam com alto score a MD e o PA). Os autores concluem que os diferentes POE encontrados e analisados se relacionam em grande parte com as diferenças culturais específicas da sociedade de Taiwan. Chen, Liu e Ennis em 1997 já tinham comparado os professores chineses e os professores norte-americanos.

Neste estudo comparativo em relação às OE dos professores dos dois Países, utilizando os mesmos procedimentos metodológicos, os autores concluíram o seguinte:

- Em relação à experiência profissional, os professores de ambos os Países com mais de 20 anos de serviço docente valorizam as mesmas OE. Professores chineses com menos de 20 anos de serviço priorizam o PA e a IE, enquanto os seus colegas norte-americanos assinalam com maior pontuação a RS.

- No que concerne ao ciclo de ensino lecionado, os professores chineses valorizam a IE e os professores norte-americanos valorizam a RS.

- O mesmo acontece em relação ao género. Os professores e as professoras da subamostra chinesa pontuam o PA e a IE e os seus congéneres americanos voltam a pontuar a RS.

- Existem diferenças entre todas as variáveis estudadas, excecção no que respeita à valorização das OE nos professores que ensinam níveis de escolaridade mais baixos. Estes resultados demonstram que as OE dos professores podem ser influenciadas pela cultura e tradição de cada País.

No Brasil, Henrique e Freitas (2008) estudaram esta mesma temática em 60 professores de EF do 6º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública e privada do Rio de Janeiro. O instrumento aplicado nesta investigação foi o VOI2 e os autores concluíram que os professores valorizavam com maior expressão as OE de IE e RS e com menor expressão a MD, concluindo que os professores brasileiros valorizam OE que os investigadores chamam de «progressistas», já que, permitem harmonizar o sujeito, o conteúdo e as responsabilidades sociais do quotidiano de forma equilibrada.

Finalmente, destaca-se os estudos de Gillep (2003; 2011) na Nova Zelândia e Austrália que incide a sua investigação na formação inicial dos estudantes de EF. Em 2003, a investigadora teve o propósito de perceber como é que se desenvolvem as OE dos professores de EF do ensino secundário e como é que estas influenciam a implementação do currículo. O estudo teve ainda como objetivo perceber e interpretar a influência das OE nos estudantes estagiários.

Foi aplicado o VOI-SF a 19 professores de EF do ensino secundário que posteriormente se sujeitaram a uma entrevista semi-estruturada. Gillespie (2003) só utilizou o VOI como plataforma inicial para aprofundar o pensamento dos professores de acordo com as suas OE. As principais conclusões desta investigação, entre outras, foi que as OE têm influência durante a formação inicial: (1) pela experiência de vida antes da formação inicial; (2) pela natureza da formação inicial e (3) pela prática reflexiva feita durante a formação inicial. A investigadora adianta ainda que foram muitos os fatores de influência destas OE nos professores entrevistados:

- A filosofia individual de cada professor.
- A formação inicial de professores.
- O desenvolvimento profissional.
- A experiência de vida.
- Os colegas de profissão.
- As escolas e a prática de reflexão educativa.

A mesma autora referenciada e seguindo a mesma linha de investigação apresenta um estudo em 2011 no «*Australian Journal of Teacher Education*» com as mesmas características de estudo. Entrevistou seis professores de EF e saúde de Aotearoa com base nos seus POE no sentido de perceber as questões pertinentes relacionado com a formação de professores em EF a que estiveram sujeitos. Seguiu fundamentalmente nesta investigação: (1) considerações importantes acerca das OE dos estudantes que são necessárias ser reconhecidas pelos professores que os formam e (2) as OE que são seguidas pelos professores universitários na implementação do currículo. Assim são apresentadas e discutidas questões que se relacionam com: (1) significado dado aos conteúdos do currículo proposto; (2) às práticas desenvolvidas; (3) à reflexão crítica sobre as práticas; e (4) às estruturas programáticas (e seu valor orientacional) sobre o futuro ensino da EF a ser operacionalizado nas escolas.

### **O Estudo das Orientações Educacionais em Portugal**

Em Portugal destacam-se os seguintes estudos:



Vieira (2003; 2007) realizou um estudo procurando dar resposta à seguinte problemática: A diversidade de orientações educacionais dos professores influenciará, ou não, a leitura e interpretação dos Programas Nacionais de Educação Física?

