



Tiago Manuel Alves Correia

Nº 21410

Relatório Final de Estágio

Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob orientação do Professor Doutor Francisco Gonçalves e do Professor José Carlos Monteiro, ISMAI

Julho, 2014

Dedicatória

Dedico a elaboração deste Relatório de Estágio à minha Família, aos meus pais e irmão, por me terem apoiado de forma incondicional ao longo de todo o percurso. Em especial à minha mãe por sempre acreditar no meu valor!

A uma pessoaal muito especial, da qual me orgulho de ter presente na minha vida, o meu avô Álvaro, por um dia me ter perguntado quando chegaria o momento de me ver formado. Espero que te sintas orgulhado de mim!

À minha namorada, por todo o apoio e carinho que me deu. E, acima de tudo, por me “guiar” neste sonho, pois sem ela não seria capaz! “A cada dia que passa és cada vez mais tu!”

Agradecimentos

Aos meus amigos, que sempre se mostraram presentes nos momentos mais difíceis.

Ao professor supervisor, Francisco Gonçalves, pela disponibilidade, apoio e compreensão, e por todos os ensinamentos que contribuíram para o meu percurso.

Ao professor cooperante, José Carlos Monteiro, por todo o profissionalismo demonstrado, experiências e vivências partilhadas.

À minha colega de estágio, Elisete Matos, por todo o companheirismo e apoio.

À Escola Secundária Castelo da Maia e seus intervenientes, em especial aos professores de Educação Física, que desde o primeiro dia me acolheram como um verdadeiro membro do grupo e colega de profissão.

Resumo

A prática de ensino supervisionada constituiu-se como uma oportunidade de fundamentar e colocar em prática, em contexto real de ensino, todos os conhecimentos adquiridos até momento. O processo decorreu na Escola Secundária do Castelo da Maia, sendo o núcleo de estágio composto por quatro elementos: Tiago Correia, Elisete Matos, o professor orientador, José Carlos Monteiro, e o professor supervisor, Francisco Gonçalves. O presente documento encontra-se organizado e estruturado em duas partes distintas: a primeira parte que integra o Relatório de Estágio, encontrando-se dividido em sete capítulos: “Introdução”, “Expetativas iniciais e sua evolução”; “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, “Participação na Escola”, “Relação com a Comunidade Escolar”, “Desenvolvimento Profissional”, e “Reflexões Finais”. A segunda parte engloba o Relatório Científico, denominado “*Motivação para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*”.

Palavras-chave: Alunos; Motivação; Prática Desportiva; Abstinência Desportiva.

Abstract

The practice of supervised teaching was constituted as an opportunity to found and put in practice, in a real teaching context, all the knowledges acquired till the moment. The process took place at Castelo da Maia Secondary School, being the internship group composed by four elements: Tiago Correia, Elisete Matos, the advisor teacher, José Carlos Monteiro, and the supervisor teacher, Francisco Gonçalves. The current document is organized and structured in two different parts. The first part joins the internship report and it is divided in seven chapters: “Introduction”, “Initial expectations and its evolution”, “Teaching and learning organization and management”, “School participation”, “Relationship with the school community”, “Professional development” and “Final reflexions”. The second part includes the scientific report called “Motivation for the practice and non-practice of sports extra-school on 3rd cycle students”.

Key-words: Students; Motivation; Sports Practice; Sports Abstinence.

Resumé

La pratique d'Enseignement Supervisé a été constitué comme une opportunité de justifier et mettre en pratique, en contexte réel d'enseignement, tous les connaissances acquis jusqu'au moment. Le procès est arrivé à l'École Secundaire du Castêlo da Maia, et le groupe d'étage a été composé par quatre éléments moi, Tiago Correia, Elisete Matos, le professeur orienteur, José Carlos Monteiro et le professeur Superviseur, Francisco Gonçalves. Le decument présent est organisé et structuré en deux parties differentes: la première est integrée pour le rapport d'étage qui est devise en sept chapitres: "Introduction", "Organization et gestion de l'enseignant et de l'apprentissage", "Participation à l'école", "Relation avec la communauté scolaire", "Développement professionnel" et "Reflexions finales". La deuxième partie englobe la rapport scientifique, surnommé "Motivation pour la pratique et nom pratique sportive en élèves du 3^{ème} cycle du Enseignement Basique".

Mots-clé: Alevés; Motivation; Pratique Sportive; Abstinence Sportive.

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
<i>Abstract</i>	IX
<i>Resumé</i>	XI
Índice de quadros	XVII
Lista de Abreviaturas	XIX
PARTE I – Relatório Crítico.....	1
1. Introdução.....	1
2. Expetativas iniciais e sua evolução	3
3. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	5
3.1. Conceção do Ensino	5
3.2. Planeamento do Ensino	6
3.3. Realização do ensino	7
3.4. Avaliação do Ensino.....	8
4. Participação na escola	11
4.1. Corta-Mato Escolar.....	11
4.2. Visita de estudo: “Ida ao teatro”	12
4.3. “Caminhada/BTT”	12
4.4. Seminário: “Motivação para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do Ensino Secundário”	13
4.5. Sarau Escolar	13
5. Relação com a Comunidade Escolar	15
5.1. Núcleo de estágio.....	15
5.2. Os alunos	16
5.3. Assistentes operacionais	17
6. Desenvolvimento profissional.....	19
7. Reflexões finais	21
PARTE II – Relatório Científico.....	24
Resumo.....	25
<i>Abstract</i>	27

<i>Resumé</i>	29
1. Revisão da literatura.....	31
1.1. Motivação	31
1.1.1 Conceitos e definições	31
1.1.2. Origem e natureza	32
1.1.3. Fontes de motivação	32
1.2. Motivos.....	33
1.2.1. Conceitos e definições	33
1.2.2. Motivos para a prática desportiva	34
1.2.3. Motivos para a ausência de atividade desportiva.....	35
2. Pertinência do estudo	37
3. Objetivos	39
3.1. Objetivo geral	39
3.2. Objetivos específicos	39
4. Hipóteses	41
5. Procedimentos Metodológicos	43
5.1. Participantes.....	43
5.2. Instrumentos	43
5.3. Procedimentos	44
5.4. Análise de dados	44
6. Estudo I	45
6.1. Apresentação e discussão dos resultados.....	45
6.1.1. Análise descritiva.....	45
6.1.2. Análise correlacional	45
6.1.3. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função do género 46	
6.1.4. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função da idade .. 48	
6.1.5. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função do ano de escolaridade.....	49
7. Estudo II	61
7.1 Apresentação e discussão dos resultados.....	61
7.1.1. Análise descritiva.....	61
7.1.2. Análise correlacional	61
7.1.3. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função do género 62	
7.1.4. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função da idade .. 64	

7.1.5. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função do ano de escolaridade.....	65
8. Conclusões e Sugestões.....	67
9. Referências	71
10. Anexos.....	XXI

Índice de quadros

Quadro 1: Médias e desvio padrão dos fatores motivacionais para a totalidade dos participantes.....	45
Quadro 2: Análise correlacional dos fatores motivacionais.....	46
Quadro 3: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão e valor de t das respostas dadas em função do gênero.....	47
Quadro 4: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão e valor de t das respostas dadas em função da idade.....	48
Quadro 5: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão, valor de F das respostas dadas em função do ano de escolaridade.....	50
Quadro 6: Fatores motivacionais: Teste de múltiplas comparações entre os três anos de escolaridade.....	50
Quadro 7: Médias e desvio padrão dos fatores motivacionais para a totalidade dos participantes.....	53
Quadro 8: Análise correlacional dos fatores motivacionais.....	54
Quadro 9: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão e valor de t das respostas dadas em função do gênero.....	54
Quadro 10: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão e valor de t das respostas dadas em função da idade.....	56
Quadro 11: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão, valor de F das respostas dadas em função do ano de escolaridade.....	57
Quadro 12: Fatores motivacionais: Teste de múltiplas comparações entre os três anos de escolaridade.....	58

Lista de Abreviaturas

EF – Educação Física

ESCM – Escola Secundária do Castelo da Maia

ISMAI – Instituto Superior da Maia

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIT - Projeto Individual de Trabalho

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, do 1º e 2º semestres do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

O PES decorreu na Escola Secundária do Castelo da Maia (ESCM) situada no concelho da Maia, distrito do Porto, com um núcleo de estágio constituído inicialmente por 3 elementos, Tiago Correia, Ana Fernandes e Elisete Matos. Porém, devido à desistência da Ana Fernandes desistiu, o grupo ficou reduzido a dois elementos. Ao longo de todo o processo fomos acompanhados pelo professor cooperante, José Carlos Monteiro, e pelo professor supervisor, Francisco Gonçalves.

A PES surge num processo contínuo da nossa formação, durante a qual completamos um conjunto de unidades curriculares, que permitem adquirir um conjunto de conhecimentos fundamentais para o cumprimento das tarefas previstas. Deste modo, esta fase de formação visa a integração do estudante estagiário no exercício da vida profissional de uma forma progressiva e orientada, através de uma prática de ensino supervisionada no contexto real de ensino.

A PES prevê a leccionação de uma turma na escola, atribuindo ao estudante estagiário a responsabilidade de realizar todas as tarefas inerentes a este processo. Ao longo do ano fiquei, inicialmente, responsável pela turma D do 11º ano, contudo, devido à desistência da Ana Fernandes, foi-me igualmente atribuída a turma do 9º ano do curso vocacional. Assim, no primeiro período leccionei as aulas do 11º D, no segundo período do 11º E, e no terceiro período leccionei a modalidade de corfebol às duas turmas mencionadas. É de referir que foi realizada uma distribuição equitativa na leccionação das aulas do 9º ano do curso vocacional. Assim, todos os fundamentos da conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino aprendizagem foram realizados por mim, sob a constata supervisão do professor cooperante.

Neste sentido, procura-se que na PES o estudante estagiário desenvolva um conjunto de competências profissionais que o torne capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

O presente relatório pretende ser reflexivo de toda a atividade desenvolvida na PES ao longo do ano letivo, tendo em conta o Projeto Individual de Trabalho (PIT) elaborado no início do ano, bem como todo o percurso de realização do estágio, desde os seus efeitos, às tomadas de

decisão. Por isso, com esta reflexão procuro sintetizar todo o trabalho que desenvolvi ao longo deste ano, no sentido de expor o percurso formativo e construtivo da competência profissional a que fui sujeito.

O presente documento encontra-se organizado e estruturado em duas partes distintas: a primeira parte que integra o Relatório de Estágio, encontrando-se dividido em sete capítulos: o primeiro referente à “ Introdução”, onde apresento uma breve abordagem à estruturação do trabalho; o segundo que corresponde às “Expetativas iniciais e sua evolução”, onde apresento as minhas ambições, dificuldades e inquietudes; o terceiro, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, onde elaboro uma retrospectiva sobre aquilo que foi concebido, planeado, realizado e avaliado ao longo de todo o processo; o quarto, “Participação na escola”, no qual faço referência a todas as atividades desenvolvidas e produzidas ao longo do ano; o quinto, “Relação com a Comunidade Escolar”, onde apresento uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas e que me permitiram estabelecer relações com toda a comunidade escolar; o sexto, “Desenvolvimento Profissional”, no qual refiro as funções e os papéis que desempenhei e que contribuíram para a construção e desenvolvimento da minha competência profissional; e, por fim, o sétimo, “ Reflexões Finais”, onde apresento uma reflexão acerca da forma como foi perspectivado todo o processo de ensino aprendizagem, ao longo de um ano que se assumiu bastante trabalhoso, cansativo mas, acima de tudo, um ano que jamais esquecerei.

A segunda parte engloba o Relatório Científico, denominado “Motivação para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico”, onde é apresentado todo o trabalho desenvolvido em termos de investigação científica.

2. Expetativas iniciais e sua evolução

Terminados os quatro anos de formação inicial, era chegado o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos para a minha futura missão: ser professor de Educação Física (EF) em contexto real – a escola.

Primeiramente, no que diz respeito ao contexto escolar, confesso que fiquei surpreendido com as condições existentes na ESCM, pois a mesma foi remodelada recentemente, proporcionando boas condições a toda a comunidade escolar. A nova organização do espaço destinado às aulas de EF permite uma melhor distribuição das turmas em função da modalidade leccionada, existindo duas áreas específicas: um pavilhão que se destina à prática de desportos coletivos e uma sala para a ginástica e a dança.

Um outro aspeto a referir prende-se com o facto de parte do meu percurso académico ter sido realizado nesta escola e, portanto, ao longo de dois anos assumi a condição de aluno. Agora, era chegado o momento de entrar na escola numa outra condição: a de estudante estagiário, aspirante a futuro professor de EF. Confesso que um dos meus receios iniciais era a possível tendência para uma confusão de papéis, sobretudo ao nível do confronto com os outros elementos da comunidade educativa. Contudo, após o primeiro contacto com alguns docentes desde logo senti que seria mais um membro da escola e encarado como um colega de profissão. Tinha como objetivo integrar-me no ambiente social da escola e desempenhar com competência o meu papel.