O objetivo principal da investigação foi identificar e caracterizar as OE dos professores de EF, e perceber, de acordo com as suas crenças educacionais, qual a sua interpretação e atitude face ao Programa Nacional em vigor. A investigação foi desenvolvida em duas etapas distintas aplicando o VOI-SF a 190 professores de Educação Física (110 professores e 80 professoras) com o objetivo de conhecer as suas orientações educacionais. Numa etapa intensiva desta investigação foram selecionados dos 190 professores, 12 representativos estatisticamente de cada uma das OE: 2 professores (ambos os sexos) com um perfil onde se evidenciava uma pontuação muito elevada numa OE específica (MD; PA; AR; RS e IE) e 2 professores de ambos os sexos que se caracterizavam por um POE neutro. Os professores foram entrevistados no sentido de organizarem e (re)estruturarem as finalidades, objetivos gerais do currículo nacional e ainda sobre questões que se prendiam com a matéria cultural referente e avaliação dos alunos. Os resultados mostraram que todos os professores questionados tinham um bom conhecimento dos programas nacionais de EF. Contudo, o mais importante desta investigação foi verificar que as OE influenciavam o modo como os professores interpretavam os Programas Escolares, as decisões curriculares que tomavam e os critérios e parâmetros de avaliação dos alunos. Na verdade, os pares representativos de cada uma das OE não só responderam de forma diferenciada à entrevista proposta, como argumentaram de maneira muito própria de acordo com os seus valores implícitos e OE defendida.

Cardoso (2008), chegou a resultados muito semelhantes aqueles que acabamos de referenciar. Aplicou o VOI-SF a 47 professores da Região de Lisboa. Tratou-se de uma investigação dividida em duas fases. Numa primeira fase a autora estudou o perfil de orientação educacional dos professores inquiridos selecionando-os para ser entrevistados na segunda fase da pesquisa. A autora concluiu que:

- Professores com diferentes OE interpretam o ensino de EF de forma diferenciada já que têm diferentes interpretações do currículo oficial na disciplina.
- Os professores apresentam POE diferenciados, sendo que as OE de MD e PA são as mais valorizadas e a IE é considerada como menos prioritária na pontuação dos inquiridos.
- Existe uma associação positiva entre MD e PA e negativa destas em relação a AR, RS e IE.
- Não existiram diferenças estatisticamente significativas nas variáveis independentes estudadas.

Correia (2011) estudou o quadro teórico das OE aplicado aos professores de *Atividades de Enriquecimento Curricular* no 1º ciclo do ensino básico. O propósito principal deste estudo foi analisar e interpretar os POE dos professores de atividade física e desportiva quando considerado o género, a idade, a experiência profissional e as habilitações literárias. Foi aplicado o VOI-SF a 70 professores (masculino=44; feminino=26) no ano letivo de 2010/2011, com idades compreendidas entre os 20 e 35 anos com uma experiência profissional situada entre um e 5 anos de ensino (apenas 7% da amostra tinha mais do que 5 anos de serviço). Foi aplicada estatística descritiva (média e desvio-padrão) a cada uma das OE em estudo para perceberem a forma como esta variável se comportavam na amostra de pesquisa. No estudo das correlações entre as OE constatou-se que existiram três associações altamente significativas: RS com MD (associação negativa); RS com PA (associação negativa) e IE com PA (associação negativa).

Meireles (2013) na mesma linha de Gillespie (2003; 2011) estudou as OE dos estudantes de formação inicial em EF com dois objetivos específicos: (1) Identificar e caracterizar as OE dos estudantes de formação inicial em EF e examinar as variáveis independentes como o género, o ano curricular de frequência no curso e a experiência enquanto atletas e treinadores e (2) compreender de forma mais aprofundada se a socialização antecipatória como atletas e treinadores tem influência no POE dos formandos. O instrumento usado para esta investigação foi o

VOI-SF que foi aplicado a 96 estudantes do *Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*, dos quais 58,3 % eram do 1º ano (n=56) e 41,7 % eram do 2º ano (n=40). Os alunos do 2ºano da amostra estavam a realizar a indução profissional em escolas da Região de Lisboa. Os participantes do estudo demonstraram POE diversificados, conferindo alta prioridade às OE de MD e PA, sendo a AR a OE menos pontuada no VOI-SF.

No âmbito do descrito anteriormente, o objetivo deste estudo é identificar e caracterizar as OE dos professores de EF do ensino secundário da região de Lisboa. Adicionalmente, pretende-se perceber a influência do género, idade, experiência de ensino e habilitações literárias nos POE. Este estudo permitirá conhecer as OE dos professores, uma das razões associadas ao facto de o currículo não estar a ser implementado da forma como está prescrito institucionalmente.