Relativamente à turma que me foi atribuída, 11º ano, confesso que, inicialmente, senti alguma apreensão, pois tratava-se de alunos que se encontravam numa faixa etária não muito distante da minha. Receava a possível existência de problemas de autoridade e controlo da turma. Assim, desde cedo, procurei colmatar esta dificuldade, assumindo uma postura exigente com os meus alunos e comigo próprio. Procurei incentivá-los, promovendo o gosto pela prática desportiva, no sentido de os tornar pessoas ativas e capazes de prevenir o sedentarismo. Procurei ainda ajudá-los no seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, prestando atenção às diferentes situações ocorridas dentro e fora do contexto da aula. Desejei ser um professor em quem os alunos pudessem confiar e que todo o meu empenho se refletisse nas suas aprendizagens, procurando não apenas transmitir os conteúdos de forma directiva mas, sobretudo, estabelecer uma relação de aprendizagem mútua.

No que diz respeito ao professor orientador, fiquei bastante surpreendido por se revelar uma pessoa afável e disponível que me ajudou a crescer durante todo este processo de formação.

Desejei ainda que existisse sempre o espírito de união, cooperação e entreatajuda entre os elementos do grupo, de forma a poder enfrentar os desafios de forma conjunta.

Aspirei, portanto, que a PES se constituísse como uma verdadeira fonte de aprendizagem, onde eu fosse tendo capacidade de absorver todos os ensinamentos provindos do professor orientador, do professor supervisor, dos meus colegas de estágio, dos professores do grupo de EF e de outras disciplinas, e, acima de tudo, dos alunos. Enfim, todos os elementos da comunidade educativa constituíram-se como importantes “alicerces” para o meu desenvolvimento profissional.

Concluída esta etapa, sinto que superei as minhas expetativas iniciais e espero ter sido aquele que ensinou, que ajudou, que fez crescer e que demonstrou que é sempre possível ser mais e melhor, construindo passo a passo o crescimento e a auto-realização.

3. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A lecionação é um processo que requer uma enorme dedicação e empenho, na medida em que, de forma indireta, o professor interfere na existência e no estilo de vida de cada um dos seus alunos. Desta forma ser professor impõe, acima de tudo, a necessidade de consciencialização da grande responsabilidade ligada à prática da atividade docente.

Perante isto, tornou-se absolutamente necessário proceder à concepção, ao planeamento, à realização e à avaliação do ensino, que visam a construção de uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, no sentido de otimizar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para uma melhor formação dos alunos. Ensinar não é apenas chegar à aula e improvisar, como muitas vezes se denomina e, infelizmente, se pratica. Ensinar torna-se num processo minucioso no qual nos professores devemos escolher uma estratégia adequada, as melhores situações de aprendizagem, os métodos mais eficazes de transmissão de informação, entre várias outras estratégias que o professor deve ter em conta e ser capaz de aplicar em cada momento da sua prática profissional.

3.1. Conceção do Ensino

Chegado o momento de iniciar as tarefas letivas, surgiu a necessidade de conhecer melhor a realidade e o contexto escolar e de compreender o processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem. Deste modo, surgiu a necessidade de me enquadrar, de conhecer os documentos fundamentais pelos quais todo o meu processo se iria balizar ganhando significado.

Neste sentido, tentei munir-me de um vasto conjunto de informações pertinentes para que todo o planeamento se firmasse sobre uma sólida base de conhecimento. Deste modo, a leitura de vários documentos foi fundamental e serviu como guia para conceber toda a minha atividade, nomeadamente o Programa Nacional de EF (PNEF) para o 11º ano, que me permitiu conhecer os planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas, articular as suas finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológica, assim como a leitura do Plano Anual de Atividades (PAA), onde estavam descritas todas as atividades a serem realizadas ao longo do ano.

3.2. Planeamento do Ensino

O planeamento do ensino engloba uma ação reflexiva sobre o que existe, o que se quer alcançar e que meios estão disponíveis para o conseguir. Por isso, a planificação é um momento de importância extrema para que o ensino seja conduzido de acordo com uma sequência devidamente estruturada e lógica.

Torna-se uma das fases mais importantes e, ao mesmo tempo, mais difíceis da atividade docente, durante a qual o professor é chamado a tomar um conjunto de decisões, tendo de exercer as suas funções de forma ponderada e ajustada.

Para proceder à etapa do planeamento, uma das tarefas fundamentais reside no conhecimento inicial dos alunos. Logo, torna-se indispensável para o professor de EF conhecer os seus interesses, hábitos e atitudes. Para tal, apliquei um breve questionário no sentido de retirar algumas informações pessoais e sociodemográficas.

Tendo por base as orientações do PNEF para o 11º ano, as decisões tomadas pela área disciplinar de EF que se integra no departamento de expressões e tecnologias, as características da turma, o número de aulas previstas e os espaços disponíveis para a prática, construí o planeamento nos seus diferentes níveis – anual, periodal, unidade didática (UD) e aula.

No início do ano letivo foi-nos proposto pelo professor orientador a distribuição da carga horária para cada uma das modalidades a abordar ao longo do ano e em cada período. No entanto, devido às dificuldades sentidas ao nível da planificação, o professor orientador forneceu-nos os referenciais internos existentes na escola, os quais foram adaptados às nossas condições de ensino, nomeadamente a planificação anual e periodal, os critérios e respetivas grelhas de avaliação, entre outros.

De referir que estes documentos foram utilizados tendo sempre em conta as atividades escolares que integravam o PAA, nomeadamente as datas de avaliação, os feriados, as visitas de estudo e outros eventos.

A um nível intermédio surge-nos o planeamento da UD para a qual foi utilizado o Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC).

Numa fase inicial senti algumas dificuldades em adequar a extensão e sequência da matéria em função do número de aulas previstas, respeitando as exigências do plano curricular de EF. Sentia que tinha mais conteúdos para selecionar do que propriamente tempo para os leccionar. Contudo, esta dificuldade foi sendo ultrapassada ao longo do ano, à medida que fui aumentando o conhecimento do nível dos alunos e da minha experiência a planear.

Por último temos o planeamento ao nível da aula. Uma aula representa o local de convergência do pensamento e da ação do professor.

No início do ano o professor orientador desafiou-me a produzir um plano de aula para que posteriormente fosse alvo de análise pelo núcleo de estágio. Confesso que senti bastantes dificuldades na compreensão da distinção entre os conceitos “objetivo geral”, “objetivo específico” e “objetivo comportamental”, pelo que me foi proposta a elaboração de um documento com a definição dos diferentes conceitos, contribuindo para um melhor esclarecimento acerca do assunto.

A planificação das primeiras aulas foi uma tarefa bastante trabalhosa. Inicialmente, ao planear, estava centrado no conteúdo a abordar, as decisões tomadas partiam mais de um certo entendimento da matéria e iam menos de encontro às possibilidades concretas dos alunos. Com o avançar do ano, a sua elaboração assumiu-se como uma tarefa mais “natural”, despendendo um menor tempo para a sua correta realização sem, contudo, descurar a preocupação de uma preparação cuidada, com o objetivo da maximização das potencialidades de cada aluno.

Foi com muito agrado que ao longo do tempo fui verificando a minha evolução em todo este processo, onde a antecipação visual daquilo que seria o planeamento de aula, tornou-se imprescindível para as melhorias verificadas.

3.3. Realização do ensino

A realização trata-se da fase em que transpomos o nosso planeamento teórico para a prática real de ensino. Na minha opinião é a fase mais trabalhosa de todo o processo mas, ao mesmo tempo, a mais desafiante.

É na fase de realização que nos apercebemos das nossas dificuldades, durante a qual cometemos erros e tomamos decisões, por vezes, precipitadas. Porém, considero que estas limitações devem ser encaradas de forma construtiva, permitindo-nos crescer de forma sustentada, aprendendo a lidar com as diversas situações inerentes a todo o processo.

Ao longo do ano letivo, em todas as turmas que lecionei procurei seguir uma estrutura lógica do plano de aula, com uma fase inicial que contemplava a ativação geral dos alunos com o intuito de os predispor para a prática desportiva. Seguia-se a fase fundamental, na qual procurava desenvolver exercícios adequados ao nível dos alunos e, por fim, uma fase final na qual pretendia promover um relaxamento gradual da turma até ao término da aula.

No que diz respeito ao nível da gestão e organização da aula, inicialmente senti algumas dificuldades, devido ao conhecimento escasso acerca das capacidades físicas e competências técnicas dos alunos, em conjunto com a minha inexperiência na lecionação.

Assim, um dos primeiros desafios foi cumprir com o que estava planeado, pois dificilmente executava os exercícios propostos no plano de aula no tempo estipulado, acabando por haver alguns que não eram abordados. Com o avançar do tempo consegui melhorar a qualidade da aula a diversos níveis: estabeleci regras e rotinas que me permitiram o controlo da turma; criei estratégias de transição rápidas e eficazes entre os exercícios, promovendo o tempo de empenhamento motor dos alunos; e utilizei sequências de exercícios que me permitiram um encadeamento lógico da matéria de ensino.

No que concerne à qualidade das minhas intervenções, senti dificuldades quer ao nível da instrução, quer ao nível da transmissão de *feedbacks* devido, sobretudo, a algum desconhecimento da matéria de ensino, nomeadamente nas modalidades de Badminton e Corfebol.

Neste sentido, procurei estudar e pesquisar acerca das diferentes matérias, colmatando as minhas lacunas e buscando um ensino de qualidade. Para além disso, a utilização de uma linguagem o mais simples possível, tendo sempre em atenção a terminologia específica da disciplina, a concentração no essencial, através da seleção de palavras-chave que permitissem diminuir os tempos de informação e facilitassem o entendimento dos alunos, bem como a apresentação de situações de aprendizagem com organizações metodológicas mais simplificadas possíveis, foram estratégias que permitiram, de facto, atenuar algumas das dificuldades sentidas.

É ainda alvo de destaque as observações realizadas às aulas da minha colega de estágio, assumindo-se se como momentos de reflexão conjunta acerca de eventuais estratégias a adoptar, no sentido de melhorar o processo de ensino aprendizagem.

No final do processo sinto que ainda tenho muito para aprender e evoluir, não fosse a formação de professores um processo contínuo de constante evolução.

3.4. Avaliação do Ensino

Conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e a avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor. Estas tarefas estão diretamente relacionadas, e tal ligação percebe-se pelo facto de ser pela avaliação, o controlo e análise do ensino e rendimento dos alunos, que o professor vistoria a planificação e realização do próprio ensino.

A avaliação em EF pretende diagnosticar carências, classificar homogeneamente segundo níveis de capacidade, dispensar matéria do programa, predizer níveis de desempenho e

aquisição, especificar a dimensão dos progressos, motivar os alunos, determinar notas e avaliar o ensino e o currículo.

De modo a dotar todo o processo de coerência e consistência, tornava-se importante saber como, quando e porque avaliar. Daqui decorreu a necessidade da procura de utilizar as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem e da avaliação do aluno.

Para que fosse possível realizar uma avaliação coerente, precisa e objetiva do processo de ensino e de aprendizagem, foram consideradas três modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

No início do ano letivo, ficou estabelecido em reunião de núcleo de estágio, que todas as avaliações seriam realizadas no início de cada UD e por todos os elementos, juntamente com o professor orientador, sendo posteriormente discutidas em grupo.

A avaliação diagnóstica foi realizada com o intuito de detetar o estado inicial dos alunos, permitir uma primeira avaliação das suas capacidades e verificar a adequação dos objetivos específicos a atingir. Esta avaliação revelou-se extremamente eficaz para o estabelecimento dos níveis de aprendizagem/desempenho, principalmente no caso do 11º E, no qual a turma foi dividida em grupos com um nível de prestação motora semelhante.

A avaliação formativa foi realizada no final de cada UD, em função do desempenho demonstrado pelos alunos ao longo da mesma, sendo que no final de cada período foi consumada a avaliação sumativa. Estas duas modalidades assumiram-se como as mais difíceis de operacionalizar e concretizar. A necessidade de avaliar e classificar os alunos, atribuindo-lhes um número é uma tarefa muito delicada. Embora não seja difícil desenvolver uma ideia em relação à competência de um aluno, é muito mais complicado atribuir uma classificação ao seu desempenho. Analisar o aluno no domínio dos vários parâmetros e depois agregar todos esses desempenhos numa classificação numérica final não se assumiu como tarefa fácil. E foi recorrendo ao sentimento de injustiça e rigor que tentei minimizar este constrangimento e enfrentar a complexidade que esta tarefa exige.

Os alunos foram ainda avaliados no domínio do “*saber*”, através da realização de testes teóricos no final de cada um dos períodos, sendo um elemento igualmente importante para uma avaliação mais comedida nesta nossa disciplina que, muitas vezes, é encarada apenas na sua componente mais prática.

No domínio do “*saber-estar*”, os conceitos psicossociais foram avaliados de forma contínua através da recolha sistemática de dados nas aulas, utilizando fichas de observação de comportamentos e valores inerentes aos alunos.

Por fim, importa referir que tanto no processo do professor como no do aluno, tudo o que é planeado e realizado, deve ser analisado e avaliado. Assim, também o professor deverá analisar e avaliar a sua própria prática, ou seja, deve avaliar não só a aprendizagem, mas também o ensino. Deste modo, importa não esquecer o outro tipo de avaliação que nasce da nossa capacidade de reflexão aula após aula e que nos permite analisar e refletir acerca da nossa intervenção pedagógica. Para isso, foi necessário refletir todas as aulas acerca da eficácia da minha intervenção no desenvolvimento dos alunos e analisar criticamente se consegui alcançar os objetivos a que me propus.

A este propósito importa referir que se podem distinguir três tipos de reflexão: “reflexão na ação”, a “reflexão sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”. A reflexão na ação e sobre a ação sucedem-se durante e imediatamente após o acontecimento e, por isso, caracterizam-se pela reatividade. Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que mais contribui para o desenvolvimento do professor. Trata-se de uma reflexão mais distanciada que pressupõe um olhar retrospectivo e uma reflexão sobre o momento em que ocorreu a reflexão na ação. Assim, o professor pensa sobre o acontecimento e sobre a forma como atuou perante esse acontecimento. É, então, uma reflexão orientada para a ação futura, tendo em conta o lugar, os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorre, prevendo novos problemas e soluções para orientar a sua atuação.

A este nível, ao longo deste ano, fui procurando alcançar as competências de um profissional reflexivo, refletindo constantemente sobre a minha prática no sentido de a transformar, melhorar e aperfeiçoar, tendo como objetivo tornar-me um profissional mais autónomo e competente, promovendo um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e eficaz.

4. Participação na escola

Consciente de que a atividade do professor não se esgota na relação que estabelece com os alunos na sala de aula, mas que deve ser ampliada a toda a comunidade escolar, encarei a minha participação na escola como uma oportunidade de me relacionar e identificar com a instituição.

A participação ativa e não confinada ao contexto de aula aproxima as realidades e gera um clima favorável ao desenvolvimento de competências essenciais para a função de ser professor.

No início do ano foi apresentado, em reunião de departamento, o PAA, no qual procurei ter uma intervenção ativa e participativa. As atividades nas quais participei foram momentos extremamente ricos pelo tipo de contatos que estabeleci com outros elementos da comunidade escolar e pelo relacionamento com os alunos num contexto fora da sala de aula. Em cada uma, pude retirar ensinamentos importantes para a minha intervenção futura numa escola, atendendo à pluralidade que caracteriza a função do professor.

De seguida, procurarei expor todo o trabalho que foi realizado, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da escola e promover a minha integração na vida da mesma.

4.1. Corta-Mato Escolar

No dia 17 de dezembro de 2013 foi realizado o Corta-Mato Escolar na Escola E.B 2.3 do Castelo da Maia, dinamizado e organizado pelos seus professores de EF. O evento destinou-se aos alunos desta instituição, assim como aos da ESCM.

Embora não estivesse incumbido da sua organização, desde cedo me disponibilizei para a promoção de um maior envolvimento de todos. Desde a sua divulgação até à concretização, nunca deixei de promover esta atividade que, não sendo de cariz obrigatório, tornava-se bastante importante para grande parte dos alunos.

A minha função nesta atividade passou por ajudar na colocação do dorsal nos alunos através de uma lista de verificação.

O corta-mato escolar assume-se como uma atividade que procura cumprir uma série de objetivos e finalidades, nomeadamente: a promoção de estilos de vida saudáveis; desenvolver o gosto pela prática regular de atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde; inculcar o respeito pelas normas do espírito desportivo, fomentando o estabelecimento entre todos os participantes de um clima de boas relações

interpessoais e de uma competição leal e fraterna; e promover uma cultura de trabalho, esforço e auto-motivação.

Neste sentido, esta atividade assume um grande valor pedagógico, pelo que é fundamental a sua manutenção e dinamização nas escolas ao longo dos anos.

4.2. Visita de estudo: “Ida ao teatro”

No dia 30 de outubro de 2013 eu e minha colega de estágio acompanhamos as turmas do 11º A e D numa visita de estudo ao teatro para ver a peça designada “Sermão de Santo António aos Peixes”, em exibição no teatro do Bolhão, dinamizado e organizado pela professora Rosa Amaral.

Durante o espectáculo, a minha função foi controlar o comportamento dos alunos, de forma a garantir o normal funcionamento da atividade. O grande objetivo da visita prendia-se com o facto dos alunos puderem ter contacto direto com a peça, cuja obra seria alvo de estudo durante o primeiro período na disciplina de Português.

4.3. “Caminhada/BTT”

No dia 28 de março de 2014 estava prevista a realização da atividade designada “Caminhada/BTT”, organizada e dinamizada pelo grupo de EF, destinando-se aos alunos da ESCM.

De acordo com o programa previsto, seria realizado um percurso pedestre e outro de BTT desde a escola até ao Parque de Santa Maria de Avioso, onde seriam realizadas atividades desportivas, cuja organização e controlo estava a cargo dos alunos do 12º ano do Curso de Desporto. No final, todos os participantes teriam a oportunidade de confraternizarem num pequeno piquenique. O grande objetivo desta atividade seria a interação entre toda a comunidade escolar e a promoção de estilos de vida saudáveis.

A minha função passaria por acompanhar/controlar os alunos durante o percurso de BTT, porém, foi com enorme desagrado que a atividade foi cancelada, devido às condições climatéricas adversas.

4.4. Seminário: “Motivação para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do Ensino Secundário”

No dia 14 de Maio de 2014, foi apresentado o seminário intitulado: “*Motivação para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do Ensino Secundário*”, cuja organização estava a cargo dos elementos do núcleo de estágio e cuja apresentação se destinava a toda a comunidade escolar.

A intenção de realizar este estudo surgiu da observação dos diferentes comportamentos dos alunos nas aulas de EF, bem como uma grande variação na sua participação. Questionamos se, de facto, o comportamento e as atitudes dos alunos nesta disciplina podem estar relacionados com uma maior ou menor participação desportiva no contexto extraescolar. Sendo assim, julgamos ser necessário conhecer e identificar os motivos que contribuem para a prática e não prática desportiva extraescolar dos alunos.

Enquanto estudantes estagiários de EF e aspirantes a futuros profissionais desta área, acreditamos que se conhecermos estes motivos, podemos levar os alunos a perceber a importância desta disciplina como um forte impulsionador para um estilo de vida saudável.

É de referir a fraca adesão das pessoas para assistir ao seminário, tanto por parte dos professores da escola, como da comunidade em geral. Assumo que a divulgação do evento deveria ter sido realizada atempadamente e de forma mais apelativa, por meio de cartazes e panfletos, alargando a toda a comunidade educativa da escola.

Em suma, a realização desta atividade foi muito enriquecedora, uma vez que me permitiu desempenhar funções de organização e desenvolver competências ao nível da comunicação oral e escrita, ultrapassando possíveis dificuldades na elaboração do trabalho científico que compõe o relatório de estágio.

4.5. Sarau Escolar

No dia 6 de junho de 2014 foi realizado o Sarau Escolar, que se assumiu como um momento de desfecho do ano letivo, permitindo a concentração e socialização de toda a comunidade escolar.

Ao longo do ano os alunos dos diferentes anos de ensino foram preparando e ensaiando as suas atuações, sendo de salientar o envolvimento de todos os alunos das turmas pelas quais fui co-responsável.

Ainda que a minha participação não estivesse diretamente relacionada com a atuação dos alunos, procurei presenciar todos os momentos de preparação realizados durante as aulas de

dança lecionadas pela minha colega de estágio, Elisete Matos, merecendo, assim, um grande destaque pelo óptimo trabalho desenvolvido.

No dia do Sarau a minha função foi, sobretudo, garantir a segurança ao longo do espetáculo, quer no controlo realizado na entrada das pessoas e na gestão dos camarins, como evitar possíveis distúrbios na plateia durante o mesmo.

Estas vivências permitiram-me desenvolver competências ao nível de organização de eventos, bem como ao nível da gestão de recursos humanos e resolução de problemas. Este evento permitiu-me ainda contactar com docentes, com os quais nunca tinha interagido, promovendo o estabelecimento de laços afectivos entre todos os elementos da comunidade escolar.

É com grande satisfação que ao longo deste ano fiz parte integrante deste grupo e participei neste tipo de actividades, cujo balanço é bastante positivo, correspondendo às minhas expectativas iniciais.

5. Relação com a Comunidade Escolar

Consciente de que a atividade do professor não se restringe apenas ao contexto de aula, considero a minha participação na escola como uma oportunidade de me tornar um elemento ativo com o intuito de me identificar com a instituição.

Enquanto estudante estagiário procurei não me centrar unicamente na função letiva, mas antes em todo o contexto escolar. Deste modo, procurei envolver-me nos diferentes projetos e atividades da escola, na tentativa de me integrar nesta instituição. Desta forma, espero ter contribuído para a promoção do sucesso educativo, reforçando o papel de professor de EF na escola, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora.

5.1. Núcleo de estágio

O núcleo de estágio é integrado pelo professor supervisor, Francisco Gonçalves, pelo professor orientador, José Carlos Monteiro, por mim, Tiago Correia, e pela Elisete Matos.

Relativamente ao professor orientador, espera-se que ao longo de todo o processo de formação do estudante estagiário, desempenhe um papel preponderante no desenvolvimento do mesmo, devendo assumir-se como um profissional capaz de conduzir o estudante estagiário na realização de um mecanismo reflexivo de todos os atos pedagógicos.

Reportando-me à minha experiência de estágio, considero que o professor orientador que acompanhou todo o processo pautou toda a sua atuação pela capacidade de tornar as dificuldades da prática num mecanismo formativo. A liberdade que entregou na organização e planificação das aulas e nas restantes temáticas associadas ao estágio foi um espaço profundo de crescimento. Isto porque, num aparente “abandono”, exigia de nós uma rápida autonomia.

Através da adopção de uma atitude questionadora e reguladora fez da prática e da análise da mesma, o lugar de eleição para a tomada de consciência de uma parte relevante nos nossos saberes. Disponibilizou fontes e recursos para que eu evoluísse e tentasse ir sempre mais além, sem nunca me impor o seu próprio modelo de ensino.

Foi capaz de manter uma relação comunicativa em que vigorava uma discussão produtiva para ambas as partes, assim como uma partilha de conhecimentos, não descurando, mesmo assim, a fase avaliativa do processo de orientação a que o estagiário é sujeito. Assim, foi capaz de manter a distância na proximidade, apresentando-se sempre como um apoio.

A esse nível, também o professor supervisor, que exerceu com prontidão as suas funções, se constituiu fundamental na minha evolução ao longo deste processo, que se pressupunha o

afastamento da condição de aluno para uma posição que se revela bem mais complexa e exigente.

No que diz respeito à relação com a minha colega de estágio, Elisete Matos, posso assegurar que decorreu da melhor forma, pois sempre demonstramos ter um espírito de amizade, união e entreaajuda que caracterizou a nossa relação ao longo do ano, ainda que, como é natural, existissem divergências no que concerne à delimitação de estratégias e gestão das aulas.

Durante o todo o processo todos nós procuramos desenvolver um trabalho assente na colaboração e entreaajuda, através das reuniões semanais, onde expúnhamos os nossos pontos de vista, as nossas opiniões, dúvidas e dificuldades. Procurávamos refletir sobre as diferentes estratégias adoptadas ao longo das aulas e sobre todas as tarefas inerentes à PES, permitindo obter uma maior e melhor compreensão de todo o processo. Não menos importantes foram as conversas formais e informais, os desabafos pessoais e também os momentos de maior descontração que permitiram o estabelecimento de um clima favorável dentro do grupo.

Em suma, todos os elementos do núcleo de estágio foram fortes impulsionadores de uma prática consciente e fundamentada, assente num pensamento reflexivo que me permitiu evoluir e, conseqüentemente traçar metas mais audazes.

5.2. Os alunos

Foi considerando os alunos como os elementos mais importantes de todo o processo, que parti para a definição de objetivos adequados às suas necessidades e diversidade e ao contexto do processo de ensino aprendizagem.

Cada um dos alunos revelou-se uma peça de um complexo “puzzle”, que a todo o momento me vi forçado a procurar encaixar em diferentes posições daquelas que normalmente são estipuladas na imagem do produto final. As características pessoais de cada aluno, as suas motivações, as suas crenças e preconceitos, apresentaram-se, por diversas vezes, como elementos inibidores de uma relação grupal ajustada.

Enfim, uma enorme heterogeneidade que me fez tomar a consciência de que cada aluno é uma “pessoa única” e, portanto, os objetivos comuns traçados para a turma teriam de ser reajustados às suas características particulares.

Sinto que a minha atuação lhes permitiu desenvolver o gosto pela EF, pensando e repensando alguns dos seus comportamentos e estilos de vida. Sinto, acima de tudo, que fui bem aceite pelos meus alunos e que consegui estabelecer uma relação de confiança mútua, potenciando todo o processo.

5.3. Assistentes operacionais

Os assistentes operacionais desempenham um papel fundamental na manutenção da escola, bem como no controlo do comportamento dos alunos no interior do espaço escolar. Caracterizam-se, sobretudo, pelo rigor, respeito e educação, mostrando-se sempre afáveis e disponíveis.

Gostaria de destacar a relação que consegui estabelecer com todos os funcionários e auxiliares, mais especificamente com aqueles que tive o prazer de contactar diariamente no pavilhão desportivo. Sempre demonstraram competência e profissionalismo no desempenho das suas funções. Queria agradecer, em particular, à D. Fernanda, porto todo o carinho e apoio demonstrados ao longo do ano.

6. Desenvolvimento profissional

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, este encontra-se relacionado com o conjunto de atividades e vivências fundamentais na construção da competência profissional, promovendo a colaboração e a abertura à inovação.

Ao longo de todo o percurso do estudante estagiário a PES permite-lhe assumir um papel mais ativo, aplicando todas as suas capacidades e potencialidades, possibilitando-lhe a promoção do seu desenvolvimento profissional. Este surge a partir da reflexão, tornando-se assim um ato fulcral na vida do professor aliando-se à investigação, como base da sua atuação no quotidiano.