## Metodologia

### Amostra

A amostra é constituída por 352 professores com idades compreendidas entre os 22 e os 59 (Média=41.3anos, DP= 8.694 anos). A maioria dos indivíduos é do género masculino (53%), apresentam habilitações literárias a nível de licenciatura (79%), uma experiência profissional superior a 5 anos (85.5%) e pertencem ao quadro de nomeação definitiva (69.6%). Para a seleção da amostra foi realizada amostragem por *clusters*. O questionário foi aplicado em conjunto pelo primeiro autor e por colegas de EF (interlocutores). Foram distribuídos 487 questionários com uma taxa de retoma de 78.85%.

### O questionário VOI-SF

A investigação que temos vindo a fazer na área das OE dos professores de EF (Vieira, 2003; Vieira, 2007; Vieira, 2015) permitiu-nos encontrar um instrumento de análise adequado ao estudo, designado como VOI de Catherine Ennis. É um instrumento que identifica as prioridades que os professores de EF assumem nas suas decisões curriculares, em articulação com as suas OE. Optámos por uma versão reduzida deste instrumento de recolha de dados, o *Value Orientation Inventory- short form (VOI-SF)*. A versão reduzida é constituída por 10 grupos de 5 *itens* (questões). Cada *item* é representativo de uma das cinco OE: MD, PA, RS, AR e IE, definidas aleatoriamente.

Os professores respondentes têm que ordenar obrigatoriamente (numa escala de Likert; 5 para a mais alta prioridade e 1 para a mais baixa), tal como na versão integral, os *itens* de cada um dos 10 grupos, baseados nas suas prioridades curriculares e opções realizadas, destacando os objetivos mais importantes, numa situação próxima da aula real. Aos professores é solicitado que destaquem impreterivelmente aquilo que é considerado realmente importante numa determinada situação, já que cada *item* apresentado representa uma afirmação descritiva de um objetivo ou episódio de uma aula de EF. O resultado para cada OE é obtido através da soma de cada um dos respetivos *itens* nos diversos grupos. Está-se perante uma subescala. Os resultados obtidos em cada subescala permitirá encontrar um POE (figura 1) para

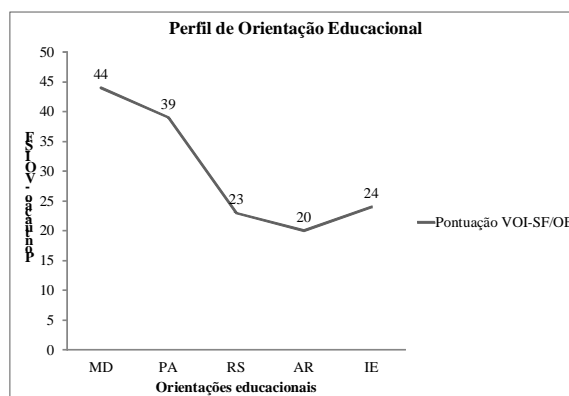


Figura 1. Exemplo de um Perfil de Orientação educacional

cada um dos professores, onde o resultado de cada OE poderá variar entre 10 e 50 pontos. Validámos este questionário no ano de 2000 num processo que foi estruturado em oito fases<sup>1</sup> (Vieira, 2007, p.102-105), contudo aprofundamos este processo de validação seguindo a metodologia apresentado por Banville, Desrosiers e Genet-Volet (2000) naquilo que as autoras denominam por «cross-cultural translation technique». Este processo de validação e fiabilidade transcultural poderá ser consultado em Vieira (2015).

Para cada uma das OE foi calculado o score médio e atribuída a classificação de «baixa prioridade» (indivíduos com um score inferior à média em 0.6 DP), «média prioridade» (indivíduos com um score próximo da média, 0.6 DP) e «alta prioridade» (indivíduos com um score médio superior à média em 0.6 DP). Esta categorização teve como base os valores de referência para cada uma das OE validados para a população portuguesa em 2003 e 2010 (quadro 1)

### Tratamento e análise estatística dos dados

Para todos os dados recolhidos, neste estudo, foi criada uma base de dados informatizada, utilizando no tratamento estatístico o *software* SPSS 20 e 21 (IBM® Corp. Armonk, NY). Para avaliar se existiam diferenças entre os professores e as professoras no que se refere às diferentes OE procedeu-se à realização de um teste *t-student* para amostras independentes. Para verificar a existência de diferenças nas OE em relação à experiência profissional e às habilitações literárias recorreu-se à ANOVA *one-way*. O pressuposto de homogeneidade das variâncias foi verificado com o teste de *Levene*. Adicionalmente, aplicou-se o teste de *Pearson* para analisar a correlação entre as diferentes OE e entre a idade e as OE. O nível de significância considerado foi de 5%.