Deste modo, a reflexão tornou-se como uma capacidade que me permitiu conseguir coordenar os conhecimentos teóricos com a prática, pois só refletindo sobre o processo ensino-aprendizagem fui capaz de modificar alguns dos meus objetivos, de envolver os meus alunos e de interagir com eles no processo.

Assim, ao longo do ano procurei tornar-me num professor reflexivo, que pensa constantemente sobre a sua prática, no sentido de a melhorar a cada instante.

Neste sentido, procurei ainda desenvolver um estudo científico intitulado: *“Motivação para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico”*, que me permitiu refletir se o comportamento e as atitudes dos alunos durante as aulas de EF estão relacionados com uma maior ou menor participação desportiva no contexto extraescolar.

Um outro aspeto a salientar é a minha participação no III Congresso Internacional de Educação Física do ISMAI que, através da apresentação de um Poster, me permitirá desenvolver competências ao nível da comunicação oral.

Em suma, sinto que a PES contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, pois agora olho para mim e já me vejo do outro lado, do lado dos que conduzem, dirigem, orientam, ensinam. Para trás ficaram os receios, as angústias e as dúvidas. Domina agora a certeza de querer continuar a progredir e a alegria por ter sido capaz.

7. Reflexões finais

Terminada mais uma etapa da minha vida, afirmo com toda convicção que este ano foi repleto de vivências positivas, do ponto de vista profissional e humano, que perdurarão para sempre. Porém, mais do que este ano, foram os cinco de formação superior, que englobaram a Licenciatura e o Mestrado. Foram, sem dúvida, os anos mais proveitosos e inesquecíveis da minha vida.

A experiência da PES representa uma oportunidade real de aprendizagem e compreensão dos problemas da vida escolar que, por sua vez, facilita uma melhor inserção no meio profissional e na comunidade escolar.

Ao longo deste ano, a possibilidade de poder exercer a função que sempre desejei e o simples facto de poder ter contribuído para a formação dos meus alunos foram, sem dúvida, os aspetos que mais me marcaram.

A principal ilação que retiro deste ano de estágio é que adquiri saberes e competências necessárias ao exercício da profissão de professor. Considero que adquiri um claro entendimento e domínio nas várias áreas do conhecimento da formação profissional e do planeamento. Adquiri ainda conhecimentos acerca do funcionamento da escola, bem como acerca da relação com a comunidade educativa. No entanto, apesar de ter consciência que adquiri várias competências pedagógicas e profissionais, tenho perfeita noção que o meu percurso ainda está longe de estar completo.

Olhando para trás, sinto que o tempo passou demasiado depressa, mas é com enorme orgulho que revejo todo o meu percurso. No entanto, apesar de ter terminado esta importantíssima fase de aprender a ser professor, tenho consciência que ainda tenho muito para aprender e evoluir. Acredito que este fim é apenas um grande início de um futuro breve que se avizinha e, por isso, neste momento sinto-me ainda mais entusiasmado e apaixonado por esta profissão. No futuro espero ter a oportunidade de voltar a exercer a função que tanto alicio e desejo, sendo que me resta continuar a trabalhar para realmente conseguir concretizar os meus sonhos. Por fim, e tendo por base todos os conhecimentos e aprendizagens que adquiri ao longo destes anos, assumo o compromisso de continuar a dar o meu melhor pela nossa profissão.

PARTE II – Relatório Científico

*“Motivação para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do 3º ciclo do
Ensino Básico”*

Resumo

Nos últimos anos tem-se assistido a uma queda progressiva de participação dos jovens em atividades físicodesportivas, pelo que a compreensão dos diversos motivos e fatores motivacionais que orientam e regulam um determinado comportamento no contexto escolar e desportivo tem sido uma das principais linhas de investigação tomada quer a nível internacional, quer a nível nacional. O presente estudo teve como objetivo investigar as motivações para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de diferentes escolas do concelho da Maia, em função das variáveis género, idade e ano de escolaridade. Os participantes foram no total 907 alunos. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas e o Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva. No que diz respeito à motivação para a prática desportiva, os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os géneros (os rapazes atribuíram mais importância do que as raparigas no fator *competição*); entre as faixas etárias (os alunos mais novos de 12-13 anos atribuíram mais importância do que os mais velhos de 14-15 anos nos fatores *forma física, desenvolvimento de competências, afiliação geral e afiliação específica*); e entre os anos de escolaridade (entre o 8º e o 9º no fator *desenvolvimento de competências*, entre o 7º e o 9º ano no fator *afiliação geral*, e entre o 7º, 8º e 9º no fator *afiliação específica*). No que diz respeito à motivação para a ausência de atividade desportiva, os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os géneros nos fatores *aversão desportiva/incompetência e falta de apoios/condições*, sendo que elas apontam este fator como mais determinante para a ausência de prática desportiva; entre as faixas etárias (os alunos mais novos de 12-13 anos atribuíram mais importância ao fator *desinteresse pelo esforço físico* do que os mais velhos de 14-15 anos); e entre os anos de escolaridade (entre o 7º e o 8º no fator *aversão desportiva/incompetência*, entre o 7º e o 9º no fator *desinteresse pelo esforço físico* e entre o 8º e 9º no fator *estética/insatisfação*).

Palavras-chave: Alunos; Motivação; Prática Desportiva; Abstinência Desportiva.

Abstract

In the last years we've been noticing a progressive downfall in the participation of youngsters in physical and sportive activities. Therefore, understanding the several reasons and motivational factors that guide and regulate certain behavior in the educational and sportive context has been one of the main lines of investigation internationally and nationally. This study aims to investigate the motivations for the practice and non-practice of sports outside school in students of the 3rd Cycle of Basic Education, from different schools of Maia, considering variables such as gender, age and school year. Participants were 907 students. The instruments used were the Questionnaire of Motivation for Sports Activities and the Inquiry of Motivations for the Absence of Sports Activities. Regarding the motivation for the sports practice, the results revealed significant statistical differences between genders (boys gave more value to the competition factor than girls); age groups (the younger students with 12-13 years old valued more the physical shape, development of competences, general affiliation and specific affiliation than the older students with 14-15 years old); and between school years (in the 8th and 9th grades in the factor development of competences, in the 7th and 9th grades in the factor general affiliation, and in the 7th, 8th and 9th grades in the factor specific affiliation). As far as the motivation for the absence of sports practice, the results revealed significant statistical differences between genders in the factors sports aversion/incompetence and lack of supports/conditions, more referred by the girls as the most important factor for the absence of sports practice; age groups (the younger students with 12-13 years old gave more value to the factor lack of interest for physical effort than the older ones with 14-15 years old); and between school years (in the 7th and 9th grades in the factor lack of interest for physical effort and in the 8th and 9th grades in the factor aesthetics/dissatisfaction).

Key-words: Students; Motivation; Sports Practice; Sports Abstinence.

Resumé

Au cours des dernières années il ya eu une diminution progressive de la participation des jeunes dans les activités physique sportives donc comprendre les diverses raisons et les facteurs motivationnels qui guident et régulent un comportement spécifique en contexte scolaire et sportif a été une des principaux lignes de recherché prise tant du niveau national comme international. Le present étude visait à déterminer les motivations de la pratique et no pratique du sport extrascolaire en étudiants dans le 3^{émé} cycle d'Enseignement Basic des différentes écoles à Maia, selon les variables sexe, âge e anée de scolarité. Les participants ont été 907 étudiants, au total. Les intruments utilisés ont été un questionnaire de motivation pour les activité sportive et une enquête de motivation pour le manque d'activité sportive. En ce qui concerne la motivation pour la pratique sportive, les résultats ont revelé des différences statistiquement significatives entre les sexes (les garçons donnent plus d'importance qué les filles au facteur de la competition); entre les groups d'âge (les plus jeunes élèves 12-13 ans ont donné plus d'importance que les plus ages de 14-15 ans au niveau de la forme physique développement des compétences spécifiques d'affiliation générale et d'affiliation spécifique; et entre les années de scolarité entre le 8^{émé} et 9^{émé} le facteur de développement de compétences, entre le 7^{émé} et 8^{émé} et 9^{émé} dans le facteur affiliation spécifique. En ce qui concerne la motivation pour l'absence d'activité physique, les resultats ont revelé des différences statistiquement significatives entre les genres dans les facteurs aversion sportive/ incompetence et l'absence de pratique sportive; entre les groupes d'âge (les élèves plus jeunes entre les 12-13 ans ont donné plus importance au facteur désinténêt à l'effort que les plus ages de 14-15 ans); et entre les années de scolarité (entre le 7^{émé} et le 8^{émé} le facteur aversion sportive/ incompetence, entre le 7^{émé} et le 9^{émé} le factuer desintérêt à l'effort physique et entre, le 8^{émé} et 9^{émé} le facteur esthétique/ insatisfaction).

Mots clé: Éléves; Motvation; Pratique Sportive; Abstinence Sportive.

1. Revisão da literatura

1.1. Motivação

1.1.1 Conceitos e definições

A compreensão dos diversos motivos e fatores motivacionais que orientam e regulam um determinado comportamento no contexto escolar e desportivo tem sido uma das principais linhas de investigação tomada quer a nível internacional, quer a nível nacional (Fernandes, Lázaro & Vasconcelos-Raposo, 2005).

Por ser considerada por muitos autores como tema chave de qualquer ação humana, a motivação tem sido muito estudada e discutida em diferentes ambientes. A sua importância em diversas áreas é inquestionável, no desporto e na atividade física ela tem uma grande relevância, quer quando se questiona rendimento, quer quando se fala em adesão a qualquer programa de atividade física (Dezan, Duarte, Moreno & Schwartz, 2006).

Uma das dificuldades na definição da motivação é que este conceito não é diretamente observável, sendo apenas verificado através de determinantes comportamentais que o indivíduo demonstra, possuindo, assim, um elevado grau de subjectividade. Deste modo, tendo em conta que o conceito de motivação é excessivamente fluído, dificilmente se pode dar uma definição objetiva. Mesmo assim, poderemos referir algumas definições.

A origem etimológica da palavra motivação provém do verbo latino *movere*, sendo a força que coloca a pessoa em ação e que desperta a sua disponibilidade para se transformar. É aquilo que nos move, que nos leva a agir e a realizar alguma coisa. Logo, podemos dizer que motivar significa predispor comportamento desejado para determinado fim.

Entre as abordagens gerais no estudo da motivação, a mais tradicional pressupõe que os indivíduos têm disposição para a realização e isso motiva-os para se envolverem em atividades. Uma segunda abordagem concentra-se no como e por que os indivíduos são motivados (Cynthia, Roberts & Spink, 1986).

Nas pesquisas mais recentes sobre motivação, abandonou-se, em vários ramos da Psicologia, a busca por uma teoria com pretensões à validade universal sobre o assunto, concebendo-o como um curso que se pode dar sob a combinação de uma série de processos que levam à persistência de comportamento com duração considerável (Dorsch, Hacker & Stapf, 2001).

Neste sentido, Singer (1984) refere que é da responsabilidade da motivação a preferência por qualquer atividade, a persistência nessa mesma atividade, a intensidade e vigor do rendimento e o caráter adequado do rendimento relativamente a determinados padrões.

Para Roberts (1992), a motivação corresponde àqueles fatores da personalidade, variáveis sociais e/ou conhecimentos que atuam quando o indivíduo realiza uma tarefa na qual é avaliado, entram em competição com os outros ou tentam atingir um determinado nível de excelência. Assim, poderíamos dizer que segundo estes autores, a motivação é um conjunto de mecanismos multifatoriais que determinam o comportamento de cada indivíduo.

Muitas outras definições poderiam ser acrescentadas, pois tal como outros conceitos da Psicologia, a motivação tem assumido variadas definições.

1.1.2. Origem e natureza

A origem e a natureza da motivação não são fáceis de explicar. A este respeito, Weinberg e Gould (2001) referem que a maioria das explicações se enquadra dentro de cada uma das seguintes perspetivas: centrada no indivíduo, na situação, ou na interação do indivíduo com a situação. De facto, segundo estes autores, a melhor forma de entender a motivação é considerar tanto a pessoa, como a situação e o modo como interagem entre si.

Valente (2004) ressalta que a complexidade dos aspetos relacionados com a temática da motivação se encontra relacionada com determinada escolha ou preferência que os indivíduos demonstram por determinada atividade. A contínua participação na atividade desportiva e a adesão que o indivíduo coloca no desenvolvimento da mesma são sustentadas a partir da influência de fatores situacionais, sociais, pessoais e da própria atividade em si. Assim, as razões para a participação no desporto e no exercício físico são melhor explicadas através de uma abordagem interacional que considere simultaneamente o papel dos fatores pessoais e das variáveis situacionais (Ebbeck, Gibbons & Loken-Dahle, 1995).

1.1.3. Fontes de motivação

Um outro aspecto importante prende-se com a distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Segundo Morris e Maisto (2004), a motivação intrínseca diz respeito às recompensas que se originam da atividade em si, ou seja, são aquelas que satisfazem o sujeito pela própria participação na atividade, dividindo-se em motivação pelo ego (superação pessoal) e pelo prazer da tarefa. As pessoas motivadas intrinsecamente visam a competência, domínio da

tarefa, competição, ação, diversão e aquisição de habilidades, e o seu nível de expectativa costuma elevar-se regularmente. Por sua vez, a motivação extrínseca refere-se às recompensas que não são obtidas da atividade, mas são as consequências dessa atividade, por exemplo, elogios, aplausos, prêmios, troféus, medalhas, dinheiro, viagens, notas e bolsas escolares.

Martinez e Chirivella (1995) relatam sobre a relação entre motivação intrínseca e extrínseca, afirmando que as recompensas extrínsecas podem prejudicar a motivação interna, a menos quando esta última é elevada. Pelo contrário, em desportistas com níveis de motivação intrínseca muito baixa, a participação em atividades desportivas pode aumentar mediante recompensas externas. As recompensas extrínsecas parecem afetar a motivação intrínseca de duas maneiras: diminuindo-a, quando os indivíduos percebem uma mudança no *locus de controle* interno e externo, ou aumentando-a, quando a recompensa externa proporciona ao sujeito informação que lhe permite aumentar seu sentimento de competência.

Para Kobal (1996), a motivação é um aspeto específico de cada indivíduo, para a qual vários fatores, tanto internos quanto externos, podem influenciar e que envolve a inter-relação entre três variáveis: indivíduo, tarefa e meio ambiente.

Assim, tanto a motivação intrínseca como a motivação extrínseca representam diferentes graus de vontade (Ntoumanis, 2005).

1.2. Motivos

1.2.1. Conceitos e definições

Um outro assunto que importa esclarecer é a diferença entre motivação e motivos, sendo que estes variam com o tempo, ganhando ou perdendo importância, e também aumentando em número e complexidade. Ao lado de outros fatores, os motivos amplificam ou mesmo atenuam a motivação.

No início do século XX os motivos tornaram-se um conteúdo importante na Psicologia, em grande parte devido aos esforços do cientista britânico William McDougall, especializado no estudo do comportamento. Ele chamava os motivos de instintos, definindo-os como forças irracionais, compulsórias e herdadas, que determinam tudo o que as pessoas fazem, percebem e pensam.

Os motivos ativam o organismo na tentativa de satisfazer as necessidades e dirigem o comportamento para um objetivo que suprirá uma ou mais necessidades. Através da motivação, o aluno escolhe, procura, dispara a sua energia, capacidade, competência,

inteligência, planeia metas e concretiza objetivos. É, portanto, essencial à aprendizagem e ao crescimento (Costa, Faro & Freitas, 2003).

O crescente envolvimento dos indivíduos de todas as idades e de ambos os géneros na prática desportiva é notório, facto que torna necessário conhecer as razões pelas quais selecionam determinadas atividades, persistem nelas e se entregam com uma dada intensidade, sendo a motivação o campo no domínio da psicologia que estuda tais razões, em especial a Psicologia do Desporto (Serpa, 1992).

A permanência, o sucesso e o fracasso no envolvimento desportivo encontram-se intimamente ligados a fenómenos do foro psicológico, independentemente do nível de prática do indivíduo. Assim, o conhecimento dos motivos para a participação em atividades físicodesportivas assume um papel determinante a nível do processo de intervenção pedagógica dos professores/treinadores junto dos alunos/atletas, visando a sua melhoria.

1.2.2. Motivos para a prática desportiva

O estudo dos fatores motivacionais relacionados com a prática desportiva constitui-se como um dos conteúdos mais abordados pela Psicologia do Desporto, principalmente porque a compreensão dos motivos que levam à adesão, permanência e abandono da atividade, podem ajudar os professores, técnicos e treinadores a traçar melhor as suas metas a curto e longo prazo. De facto, o conhecimento das razões poderá influenciar a qualidade das aprendizagens e performances desportivas alcançadas, contribuindo para a maximização dos níveis motivacionais, em função do conhecimento correto dos motivos que estimulam os jovens a praticar desporto (Rebelo, 1999).

Nos vários estudos realizados (Gaya & Cardoso, 1998; Gill, Gross & Huddleston, 1983; Roberts, et al., 1986; Serpa, 1990) os fatores encontrados pelos psicólogos do desporto são a afiliação, condicionamento físico, competitividade, estética, libertação de energia, melhorar a saúde e qualidade de vida, reduzir o *stress*, superação de desafios e *status*.

Para se motivar alguém é necessário saber quais desses fatores são os mais importantes conforme a personalidade e as necessidades de cada pessoa, lembrando que, além de uma única pessoa apresentar vários motivos para fazer algo, muitas vezes eles são conflituantes, gerando insegurança e indecisão. Ao se trabalhar em grupo, é essencial saber que os seus membros apresentarão tanto motivos individuais quanto coletivos, o que afeta diretamente a coesão do grupo e o tipo de liderança necessária para a coordenação de esforços (Feliu, 1997; Franco, 2000; Gaya & Cardoso, 1998; Gill, 1983; Singer, 1984).

Enquanto a diversão, afiliação e aquisição de novas habilidades se caracterizam como os motivos de prática mais citados em crianças e adolescentes, estes perdem importância para outros quando se trata da população adulta, ou dependendo do caso, passam a ser compartilhados com um número de motivos concorrentes (Dwyer, 1992; Rubio, 2002).

Deste modo, podemos concluir que homens e mulheres praticam desporto por motivos diferentes, cuja importância varia ao longo das diferentes etapas da vida. Enquanto o género masculino se envolve basicamente motivado pela competição e reconhecimento social, o feminino apresenta maior gama de motivos: saúde, bem-estar, estética, domínio de técnicas, prazer nas atividades, contato social, identificação com o professor ou treinador. Resumidamente podemos afirmar que os homens são orientados para a competição e as mulheres para a tarefa (Weinberg & Gould, 2001).

Com esta diversidade de aspetos que atestam a relevância dos motivos e da motivação para a prática desportiva, foram desenvolvidos instrumentos, na sua maioria questionários, que visam determiná-los. O exemplo de um instrumento e o qual utilizamos no nosso estudo, é o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD), que se trata de uma versão reduzida e adaptada por Serpa e Frias (1991) para a população portuguesa, com base num instrumento originalmente desenvolvido por Gill, et al., (1983) e que procura avaliar os motivos que levam os sujeitos a participar em atividades físicas desportivas.

1.2.3. Motivos para a ausência de atividade desportiva

Dentro das temáticas de estudo da motivação no âmbito da Psicologia do Desporto, têm-se destacado as que buscam as razões e motivos que determinam o envolvimento na prática de atividades físicas desportivas, quer seja por parte de jovens em idade escolar, como por indivíduos adultos.

No entanto, outra linha de investigação tem-se cingido à análise dos fatores que determinam a ausência de atividade desportiva. Tão importante quanto descobrir por que as pessoas iniciam e permanecem em determinada atividade desportiva, é saber quais os motivos que as levam a não praticar (Fernandes, et al., 2005).

Dada a ausência de estudos centrados na análise dos motivos para a não participação desportiva, Pereira (1997) e Vasconcelos-Raposo, Figueiredo e Granja (1996) desenvolveram um instrumento de avaliação, Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva (IMAAD), que utilizamos no nosso estudo, e que permite o conhecimento das razões pelas quais as pessoas não praticam qualquer atividade desportiva. Segundo estes autores, as razões mais apontadas para a ausência de atividade desportiva são: vergonha/falta

de jeito; falta de apoios/condições; falta de tempo; desinteresse próprio; desinteresse de outrem; insatisfação; saúde; falta de condições materiais/humanas; estética; esforço físico/medo e contextual.

Assim, claramente se demonstra o carácter multidimensional da motivação para a prática desportiva.

2. Pertinência do estudo

Nos últimos anos tem-se assistido a uma queda progressiva de participação em atividades físicodesportivas. Sabendo da importância da prática desportiva para a formação de adultos saudáveis, o abandono ou um maior afastamento dos adolescentes, aproximando-os do sedentarismo, constitui-se como um motivo de preocupação com o estado de saúde das populações no futuro.

A intenção de realizar este estudo surgiu da observação dos diferentes comportamentos dos alunos nas aulas de EF, bem como uma grande variação na sua participação. Questionamos se, de facto, o comportamento e as atitudes dos alunos nesta disciplina podem estar relacionados com uma maior ou menor participação desportiva no contexto extraescolar. Sendo assim, julgamos ser necessário conhecer e identificar os motivos que contribuem para a prática e não prática desportiva extraescolar dos alunos.

Enquanto estudantes estagiários de EF e aspirantes a futuros profissionais desta área, acreditamos que se conhecermos estes motivos, podemos levar os alunos a perceber a importância desta disciplina como um forte impulsionador para um estilo de vida saudável.

O propósito deste estudo não foi de modificar ou interferir na realidade das escolas em que foi aplicado o instrumento de avaliação, mas antes, investigar se existe, ou não, motivação dos alunos para a prática desportiva extraescolar e conhecer a estrutura desses motivos.

3. Objetivos

3.1. Objetivo geral

Investigar as motivações para a prática e não prática desportiva extraescolar em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de diferentes escolas do concelho da Maia, em função das variáveis idade, género e ano de escolaridade.

3.2. Objetivos específicos

Estudo I: Motivação para a prática desportiva extraescolar em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

- Conhecer e identificar os fatores motivacionais que contribuem para a prática desportiva extraescolar dos alunos;
- Analisar o poder diferenciador do género, da idade e do ano de escolaridade em relação aos fatores motivacionais para a prática desportiva extraescolar dos alunos.

Estudo II: Motivação para a ausência de atividade desportiva extraescolar em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

- Conhecer e identificar os fatores motivacionais que contribuem para a ausência de atividade desportiva extraescolar dos alunos;
- Analisar o poder diferenciado do género, da idade e do ano de escolaridade em relação aos fatores motivacionais para a ausência de atividade desportiva extraescolar dos alunos.

4. Hipóteses

- H_0 - Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o género quanto aos fatores motivacionais para a prática desportiva extraescolar.
- H_1 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre o género quanto aos fatores motivacionais para a prática desportiva extraescolar.
- H_0 - Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a idade quanto aos fatores motivacionais para a prática desportiva extraescolar.
- H_1 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre a idade quanto aos fatores motivacionais para a ausência de atividade desportiva extraescolar.
- H_0 - Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade quanto aos fatores motivacionais para a ausência de atividade desportiva extraescolar.
- H_1 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade quanto aos fatores motivacionais para a ausência de atividade desportiva extraescolar.

5. Procedimentos Metodológicos

5.1. Participantes

Os participantes são, no total, 907 alunos (453 do género feminino e 454 do género masculino), pertencentes ao 3º Ciclo do Ensino Básico de diferentes escolas do concelho da Maia.

Os alunos foram divididos dois grupos: os praticantes que realizam exercício físico estruturado pelo menos duas vezes por semana e os não praticantes que apenas realizam as aulas de educação física e/ou desporto escolar no contexto escolar.

Relativamente à prática desportiva este estudo envolveu 249 alunos do género masculino (58.2%) e 179 alunos do género feminino (41.8%), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M=13.41$; $SD=0.972$), sendo 169 alunos do 7º ano (39.5%), 146 do 8º ano (34.1%) e 113 do 9º ano (26.4%).

Quanto à não prática, participaram 205 alunos do género masculino (42.8%) e 274 alunos do género feminino (57.2%), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M=13.65$; $SD=0.910$), sendo 146 alunos do 7º ano (30.5%), 180 do 8º ano (37.6%) e 153 do 9º ano (32.0%).

5.2. Instrumentos

Neste estudo foram utilizados o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD) e o Inquérito de Motivações para a Ausência de Atividade Desportiva (IMAAD).

O QMAD trata-se de uma versão reduzida e adaptada por Serpa e Frias (1991) para a população portuguesa, com base num instrumento originalmente desenvolvido por Gill, et al., (1983). O instrumento inclui 30 itens, representando cada um deles um motivo subjacente à participação em atividades desportivas, cuja importância é indicada pelos sujeitos numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde “nada importante”, 2 “pouco importante”, 3 “importante”, 4 “muito importante” e 5 “totalmente importante”.

Neste estudo optamos por utilizar a solução fatorial identificada por Fonseca (1996), dadas as críticas suscitadas à proposta fatorial de Serpa (1992). Deste modo, a análise factorial dos 30 itens desenvolvida por Fonseca (1996) identificou 8 fatores motivacionais: *estatuto* – itens 3, 5, 12, 14, 19, 21, 25 e 28; *emoções* – itens 4, 7 e 13; *prazer* – itens 16, 29 e 30; *competição* – itens 20 e 26; *forma física* – itens 6, 15, 17 e 24; *desenvolvimento de competências* – itens 1, 10 e 23; *afiliação geral* – itens 2, 11 e 22; e *afiliação específica* – itens 8, 9, 18 e 27.

Relativamente ao IMAAD, este instrumento foi desenvolvido por Pereira (1997) e Vasconcelos-Raposo, et al. (1996) e pretende conhecer as razões pelas quais os indivíduos não praticam qualquer atividade desportiva. Os autores realizaram uma análise das qualidades psicométricas do instrumento, pelo que os resultados revelaram uma estrutura fatorial bastante satisfatória, evidenciando índices de consistência interna elevados. Assim, o IMAAD é composto por 39 itens, agrupados em 5 fatores motivacionais: *aversão desportiva/incompetência* – itens 13, 19, 20, 18, 21, 24, 28, 23, 37 e 34; *falta de apoios/condições* – itens 9, 10, 14, 39, 2, 4, 33, 17, 15, 30 e 5; *desinteresse pelo esforço físico* – itens 36, 25, 12, 1, 8, 27, 26 e 16; *estética/insatisfação* – itens 7, 31, 32, 22, 38, 29 e 35; *falta de tempo* – itens 6, 3 e 11.