## Resultados

### Descrição das Orientações Educacionais dos professores

No que se refere à atribuição de prioridades a cada uma das OE, verifica-se que para a MD cerca de 43,5% dos inquiridos atribui-lhe uma baixa prioridade, 45,2% atribui-lhe uma média prioridade e os restantes 40 indivíduos (11,4%) atribuem-lhe uma alta prioridade. Para a OE/PA, os resultados encontrados são muito semelhantes à OE anterior. O grupo de indivíduos que lhe atribui uma baixa prioridade é de 46,6%, 137 indivíduos atribuem-lhe uma média prioridade (38,9%) e os restantes 14,5% atribuem-lhe uma alta prioridade. Para a RS a repartição das prioridades é quase idêntica: o maior número de respostas (42,6%) refere-a como baixa prioridade segue-se a média prioridade com 35,5% das respostas e por último a alta prioridade com 21,9% das respostas. Para a AR e para a IE os resultados encontrados são opostos aos descobertos para as OE/ MD, PA e RS. Em relação à AR, o valor mais citado é a alta prioridade com 57,1% das respostas, a baixa prioridade regista cerca de 6,3% das respostas e a média prioridade 36,6%. Por último no que se refere à IE, o valor mais respondido é igualmente a alta prioridade com 48,6%, a baixa prioridade tem 46 das respostas (13,1%) e a média prioridade 135 (38,4%) (quadro 2).

### Associação entre as Orientações Educacionais

O estudo das correlações entre as diferentes OE é apresentado no quadro 3. Como se pode observar apenas as correlações entre a IE e a RS, a IE e a AR, e a RS e a AR não são estatisticamente significativas. As restantes correlações são negativas, à exceção da correlação entre o PA e a MD, estatisticamente significativas e podem ser consideradas como correlações fracas (todas são inferiores a .5).

### As Orientações Educacionais e as variáveis sociodemográficas

#### Género

Como pode ser verificado no quadro 4, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação ao género quando consideradas as OE, chegando a obter valores médios iguais para a Auto-realização.

Quadro 1

	Média	DP	Limite Superior	Limite Inferior
MD	3,82	0,6923	4,24	3,40
PA	3,58	0,5821	3,93	3,23
RS	2,85	0,5127	3,16	2,54
AR	2,33	0,5414	2,66	2,01
IE	2,40	0,5113	2,71	2,10

Quadro 2

	Mestría Disciplinar (MD)	Processo de Aprendizagem (PA)	Responsabilidade Social (RS)	Auto-Realização (AR)	Integração Ecológica (IE)
Baixa prioridade	43.5	46.6	42.6	6.3	13.1
Média Prioridade	45.2	38.9	35.5	36.6	38.4
Alta Prioridade	11.4	14.5	21.9	57.1	48.6

Quadro 3

	Mestría Disciplinar (MD)	Processo de Aprendizagem (PA)	Responsabilidade Social (RS)	Auto-Realização (AR)
Processo de Aprendizagem (PA)	.260**			
Responsabilidade Social (RS)	-.551**	-.483**		
Auto-Realização (AR)	-.503**	-.443**	.049	
Integração Ecológica (IE)	-.458**	-.503**	.051	.133*

\*\*A correlação é estatisticamente significativa (p =.001)

\*A correlação é estatisticamente significativa (p =.05)

Quadro 4

	Homens X ± S	Mulheres X ± S	t	p
MD	3.52±.683	3.45±.692	1.103	.271
PA	3.24±.596	3.31±.630	-1.143	.254
RS	2.67±.670	2.75±.567	-1.216	.220
AR	2.78±.526	2.78±.513	-	-
IE	2.78±.489	2.69±.557	1.460	.145

MD – Mestría disciplinar; PA - Processo de aprendizagem; RS – Responsabilidade social; AR – Auto-realização; IE – Integração ecológica.

Quadro 5

	Mestría disciplinar (MD)	Processo de aprendizagem (PA)	Responsabilidade social (RS)	Auto-realização (AR)	Integração ecológica (IE)
Idade	.068	-.015	-.074	.028	-.012

Quadro 6

Anos de Serviço	1 X ± S	[2-3] X ± S	[4-5] X ± S	+ 5 X ± S	F	p
MD	3.86±.320	3.42±.552	3.35±.686	3.49±.700	.980	.402
PA	3.61±.499	3.19±.686	3.25±.467	3.27±.620	.760	.517
RS	2.56±.314	2.76±.624	2.95±.693	2.68±.621	1.545	.203
AR	3.52±.683	2.80±.527	2.71±.520	2.79±.521	1.038	.376
IE	2.50±.219	2.82±.586	2.70±.393	2.74±.532	.658	.579

MD – Mestría disciplinar; PA - Processo de aprendizagem; RS – Responsabilidade social; AR – Auto-realização; IE – Integração ecológica.

Quadro 7

	Licenciatura X ± S	Mestrado X ± S	Doutoramento X ± S	F	p
MD	3.49±.698	3.44±.656	3.97±.250	1.190	.305
PA	3.28±.602	3.23±.661	2.90±.469	.994	.371
RS	2.69±.613	2.78±.664	2.45±.714	.914	.402
AR	2.78±.520	2.77±.519	2.92±.618	.153	.858
IE	2.73±.517	2.76±.563	2.8±.252	.060	.914

MD – Mestría disciplinar; PA - Processo de aprendizagem; RS – Responsabilidade social; AR – Auto-realização; IE – Integração ecológica.

### Idade

Para avaliar a relação entre as diferentes OE e a idade<sup>2</sup> dos professores, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*. Os resultados obtidos permitem concluir pela não existência de correlação estatisticamente significativa entre estas variáveis (p>.05).

### Experiência Profissional

O quadro 6 apresenta os valores médios para os grupos segundo os anos de serviço dos professores. Foram considerados grupos que diferenciem quem já tem 1 ano de serviço, entre 2 a 3 anos, 4 a 5 anos e quem evidenciou mais do que cinco anos de serviço. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos estudados. Porém, os professores com 1 ano de serviço são aqueles que apresentam um valor médio mais elevado em MD e PA, demonstrando o valor médio mais baixo nas restantes OE.

### Habilitações Literárias/Académicas

No que se refere à MD, os professores com doutoramento apresentam um valor médio (4.0) superior aos observados para os

professores com habilitações literárias de licenciatura e mestrado. Os professores com licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (3.5) muito idêntico ao observado para os professores com mestrado (3.4). A dispersão relativamente aos valores médios é mais elevada entre os licenciados ( $DP=.698$ ) o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores, para os mestres a dispersão relativamente à média é .657.

Já no que se refere ao PA, os professores com doutoramento apresentam um valor médio (2.9) inferior aos observados para os professores com menores habilitações literárias. Os professores com o grau de licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (3.3) muito idêntico ao observado para os professores com o grau de mestre (3.2).

No que se refere à RS, os professores com doutoramento apresentam um valor médio de 2.5, inferior aos observados para os professores com licenciatura e mestrado. Os professores com licenciatura apresentam um valor médio nesta orientação (2.7) muito idêntico ao observado para os professores com mestrado (2.8).

Os valores médios para a AR são para todos os professores muito similares (2.8 a 2.9). A dispersão relativamente aos valores médios é também idêntica entre licenciados e mestres ( $DP=.520$ ), enquanto para os doutores é ligeiramente superior ( $DP=.618$ ), o que é indicativo de uma maior heterogeneidade de respostas entre estes professores.

Os valores médios para IE também são, para todos os professores, muito similares (2.7 a 2.8). A dispersão relativamente aos valores médios é também idêntica entre licenciados e mestres ( $DP_{Mestre}=.563$ ,  $DP_{Licenciado}=.517$ ) para os doutores é inferior ( $DP=.252$ ).

## Discussão

O objetivo deste estudo foi caracterizar as OE dos professores de EF do ensino secundário da região de Lisboa, assim como, conhecer a influência do género, idade, experiência de ensino e habilitações literárias nos POE.