As respostas são dadas numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde “nada importante”, 2 “pouco importante”, 3 “importante”, 4 “muito importante” e 5 “totalmente importante”.

5.3. Procedimentos

Inicialmente foram apresentados os propósitos do estudo aos órgãos da direção da Escola, sendo o mesmo sujeito a aprovação em reunião do Conselho Pedagógico. Após a obtenção da autorização para a realização do mesmo, foram aplicados os questionários aos alunos, sendo pedido para responderem de forma sincera, garantindo o anonimato e confidencialidade dos dados. Assim, foram distribuídos a cada aluno o QMAD (Serpa & Frias, 1991), ou o IMAAD (Pereira, 1997; Vasconcelos-Raposo, et al., 1996), consoante este realizasse ou não atividade desportiva.

5.4. Análise de dados

Após a inserção dos dados recolhidos numa matriz do SPSS, versão 21.0, procedeu-se a uma análise inicial dos dados, no que se refere a medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão, respetivamente). De seguida, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson* para verificar o nível de significância ($*p \leq 0.05$; $**p \leq 0.01$), bem como a magnitude das correlações entre os fatores.

Posteriormente foi realizada uma análise comparativa dos dados através do *Independent Samples T-Test* para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas. Foi ainda utilizada a análise de variância (ANOVA) para analisar as diferenças entre os grupos. O nível de significância foi fixado em 5%.

6. Estudo I

6.1. Apresentação e discussão dos resultados

6.1.1. Análise descritiva

No quadro 1 são apresentados os valores das médias e desvios-padrão das respostas dos sujeitos participantes (N=428) relativamente à escala do QMAD.

Quadro 1: Médias e desvio padrão dos fatores motivacionais para a totalidade dos participantes

Fatores motivacionais	Amostra global	
	Média	SD
1. Estatuto	3.10	0.87
2. Emoções	3.57	0.84
3. Prazer	3.87	0.79
4. Competição	3.93	0.92
5. Forma física	4.37	0.60
6. Desenvolvimento competências	4.33	0.64
7. Afiliação geral	3.78	0.87
8. Afiliação específica	3.81	0.77

Pela análise do quadro 1 verifica-se quais os fatores motivacionais apontados como mais e menos importantes pelos alunos para a prática desportiva para a totalidade dos participantes. As médias apresentam valores tendencialmente altos para a *forma física* (4.37 ± 0.60) e *desenvolvimento de competências* (4.33 ± 0.64), e ligeiramente baixos para o *estatuto* (3.10 ± 0.87).

6.1.2. Análise correlacional

No quadro 2 são apresentados os valores das correlações entre os fatores motivacionais na totalidade dos participantes (N=428) relativamente à escala do QMAD.

Quadro 2: Análise correlacional dos fatores motivacionais

Fatores motivacionais	Matriz correlação							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Estatuto	1	0.49**	0.47**	0.56**	0.38**	0.43**	0.59**	0.52**
2. Emoções		1	0.41**	0.40**	0.47**	0.36**	0.38**	0.39**
3. Prazer			1	0.41**	0.44**	0.36**	0.54**	0.51**
4. Competição				1	0.50**	0.59**	0.45**	0.51**
5. Forma física					1	0.53**	0.42**	0.42**
6. Desenvolvimento competências						1	0.43**	0.49**
7. Afiliação geral							1	0.57**
8. Afiliação específica								1

**Nota: correlação significativa ao nível de 0.01

Os resultados encontrados demonstram a existência de correlações estatisticamente significativas (** $p \leq 0.01$) entre todos os fatores obtidos. De salientar que a magnitude das correlações é moderada a elevada em todos os casos.

6.1.3. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função do género

No quadro 3 são apresentados os resultados da motivação para a prática desportiva obtidos pelas respostas dos alunos, dos quais 249 são do género masculino (58.2%) e 179 são do género feminino (41.8%).

Para um tratamento mais cuidado dos motivos que foram considerados como mais e menos importantes, tanto nos rapazes como nas raparigas, analisamos os resultados obtidos através da estatística descritiva, apoiando-nos na média e respetivo desvio-padrão.

Assim, foram considerados motivos muito ou totalmente importantes aqueles que obtiveram médias mais altas (≥ 4), e os motivos menos importantes (médias < 4).

Quadro 3: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão e valor de t das respostas dadas em função do género

Fatores motivacionais	Género feminino		Género masculino		t	p
	Média	SD	Média	SD		
1. Estatuto	3.04	0.88	3.14	0.86	-1.190	0.235 ^(ns)
2. Emoções	3.52	0.86	3.60	0.84	-0.945	0.345 ^(ns)
3. Prazer	3.87	0.77	3.86	0.80	0.079	0.937 ^(ns)
4. Competição	3.81	0.96	4.02	0.88	-2.343	0.020*
5. Forma física	4.35	0.55	4.37	0.64	-0.337	0.736 ^(ns)
6. Desenvolvimento competências	4.27	0.63	4.38	0.64	-1.784	0.075 ^(ns)
7. Afiliação geral	3.73	0.88	3.82	0.87	-1.068	0.286 ^(ns)
8. Afiliação específica	3.76	0.74	3.85	0.79	-1.194	0.233 ^(ns)

* Nota: valor estatisticamente significativo ($p < 0,05$)

ns: valor não significativo

Como se pode deduzir do quadro 3 os motivos que integram a *forma física* (4.37 ± 0.64), o *desenvolvimento de competências* (4.38 ± 0.64) e a *competição* (4.02 ± 0.88) foram os mais valorizados pelo género masculino. Relativamente ao feminino, os motivos mais valorizados foram a *forma física* (4.35 ± 0.55) e o *desenvolvimento de competências* (4.27 ± 0.63).

No que se refere aos motivos menos valorizados, verifica-se uma convergência nas respostas de ambos os géneros, relativamente ao *estatuto*, rapazes (3.14 ± 0.86) e raparigas (3.04 ± 0.88), sendo este o motivo que obteve a pontuação mais reduzida na totalidade dos fatores motivacionais, convergindo com resultados anteriores (Cruz & Costa, 1988; Serpa & Frias, 1991), revelando um carácter predominantemente extrínseco, relacionado com as recompensas que a prática pode proporcionar e influências externas ao sujeito (Cruz, 1996).

Quando comparados os resultados em função do género, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas, já que os rapazes atribuíram mais importância do que as raparigas no fator *competição* ($t = -2.343$, $p = 0.020$).

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros nos fatores *estatuto* ($t = -1.190$, $p = 0.235$), *emoções* ($t = -0.945$, $p = 0.345$), *prazer* ($t = -0.079$, $p = 0.937$), *forma física* ($t = -0.337$, $p = 0.736$), *desenvolvimento de competências* ($t = -1.784$, $p = 0.075$), *afiliação geral* ($t = -1.068$, $p = 0.286$), e *afiliação específica* ($t = -1.194$, $p = 0.233$).

Estes resultados vão de encontro a alguns estudos realizados a nível nacional e internacional (Bonito & Fonseca, 1996; Gill, et al., 1983; Longhurst & Spink, 1987; Klint & Weiss, 1897), patenteando claramente uma atitude vinculativa ao espírito competitivo assumido pelos rapazes nas diversas situações de envolvimento desportivo. Por sua vez, Fonseca e Soares (1995) sublinham, com base em investigações desenvolvidas em Portugal, que é consensual

que as raparigas apresentem motivos diferenciados em relação aos rapazes, atribuindo menos importância à competição. Assim, podemos entender as diferenças entre os géneros, baseados em aspetos culturais, onde os rapazes são encorajados a explorar o envolvimento e a ser fisicamente ativos.

Do exposto, conclui-se que os motivos mais importantes para a prática desportiva estão intimamente relacionados com os aspectos motivacionais intrínsecos, uma vez que são estes que se apresentam como mais duradouros e persistentes e promovem as necessidades individuais e sociais dos sujeitos, ao mesmo tempo que desenvolvem a competência e autonomia do ser humano (Alves, Brito & Serpa, 1996).

6.1.4. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função da idade

No quadro 4 são apresentados os resultados da motivação para a prática desportiva obtidos pelas respostas dos alunos, dos quais 88 têm doze anos (20.6%), 139 têm 13 e 14 anos (65.0%) e 62 têm 15 anos (14.5%).

Quadro 4: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão e valor de t das respostas dadas em função da idade

Fatores motivacionais	12-13 anos		14-15 anos		t	p
	Média	SD	Média	SD		
1. Estatuto	3.15	0.90	3.05	0.83	1.201	0.231 ^(ns)
2. Emoções	3.59	0.85	3.55	0.84	0.470	0.639 ^(ns)
3. Prazer	3.89	0.85	3.84	0.71	0.775	0.439 ^(ns)
4. Competição	3.96	0.95	3.89	0.88	0.757	0.449 ^(ns)
5. Forma física	4.43	0.55	4.29	0.64	2.328	0.020*
6. Desenvolvimento competências	4.39	0.62	4.27	0.65	2.025	0.044*
7. Afiliação geral	3.91	0.86	3.64	0.87	3.217	0.001*
8. Afiliação específica	3.91	0.73	3.70	0.80	2.872	0.004*

* Nota: valor estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

ns: valor não significativo

Como se pode deduzir do quadro 4 os motivos que integram a *forma física* ($4,43 \pm 0,55$; $4,29 \pm 0,64$) e o *desenvolvimento de competências* ($4,39 \pm 0,62$; $4,27 \pm 0,65$) foram os mais valorizados tanto pelos alunos mais novos (12-13 anos), como pelos alunos mais velhos (14-15 anos), respetivamente.

No que se refere aos motivos menos valorizados, verifica-se uma convergência nas respostas de ambas as faixas etárias, relativamente ao *estatuto*, 12-13 anos ($3,15 \pm 0,90$) e 14-15 anos ($3,05 \pm 0,83$), sendo este o motivo que obteve a pontuação mais reduzida na totalidade dos fatores motivacionais.

Quando comparados os resultados em função da idade, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, já que os alunos mais novos atribuíram mais importância do que os mais velhos nos fatores *forma física* ($t=2.328$, $p=0.020$), *desenvolvimento de competências* ($t=2.025$, $p=0.044$), *afiliação geral* ($t=3.217$, $p=0.001$) e *afiliação específica* ($t=2.872$, $p=0.004$).

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas nos fatores *estatuto* ($t=1.201$, $p=0.231$), *emoções* ($t=0.470$, $p=0.639$), *prazer* ($t=0.775$, $p=0.439$) e *competição* ($t=0.757$, $p=0.449$).

A análise das respostas dos alunos revelou que, de um modo geral, os motivos considerados como mais importantes para a prática desportiva foram os relacionados com a procura de desenvolvimento das suas competências físicodesportivas, nomeadamente, para melhorar as suas competências técnicas e para manterem ou melhorarem os seus índices físicos. De acordo com Rebelo (1999), estes jovens encontram-se numa fase da sua vida em que procuram encontrar-se a si próprios e descobrir o seu próprio valor e desenvolver a sua personalidade.

Ao invés, os motivos respeitantes à tentativa de aquisição de um estatuto elevado perante as outras pessoas foram os que exerciam menos impacto na sua decisão de praticarem desporto. Estes resultados são semelhantes aos que têm sido encontrados na generalidade dos estudos referenciados na literatura (Cruz & Cunha, 1990; Fonseca & Ribeiro, 2001; Gill et al., 1983; Klint & Weiss, 1987, Longhurst & Spink, 1987).

6.1.5. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função do ano de escolaridade

No quadro 5 são apresentados os resultados da motivação para a prática desportiva obtidos pelas respostas dos alunos, dos quais 169 são do sétimo ano (39.5%), 146 são do oitavo ano (34.1%) e 113 são do nono ano (26.4%).

Quadro 5: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão, valor de F das respostas dadas em função do ano de escolaridade

ANOVA			
1. Estatuto	3.10±0.869	3.448	0.330
2. Emoções	3.57±0.844	1.947	0.144
3. Prazer	3.87±0.787	1.344	0.262
4. Competição	3.93±0.918	2.936	0.054
5. Forma física	4.37±0.601	1.039	0.355
6. Desenvolvimento competências	4.33±0.639	4.760	0.009*
7. Afiliação geral	3.78±0.872	9.056	0.001*
8. Afiliação específica	3.81±0.769	12.22	0.001*

* Nota: valor estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

Após a realização do teste F (ANOVA) de medidas independentes, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre pelo menos dois anos de escolaridade nos fatores *desenvolvimento de competências* ($F=4.760$; $p=0.009$), *afiliação geral* ($F=9.056$; $p=0.001$) e *afiliação específica* ($F=12.220$; $p=0.001$).

Quadro 6: Fatores motivacionais: Teste de múltiplas comparações entre os três anos de escolaridade

		Teste de múltiplas comparações		
		7º ano	8º ano	9º ano
Desenv. competências	7º ano	-	0.586	0.149
	8º ano	-	-	0.007*
	9º ano	-	-	-
Afiliação geral	7º ano	-	0.165	0.000*
	8º ano	-	-	0.052
	9º ano	-	-	-
Afiliação específica	7º ano	-	1.000	0.000*
	8º ano	-	-	0.000*
	9º ano	-	-	-

* Nota: valor estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

No teste de múltiplas comparações verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o 8º e o 9º no fator *desenvolvimento de competências*, entre o 7º e o 9º ano no fator *afiliação geral*, e entre o 7º, 8º e 9º no fator *afiliação específica*.