Os dados encontrados com o VOI-SF neste estudo são bastantes típicos quando considerados os valores de referência achados nas amostras de validação e fidelidade em Portugal. O grupo de média prioridade tem sido usualmente descrito na literatura (e.g., Ennis e Chen, 1993) como o grupo «neutro». Nesta investigação, designamos estes professores de EF como tendo um POE neutro. São professores que parecem não ter fortes crenças quando comparados com os professores representativos das OE de MD, PA, RS, AR e IE. Lembramos que a natureza *ipsativa* dos dados (*rankings* de escolha forçada) limita estatisticamente os POE. Assim, não é possível ter mais do que três OE de alta ou baixa prioridade e geralmente na literatura e estudos consultados (e.g., Chen; Ennis & Loftus, 1997) nunca constatamos mais do que três OE com alta prioridade e duas com baixa ou três com baixa prioridade e duas com alta (que é o caso deste estudo). Na maioria das vezes conseguimos identificar uma combinação de uma ou duas OE de alta prioridade e uma ou duas OE de baixa prioridade com um número de POE neutro. A fórmula desenvolvida com um desvio padrão de mais ou menos 0,6 (valor criado arbitrariamente) cria o tamanho deste último grupo (neutro). Ennis & Hooper (1988) decidiram criar este espaço muito grande para separar claramente as OE de alta e baixa prioridade. Definitivamente este é um grupo que deve ser estudado devido ao seu elevado número.

Estudos baseados na Psicologia Humanista e Positiva sobre o desenvolvimento pessoal e interpessoal (Dyer, 2010) adquirem importância neste início de século. No fundo trata-se de ter o conhecimento de si próprio e da forma como reagimos às adversidades do quotidiano. Neste pressuposto podemos categorizar este saber no autoconhecimento e na autorreflexão com o objetivo de estudar os sentimentos e as emoções analisando o nosso próprio pensamento. Segundo estas teorias (Ben-Shahar, 2008) quando nos conhecemos a nós próprios, os nossos pensamentos e os nossos sentimentos um novo universo é-nos revelado proporcionando uma interpretação e compreensão do mundo que nos rodeia. Este poderá ser um conjunto de princípios que os professores estejam a trazer para o seu ensino e que poderá explicar a alta prioridade

na AR. Outra das hipóteses que teremos que considerar é a presença de uma perspetiva de recreação da EF (Crum, 1993).

Esta ideia está patente no artigo de Crum (1993) intitulado «A crise de identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão», nomeadamente quando argumenta que a comunidade de profissionais da EF, «talvez mesmo a maioria, não estão realmente empenhados ou motivados para o «ensino» como essência da Educação Física» (p.134). O autor vai ainda mais longe, afirmando que: «O termo «ensino» é muitas vezes descuidado e distraidamente usado em relação à Educação Física» (p.134). Podemos atribuir esta evidência à satisfação dos professores na conjuntura atual (Seco, 2002). Segundo esta autora, fatores como a «Natureza do próprio trabalho», as «recompensas pessoais», as «relações interpessoais» e as «condições de trabalho» podem ser explicativos desta (in)satisfação da classe docente levando-os para práticas de recreação. Em relação à alta prioridade encontrada na OE de IE arriscaríamos dizer que os programas de EF portugueses estão elaborados numa perspetiva ecológica e que desta feita os 24 anos de sua existência têm influenciado o trabalho dos professores, sobretudo na função que têm de «contrato» e de «profissionalização» (Zabalza, 2003). Esta última função programática parece-nos mais evidente na influência do pensamento do professor já que se trata de considerarmos as exigências temáticas e metodológicas dos programas na formação inicial e continua dos professores (Zabalza, 2003).

A associação entre as diferentes OE encontrada revela que apenas as correlações entre a IE e a RS; IE e a AR e a RS e a AR não são estatisticamente significativas. As restantes correlações são negativas, à exceção da correlação entre o PA e a MD, estatisticamente significativas e podem ser consideradas como correlações fracas. Não nos esqueçamos que a associação negativa entre a MD (centrada no conteúdo) e as OE de RS, AR e IE podem demonstrar alguma dificuldade em operacionalizar o currículo de acordo com a política educativa vigente (Curtner-Smith & Meek, 2000).

Um resultados importantes deste estudo é o facto do género dos professores, idade, experiência profissional e habilitações académicas não se apresentarem associados à valorização das OE. É uma descoberta que não vai de encontro aos estudos de socialização antecipatória nos desportos (e.g., Lawson, 1983), já que a *background* dos professores parece ser uma variável que influencia as suas OE.