Assim, nos níveis de escolaridade mais avançados (9º ano) os alunos exprimem uma maior sensibilidade para as atividades grupais, estar com os amigos e realizar novas amizades, sendo que nos anos de escolaridade mais baixos (7º e 8º) os alunos valorizam mais os motivos relacionados com o desenvolvimento de competências. Parece evidente a correlação destes resultados com a análise anteriormente realizada aos fatores motivacionais relativamente à idade. Deste modo, os resultados do nosso estudo convergem com outros estudos realizados (Costa, Cruz, Ribeiro & Rodrigues, 1988; Pimentel, 1993).

7. Estudo II

7.1 Apresentação e discussão dos resultados

7.1.1. Análise descritiva

No quadro 7 são apresentados os valores das médias e desvios-padrão das respostas dos sujeitos participantes (N=479) relativamente à escala do IMAAD.

Quadro 7: Médias e desvio padrão dos fatores motivacionais para a totalidade dos participantes

Fatores motivacionais	Amostra global	
	Média	SD
1. Aversão desportiva/Incompetência	1.94	0.75
2. Falta de apoios/condições	2.00	0.63
3. Desinteresse pelo esforço físico	2.00	0.74
4. Estética/Insatisfação	1.71	0.65
5. Falta de tempo	2.74	1.04

Pela análise do quadro 7 verifica-se quais os fatores motivacionais apontados como mais e menos importantes pelos alunos para a ausência de atividade desportiva para a totalidade da dos participantes.

As médias apresentam valores mais elevados para a *falta de tempo* (2.74 ± 1.04), e ligeiramente baixos para a *aversão desportiva/incompetência* (1.94 ± 0.75) e *estética/insatisfação* (1.71 ± 0.65). Estes resultados sugerem que a ausência de motivação para a prática desportiva deve ser entendida de forma multidimensional. Parece claro que o abstencionismo dos alunos não decorre somente pela influência de um único fator, mas sim da relação de diversos fatores, que embora mantenham relação entre si, se constituem como relativamente distintos uns dos outros.

7.1.2. Análise correlacional

No quadro 8 são apresentados os valores das correlações entre os fatores motivacionais na totalidade dos participantes (N=479) relativamente à escala do IMAAD.

Quadro 8: Análise correlacional dos fatores motivacionais

Fatores motivacionais	Matriz correlação				
	1	2	3	4	5
1. Aversão desportiva/Incompetência	1	0.631**	0.790**	0.706**	0.354**
2. Falta de apoios/condições		1	0.561**	0.651**	0.417**
3. Desinteresse pelo esforço físico			1	0.605**	0.388**
4. Estética/Insatisfação				1	0.287**
5. Falta de tempo					1

**Nota: correlação significativa ao nível de 0.01

Os resultados demonstram a existência de correlações estatisticamente significativas (** $p \leq 0.01$) entre todos os fatores obtidos. De salientar que a magnitude das correlações é moderada a elevada em todos os casos.

7.1.3. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função do género

No quadro 9 são apresentados os resultados da motivação para a ausência de atividade desportiva obtidos pelas respostas dos alunos, dos quais 205 são do género masculino (42.8%) e 274 são do género feminino (57.2%).

Para um tratamento mais cuidado dos motivos que foram considerados como mais e menos importantes, tanto nos rapazes como nas raparigas, analisamos os resultados obtidos através da estatística descritiva, apoiando-nos na média e respetivo desvio-padrão.

Assim, foram considerados motivos muito ou totalmente importantes aqueles que obtiveram médias mais altas (≥ 2), e os motivos menos importantes (médias < 2).

Quadro 9: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão e valor de t das respostas dadas em função do género

Fatores motivacionais	Género feminino		Género masculino		t	p
	Média	SD	Média	SD		
1. Aversão desportiva/Incompetência	2.01	0.76	1.85	0.73	2.355	0.019*
2. Falta de apoios/condições	2.01	0.61	1.97	0.65	0.537	0.031*
3. Desinteresse pelo esforço físico	2.04	0.74	1.93	0.75	1.536	0.105 ^(ns)
4. Estética/Insatisfação	1.73	0.62	1.68	0.68	0.922	0.055 ^(ns)
5. Falta de tempo	2.85	1.01	2.58	1.05	2.885	0.274 ^(ns)

* Nota: valor estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

ns: valor não significativo

Como se pode deduzir do quadro 9 o motivo que integra a *falta de tempo* foi o mais valorizado tanto pelo género feminino (2.85 ± 1.01), como pelo género masculino (2.58 ± 1.05). Estes resultados corroboram com estudo anteriores (Marivoet, 2002; Pinheiro & Ferreira, 2003), sendo que a falta de tempo assume-se como um argumento fácil a justificar a ausência de atividade desportiva, assumindo-se cada vez mais como uma desculpa, em vez de barreira/motivo, na medida em que os alunos geram o tempo a fazer as coisas que pretendem, pelo que caso quisessem realizar exercício físico, iriam arranjar tempo para tal (Carron, Hausenblas & Estabrooks, 2003).

No que se refere aos motivos menos valorizados, verifica-se uma convergência nas respostas de ambos os géneros, relativamente à *estética/insatisfação*, raparigas (1.73 ± 0.62) e rapazes (1.68 ± 0.68), sendo este o motivo que obteve a pontuação mais reduzida na totalidade dos fatores motivacionais. Estes resultados poderão significar que estes alunos apresentam índices satisfatórios de perceção de competência, assim como uma boa imagem corporal que poderá estar associada a elevados valores de auto-estima. (Fonseca & Maia, 2002). Para além disso, os rapazes apontaram também a *aversão desportiva/incompetência* (1.85 ± 0.73), o *desinteresse pelo esforço físico* (1.93 ± 0.75), e a *falta de apoios/condições* (1.97 ± 0.65) como os motivos menos importantes para a prática desportiva.

Quando comparados os resultados em função do género, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os géneros nos fatores *aversão desportiva/incompetência* ($p=0.019$) e *falta de apoios/condições* ($p=0.031$), sendo que elas apontam este fator como mais determinante para a ausência de prática desportiva. De facto, a carência de infra-estruturas públicas, a existência de investimentos pouco articulados e adequados à procura existente e à escassez de meios financeiros, dificulta o acesso à prática desportiva e conseqüente aquisição de hábitos desportivos (Mota, 1997). Esta perceção de falta de apoios/condições pode ser mais significativa nas raparigas, talvez devido ao facto dos rapazes se envolverem mais facilmente em atividades desportivas que não exigem tantas condições/infra-estruturas, como é o exemplo do futebol de rua e outras atividades de índole desportiva.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas nos fatores *desinteresse pelo esforço físico* ($t=1.536$, $p=0.105$), *estética/insatisfação* ($t=0.922$, $p=0.055$) e *falta de tempo* ($t=2.885$, $p=0.274$).

7.1.4. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função da idade

No quadro 10 são apresentados os resultados da motivação para a ausência de prática desportiva obtidos pelas respostas dos alunos, dos quais 57 têm 12 anos (11,9%), 142 têm 13 anos (29.6%), 194 têm 14 anos (40.5%) e 86 têm 15 anos (18.0%).

Quadro 10: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão e valor de t das respostas dadas em função da idade

Fatores motivacionais	12-13 anos		14-15 anos		t	p
	Média	SD	Média	SD		
1. Aversão desportiva/Incompetência	1.87	0.76	1.99	0.74	-1.809	0.071 ^(ns)
2. Falta de apoios/condições	1.98	0.64	2.00	0.62	-2.292	0.771 ^(ns)
3. Desinteresse pelo esforço físico	1.88	0.72	2.07	0.75	-2.780	0.006*
4. Estética/Insatisfação	1.73	0.70	1.70	0.61	0.410	0.682 ^(ns)
5. Falta de tempo	2.73	1.07	2.74	1.01	-0.153	0.879 ^(ns)

* Nota: valor estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

ns: valor não significativo

Como se pode deduzir do quadro 10 o motivo que integra a *falta de tempo* (2.73 ± 1.07 ; 2.74 ± 1.01) foi o mais valorizado tanto pelos alunos mais novos (12-13 anos), como pelos alunos mais velhos (14-15 anos), respetivamente.

No que se refere aos motivos menos valorizados, verifica-se uma convergência nas respostas de ambas as faixas etárias, relativamente à *estética/insatisfação*, 12-13 anos (1.73 ± 0.70) e 14-15 anos (1.70 ± 0.61), sendo este o motivo que obteve a pontuação mais reduzida na totalidade dos fatores motivacionais.

Quando comparados os resultados em função da idade, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas somente no fator *desinteresse pelo esforço físico*, já que os alunos mais velhos atribuíram mais importância a este fator do que os mais novos ($t = -2.780$, $p = 0.006$). Estes resultados sugerem-nos que à medida que a idade aumenta, o compromisso com o desporto diminui. No nosso entender, este facto pode ser explicado devido ao tempo que os estudos obrigam os jovens a dedicar-se para atingir certas metas, levando-os a ter uma maior consciência das razões que mais contribuem para a não prática desportiva e que mais afetam o desenvolvimento desportivo.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas nos fatores *aversão desportiva/incompetência* ($t = -2.780$, $p = 0.071$), *falta de apoios/ condições* ($t = -2.292$, $p = 0.771$), *estética/ insatisfação* ($t = 0.410$, $p = 0.682$) e *falta de tempo* ($t = -0.153$, $p = 0.879$).

7.1.5. Análise descritiva e comparativa dos fatores motivacionais em função do ano de escolaridade

No quadro 11 apresentamos os resultados da motivação para a prática desportiva obtidos pelas respostas dos alunos, dos quais 146 são do 7º ano (30.5%), 180 são do 8º ano (37.6%) e 153 são do 9º ano (32.0%).

Quadro 11: Fatores motivacionais: Médias, desvios-padrão, valor de F das respostas dadas em função do ano de escolaridade

ANOVA			
	Méd±Dp	F	p
1. Aversão desportiva/Incompetência	1.94±0.752	3.296	0.038*
2. Falta de apoios/condições	1.99±0.629	1.955	0.143
3. Desinteresse pelo esforço físico	1.99±0.743	6.977	0.001*
4. Estética/Insatisfação	1.71±0.648	3.712	0.025*
5. Falta de tempo	2.74±1.036	3.310	0.051

* Nota: valor estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

Após a realização do teste F (ANOVA) de medidas independentes, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre pelo menos dois anos de escolaridade nos fatores *aversão desportiva/incompetência* ($F=3.296$; $p=0.038$), *desinteresse pelo esforço físico* ($F=6.977$; $p=0.001$), e *estética/insatisfação* ($F=3.712$; $p=0.025$).

Quadro 12: Fatores motivacionais: Teste de múltiplas comparações entre os três anos de escolaridade

		Teste de múltiplas comparações		
		7º ano	8º ano	9º ano
Aversão desportiva/ incompetência	7º ano	-	0.041*	0.176
	8º ano	-	-	1.000
	9º ano	-	-	-
Desinteresse pelo esforço físico	7º ano	-	0.094	0.001*
	8º ano	-	-	0.249
	9º ano	-	-	-
Estética/insati sfação	7º ano	-	0.352	0.880
	8º ano	-	-	0.022*
	9º ano	-	-	-

* Nota: valor estatisticamente significativo ($p \leq 0.05$)

No teste de múltiplas comparações verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o 7º e o 8º no fator *aversão desportiva/incompetência* ($p=0.041$), entre o 7º e o 9º no fator *desinteresse pelo esforço físico* ($p=0.001$) e entre o 8º e 9º no fator *estética/insatisfação* ($p=0,02$).

Estas diferenças podem estar relacionadas com o facto de a motivação ser determinada por fatores pessoais e situacionais, estando dependentes das necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais de cada sujeito, bem como das suas experiências passadas ou recentes, assumindo o carácter dinâmico da motivação (Carron & Cratty, cit. por Serpa, 1992).

8. Conclusões e Sugestões

Nesta parte final do trabalho, importa apresentar as principais conclusões produzidas e enunciar algumas sugestões possíveis para investigações futuras.

No que diz respeito à motivação para a prática desportiva extraescolar em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, as principais conclusões são as seguintes:

- Os motivos que integram a *forma física*, o *desenvolvimento de competências* e a *competição* foram os mais valorizados pelo género masculino, sendo que a *forma física* e o *desenvolvimento de competências* foram os mais valorizados pelo género feminino;
- Os motivos que integram a *forma física* e o *desenvolvimento de competências* foram os mais valorizados tanto pelos alunos mais novos (12-13 anos), como pelos alunos mais velhos (14-15 anos);
- No que se refere aos motivos menos valorizados, verificou-se uma convergência nas respostas de ambos os géneros e de ambas as faixas etárias relativamente ao fator *estatuto*, sendo este o motivo que obteve a pontuação mais reduzida na totalidade dos fatores motivacionais;
- Quando comparados os resultados em função do género verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, já que os rapazes atribuíram mais importância do que as raparigas no fator *competição*;
- Quando comparados os resultados em função da idade verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, já que os alunos mais novos atribuíram mais importância do que os mais velhos nos fatores *forma física*, *desenvolvimento de competências*, *afiliação geral* e *afiliação específica*;
- Quando comparados os resultados em função do ano de escolaridade verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o 8º e o 9º no fator *desenvolvimento de competências*, entre o 7º e o 9º ano no fator *afiliação geral*, e entre o 7º, 8º e 9º no fator *afiliação específica*.