## Conclusões

- Podemos afirmar que existe uma associação baixa positiva entre MD e PA e negativa destas em relação às restantes OE (valores a variarem entre -.346 e -.458). Assim dos resultados encontrados podemos constatar que os professores que têm uma pontuação elevada na MD, também o têm em PA porque estas orientações variam positivamente em termos estatísticos. É ainda de constatar que os aumentos das variáveis MD/PA estão associados às diminuições das outras, RS/AR/IE. Os resultados encontrados estão de acordo com os vários estudos de Ennis et al. (1988, 1991, 1992). Admite-se por isso a existência de pares de OE nos POE dos professores, caracterizado pelo conjunto das cinco OE e consequentemente cada um dos 352 professores da amostra tem o seu POE próprio. Consideramos a associação entre o par de orientações educacionais AR e IE cuja variação também é feita no mesmo sentido e apresentam uma correlação positiva e estatisticamente significativa quando aplicado o coeficiente de *Pearson* (= 0,133).

- Os professores de EF valorizam de forma diferente as OE. Quando aplicados os valores de referência do VOI-SF para Portugal e utilizando a fórmula proposta pela investigação nesta área:  $média \pm 0,6DP$  que permite verificar a alta, média e baixa prioridades dos professores da amostra, verifica-se que a tendência da amostra vai no sentido da valorização das OE/ AR e IE. Os professores demonstram uma alta prioridade na AR (57,1%) e alta prioridade na IE (48,6%) em oposição aos resultados encontrados para MD (11,4%) e PA (14,5%) quando considerada esta prioridade. Esta tendência é igualmente constatada para a RS com 21,9% das respostas dos inquiridos. Em relação às baixas prioridades os resultados encontrados são os seguintes: MD (43,5%);



PA (46,6%); RS (42,6%); AR (6,3%) e IE (13,1%). Foram encontradas duas OE com alta prioridade e três com baixa. A Alta prioridade em AR e IE não nos surpreende. Existe uma procura nas sociedades ocidentais atuais pela auto-realização, pelo conhecimento de si próprio e pelo desenvolvimento pessoal na elevação e consciencialização de princípios e valores adequados ao ambiente. Por outro lado, é nossa convicção que os PNEF estão redigidos e organizados de uma forma ecológica, fundamentando-se nas três diferentes fontes do currículo, facto que pode influenciar desde há 24 anos a forma como os professores encaram a valorização da disciplina.

- Não existem diferenças estatisticamente significativas quando considerada a influência das OE no género, idade, experiência profissional e habilitações literárias dos 352 professores estudados.

Esta é uma investigação que possibilita a compreensão das OE dos professores permitindo melhorias no ensino e na aceitação de mudanças curriculares. A compreensão da forma como os professores valorizam a EF poderá funcionar como um guia estimulante quer para políticos, quer para os formadores e professores que se preocupam com o sucesso de reformas educativas. O estudo apresenta, todavia, as limitações próprias das investigações que utilizam o questionário como instrumento de inquirição. A utilização da entrevista e a observação das classes dos professores teriam permitido aprofundar as crenças dos professores e verificar o grau de congruência entre as orientações educacionais partilhadas e a prática de ensino.

## Referências

Banville, D., Desrosiers, P. & Genet-violet, Y. (2000). Translating Questionnaires and Inventories Using a Cross-Cultural Translation Technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 374-387.

Behets, D. (1990). Concerns of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 10, 66-75.

Behets, D. (2001). Value Orientations of Physical Education Preservice and Inservice Teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 20, 144-154.

Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(2), 156-164.

Ben-Shahar, T. (2008). *Aprenda a ser Feliz*. Lisboa: Lua de Papel.

Berliner, D. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212.

Capel, S. (2015). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, (8), 1-18.

Cardoso, J. (2008). As orientações educacionais dos professores e a sua influência no ensino da educação física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Chen, A., & Ennis, C. (1996). Teaching Value-Laden Curricula in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338-354.

Chen, A., Ennis, C., & Loftus, S. (1997). Refining the Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 352-356.

Chen, A., Liu, Z., & Ennis, C. (1997). Universality and uniqueness of teacher educational value orientations: a cross-cultural comparison between USA and China. *Journal of Research and Development in Education*, 30(3), 135-143.

Correia, M. (2011). Percepção sobre orientações educacionais dos professores de actividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Licenciatura, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget, Almada.

Crum, B. (1993). A crise da Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133-148.

Curtner-smith, M., & Meek, G. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27-45.

Dyer, W. (2010). *Chega de Desculpas!* Porto: Albatroz.

Ennis, C. (1994b). Urban Secondary Teachers' Value Orientations: Delineating Curricular Goals for Social responsibility. *Journal of Teaching Physical Education*, 13, 163-179.

Ennis, C. (1992). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.

Ennis, C. (1994a). Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise. *Quest*, 46, 164-175.

Ennis, C. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.

Ennis, C. (1996). A model describing the influence of values and context on student learning. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.127 - 147). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ennis, C. (2010). New Directions in Undergraduate and Graduate Education in Kinesiology and Physical Education. *Quest*, 62, 76-91.

Ennis, C. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness. *Quest*, 63, 1, 5-8.

Ennis, C. (2003). A model describing the influence of values and context on student learning. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp.109 - 127). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ennis, C., & Chen, A. (1993). Domain Specifications and Content Representativeness of the Revised Value Orientation Inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 236-446.

Ennis, C., & Chen, A. (1996). Teaching value-laden curricula in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 15, 338-354.

Ennis, C., & Chen, A. (2011). Learning Motor Skills in Physical Education. In R. Mayer & P. Alexander (ed.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 148-165). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group

Ennis, C., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.

Ennis, C., & Hooper, L. (1988). Development of an instrument for assessing educational value orientations. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 277-280.

Ennis, C., & Hooper, L. (1990). Na Analysis of the PPCF as a Theoretical Framework for an Instrument to Examine Teacher Priorities for Selecting Curriculum Content. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(1), 50-58.

Ennis, C., Mueller, L., & Hooper, L. (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameter of a theoretical framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, 360-368.

Ennis, C., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33-40.

Ennis, C., Ross, J., & Chen, A. (1992). The Role of Value Orientations in Curricular Decision Making: A Rationale for Teachers' Goals and Expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (1), 38-47.

Ennis, C., & Cothran, D. (1998). Curricula of Mutual Worth: Comparisons of Students' and Teachers' Curricular Goals. *Journal of Teaching Physical Education*, 3(17), 307-326.

Ennis, C., Solmon, M., Satina, B., Loftus, S., Mensch, J., & McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the «Sport for Peace» curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.

Ennis, C. (2014). What Goes Around Comes Around ... Or Does It? Disrupting the Cycle of Traditional, Sport-Based Physical Education. *Kinesiol Rev (Champaign)*, 3(1): 63-70.

Gillespie, L. (2003). Influences on Curriculum Value Orientations of Physical Education Teachers and Implications for the Profession. Master Thesis. Christchurch College of Education. New Zealand.

Gillespie, L. (2011). Exploring the «how» and «why» of Value Orientations in Physical Education Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 57-74.

Henrique, J., & Freitas, R. (2008). Orientações de valores na educação física escolar: análise sob a perspectiva do Value Orientation Inventory – VOI 2. *Revista Digital, Buenos Aires* acessado em 11 de Janeiro de 2011 in [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)

Lawson, Hal. A. (1983). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-16.

Jewett, A., Bain, L., & Ennis, C. (1995). Curriculum Value Orientation. In (Eds.). *The Curriculum Process in Physical Education*. (2nd Ed.), 19-42. Dubuque: WCB Brown & Benchmark.

Liu, H., & Silverman, S. (2006). The value profile of physical education teachers in Taiwan. *ROC. Sport, Education and Society*, 11(2), 173-191.

Meireles, J. (2013). As orientações educacionais dos estudantes de um curso de profissionalização em educação física. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Seco, G. B. (2002). *A Satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.

Stran, M. & Curtner-Smith, M. (2009). Influence of two preservice teachers' value orientations on their interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 14(3), 339-352.

Vieira, F. (2003). As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, FMH.

Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vieira, F., & Carreiro da Costa, F. (2012). As orientações educacionais dos professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo. In, J. Moreira, A. Gomes Ferreira, & A. Mendes (eds.), *Rumos Pedagógicos da Educação Física em Portugal* (pp. 41-64). Santo Tirso: De Facto Editores.

Vieira, F. (2015). As Orientações Educacionais dos Professores, o Currículo e a Promoção de Estilos de Vida Ativos em Educação Física. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, FMH.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7ª ed.) Rio Tinto: Edições Asa.

Zhu, X., Ennis, C., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 83-99.

## (Footnotes)

<sup>1</sup> Referimo-nos ao primeiro processo de validação do VOI-SF que decorreu entre Janeiro e Fevereiro de 2000 como parte integrante da dissertação de mestrado defendida em 2003 e publicada em 2007.

<sup>2</sup> Foi analisado o escalão etário segundo o gabinete de Estatística e Planeamento em Educação e constatou-se que não existiram diferenças estatisticamente significativas nas OE quando considerados os intervalos de idades propostos.