Relativamente à motivação para a ausência de atividade desportiva extraescolar em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, as principais conclusões são as seguintes:

- O motivo que integra a *falta de tempo* foi o mais valorizado por ambos os géneros e por ambas as faixas etárias;

- No que se refere aos motivos menos valorizados, verificou-se uma convergência nas respostas de ambos os gêneros e de ambas as faixas etárias relativamente à *estética/insatisfação*, sendo este o motivo que obteve a pontuação mais reduzida na totalidade dos fatores motivacionais. Para além disso, os rapazes apontaram também a *aversão desportiva/incompetência*, o *desinteresse pelo esforço físico* e a *falta de apoios/condições* como os motivos menos importantes para a prática desportiva;
- Quando comparados os resultados em função do género verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas somente nos fatores *aversão desportiva/incompetência* e *falta de apoios/condições*, sendo que elas apontam este fator como mais determinante para a ausência de prática desportiva;
- Quando comparados os resultados em função da idade verificaram-se diferenças estatisticamente significativas somente no fator *desinteresse pelo esforço físico*, já que os alunos mais novos (12-13 anos) atribuíram mais importância a este fator do que os mais velhos (14-15 anos);
- Quando comparados os resultados em função do ano de escolaridade verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o 7º e o 8º no fator *aversão desportiva/incompetência*, entre o 7º e o 9º no fator *desinteresse pelo esforço físico* e entre o 8º e 9º no fator *estética/insatisfação*.

Os resultados conseguidos com este estudo permitem-me retirar algumas conclusões e ilações pedagógicas. Assim, numa visão prospetiva da minha prática profissional, considero que o conhecimento dos motivos que conduzem os alunos à prática e não prática desportiva extra-escolar torna-se fundamental no âmbito do contexto escolar e, mais especificamente, na disciplina de EF.

Com este estudo consegui compreender que os participantes atribuem mais importância à forma física e ao desenvolvimento de competências e menos importância ao estatuto. De facto, estes jovens encontram-se numa fase de profundas alterações morfológicas, sendo a forma física uma preocupação geral. A imagem e a auto perceção de cada um perante os outros começa a ser uma preocupação nestas idades. Para além disso, surge a necessidade de se afirmarem e desenvolverem as suas capacidades e competências, pelo que a EF assume aqui um papel fundamental. Cabe ao professor proporcionar aos alunos um conjunto de oportunidades de aprendizagem para o desenvolvimento das suas competências, promovendo o gosto pelo desporto, incentivando a prática desportiva extra-escolar e alertando para a necessidade da adoção e manutenção de estilos de vida saudáveis ao longo da vida.

Por outro lado, o estatuto assume-se como o motivo menos valorizado pelos alunos. De facto, nestas idades não existe ainda a preocupação da posição que cada um ocupa na sociedade, não sendo o desporto uma forma de alcançar uma determinada posição social.

Relativamente aos motivos que conduzem à ausência de atividade desportiva extraescolar, pude verificar que o motivo que integra a falta de tempo foi o mais valorizado. Porém, considero que este motivo se apresenta como um argumento fácil de justificar a ausência de atividade desportiva, assumindo-se cada vez mais como uma desculpa, em vez de barreira/motivo. Os alunos para além do cumprimento do horário e das tarefas escolares, geram o resto do seu tempo da maneira que pretendem, pelo que ao invés de ficarem a ver televisão ou a jogar computador, poderiam dedicar-se à prática desportiva. No entanto existe cada vez mais a tendência para escolhermos atividades "pobres" do ponto de vista corporal e social.

Por outro lado, no que se refere aos motivos menos valorizados, a *estética/insatisfação*, apresentou-se como o motivo que obteve a pontuação mais reduzida na totalidade dos fatores motivacionais. De facto, os alunos parecem apresentar índices satisfatórios de perceção de competência, assim como uma boa imagem corporal que poderá estar associada a elevados valores de auto-estima.

Em suma, torna-se fundamental que o professor de EF conheça os motivos que conduzem os alunos a iniciar a prática desportiva, bem como os motivos que os levam a continuar e a não abandonar, de forma a potenciar a ocorrência de oportunidades de prática, incutindo desde cedo o gosto pelo desporto dentro e fora da escola.

Com base no estudo realizado proponho algumas sugestões para investigações futuras, de modo a contribuir para o conhecimento mais aprofundado desta temática:

- Alargar o estudo a outras instituições escolares de diferentes áreas geográficas;
- Alargar o estudo a outros níveis de ensino (1º e 2º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário);
- Utilizar uma amostra mais representativa da população em estudo;
- Utilizar outras variáveis de estudo (tipo de desporto praticado, local de residência, entre outras).

9. Referências

- Alves, J.; Brito, A. & Serpa, S. (1996). *Psicologia do desporto: Manual do treinador*. Lisboa: Edições Psicosport.
- Bonito, L. A. & Fonseca, A. M. (1996). *Os objetivos de realização nas atividades desportivas de estudantes da disciplina de desporto: Estudo do caso de uma escola secundária*. Comunicação apresentada no VI Internacional Congress for Health, Physical Education and Recreation, Sport and Dance. Coimbra, Portugal.
- Carron, A., Hausenblas, H. & Estabrooks, P. (2003). *The psychology of Physical activity*. New York: McGraw-Hill.
- Cruz, J. & Cunha, A. (1990). Avaliação Psicológica. *Sete Metros*, 7, 52-58.
- Cruz, J., Costa, F., Rodrigues., R. & Ribeiro, F. (1988). Motivação para a competição e prática desportiva. *In Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 113-124.
- Dorsch, F., Hacker, H. & Stapf, K. (2001). *Dicionário de psicologia Dorsch*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão e equipa. Petrópolis: Vozes.
- Dwyer, J. (1992). Internal structure of participation motivation questionnaire completed by undergraduates. *Psychological Reports*, 70(1), 283-290.
- Ebbeck, V., Gibbons, S. L. & Loken-Dahle, L. J. (1995). Reasons for adult participation in Physical activity: an interactional approach. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 62-275.
- Feliu, J. (1997). *Psicología del Deporte: personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Sintesis.
- Fernandes, H. M., Lázaro J. P. & Vasconcelos-Raposo J. (2005). Razões para a não prática desportiva em adultos: Estudo comparativo entre a realidade rural e urbana. *Motricidade* 1(2), 06-114.
- Fonseca, A. M. & Maia, J. (2002). *A motivação dos jovens para a prática desportiva federada*. Lisboa: CEFD.
- Fonseca, A. & Ribeiro, R. (2001). Motivos para a prática de trampolins: Um estudo com atletas de Elite. In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre a motivação* (11-13). Porto: FCDEF.
- Fonseca, A. M. & Soares, J. (1995). *Orientações cognitivas para a prática do andebol*. Comunicação apresentada nas VII Jornadas de Psicologia do Desporto. Guarda, Portugal.
- Franco, G. (2000). *Psicologia no Esporte e na Atividade Física; uma colectânea sobre a prática com qualidade*. São Paulo: Manole.
- Freitas, E., Costa, S. & Faro, S. (2003). *Onde está a motivação do aluno... e a do professor?* Monografia de Curso de Especialização. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gaya, A. & Cardoso, M. (1998). Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho desportivo. *Revista Perfil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2(2), 40-51.

- Gill, D. L., Gross, J. & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *Internacional Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Klint, K. & Weiss, M. (1897). Perceived competence and motives for participating in youth sports: A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
- Kobal, M. (1996): *Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física*. (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física, São Paulo.
- Longhurst, K. & Spink, K. S. (1987). Participation motivation of Australian children involved in organized sport. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 12(1), 24-30.
- Marivoet, S. (2002). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa: INFED.
- Martinez, L. & Chirivella, E. (1995). *El Planteamiento Cognitivo-Motivacional y mocional en la Actividad Física e el Deporte perspectivas Actuales*. V Congreso de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Universitat de Valencia.
- Moreno, R., Dezan, F., Duarte, L. & Schwartz, G. (2006): Persuasão e motivação; interveniências na atividade física e no esporte. *Efdesportes*.
- Morris, C. & Maisto, A. (2004): Introdução à Psicologia. São Paulo: Prentice Hall.
- Mota, J. (1997). *A atividade física no lazer: Reflexões sobre uma prática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ntoumanis, N. (2005): A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 3(97), 444-453.
- Pereira, J. (1997). As motivações e a prática desportiva: Análise descritiva, factorial e comparativa dos motivos e factores motivacionais para a participação e não participação desportiva de jovens do concelho de Baião. Tese de Mestrado (documento não publicado). Porto: FCDEF-UP.
- Pimentel, J. (1993). *Estudo sobre a motivação para a prática do basquetebol*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Monografia de Licenciatura.
- Pinheiro, C. & Ferreira, C. (2003). Estilos de vida dos jovens em idade escolar da cidade de Coimbra: Tempo dedicado à prática de atividade física e desportiva. *Actas do IV Congresso de Sociologia*. Coimbra.
- Rebelo, A. (1999). *Motivos e causas do sucesso no desporto escolar. Estudo no âmbito das escolas EB 2/3 do Concelho do Porto*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Roberts, G. (1992) *Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence, in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, Illinois, Human Kinetics Books.
- Roberts, G. (1992) *Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence, in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, Illinois, Human Kinetics Books.
- Roberts, C., Spink, S. & Cynthia L. (1986). *Learning experiences in Sport Psychology*. Champaign, IL (EUA): Human Kinetics.

- Rubio, K. (2002). O trabalho do atleta e a produção do espectáculo esportivo. *Scripta Nova* 6(119).
- Serpa, S. (1992). Motivação para a Prática Desportiva. In Sobral, F. Marques, A. Coordenação. FACDEX – *Desenvolvimento Somato-Motor e Fatores de Excelência na População Escolar Portuguesa*, 89-97. Lisboa. M.E., D.G.E.B.S.-D.G.D.-G.C.D.E.
- Serpa, S. & Frias, J. (1991). Fatores de motivação para a actividade gímnica no quadro da ginástica geral: ginástica de manutenção e ginástica de representação. In J. Bento & A. Marques (Eds) *As ciências do desporto e a prática desportiva*, 1, 169-179. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Serpa, S. (1990). Motivação para a prática desportiva. In F. Sobral & A. Marques (Coord.), FACDEX: *Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*, 101-111. Lisboa: M. E.,D.G.E.B.S.-D.G.D.-G.C.D.E.
- Singer, R. (1984). *Sustaining motivation in sport*. Tallahassee, Flórida (EUA): Sport Consultants International.
- Vasconcelos-Raposo, J., Figueiredo, A., & Granja, P. (1996). *Fatores de motivação dos jovens para a prática desportiva*. Vila Real: UTAD.
- Valente, J. P. (2004). *Estudo da motivação e da orientação motivacional nos escalões de formação na modalidade de futebol*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2001). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*, 2ª ed. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed.

Anexo I



Instituto Universitário da Maia Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Antes de tudo, o nosso muito obrigado pela sua participação.

Este estudo inscreve-se no programa curricular da disciplina de Prática de ensino Supervisionada, do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia.

O questionário é anónimo, confidencial e de resposta voluntária.

De seguida, pede-se que lei cada uma das afirmações abaixo e **assinale 1, 2, 3, 4 ou 5** para indicar quanto cada afirmação se aplica a si. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo para indicar a sua resposta em cada afirmação.

A classificação é a seguinte:

Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Totalmente Importante
1	2	3	4	5

Eu pratico atividades desportivas para...

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Totalmente Importante
1 Melhorar as capacidades técnicas	1	2	3	4	5
2 Estar com os amigos	1	2	3	4	5
3 Ganhar	1	2	3	4	5
4 Descarregar energias	1	2	3	4	5
5 Viajar	1	2	3	4	5
6 Manter a forma	1	2	3	4	5
7 Ter emoções fortes	1	2	3	4	5
8 Trabalhar em equipa	1	2	3	4	5
9 Influência da família ou outros amigos	1	2	3	4	5
10 Aprender novas técnicas	1	2	3	4	5
11 Fazer novas amizades	1	2	3	4	5
12 Fazer alguma coisa em que sou bom	1	2	3	4	5
13 Libertar tensão	1	2	3	4	5
14 Receber prémios	1	2	3	4	5
15 Fazer exercício	1	2	3	4	5
16 Ter alguma coisa para fazer	1	2	3	4	5

17	Ter ação	1	2	3	4	5
18	Espírito de equipa	1	2	3	4	5
19	Pretexto para sair de casa	1	2	3	4	5
20	Entrar em competição	1	2	3	4	5
21	Ter a sensação de ser importante	1	2	3	4	5
22	Pertencer a um grupo	1	2	3	4	5
23	Atingir um nível desportivo mais elevado	1	2	3	4	5
24	Estar em boa condição física	1	2	3	4	5
25	Ser conhecido	1	2	3	4	5
26	Ultrapassar desafios	1	2	3	4	5
27	Influência dos treinadores	1	2	3	4	5
28	Ser reconhecido e ter prestígio	1	2	3	4	5
29	Divertimento	1	2	3	4	5
30	Prazer na utilização das instalações e material desportivo	1	2	3	4	5

Género: Masculino Feminino

Idade: _____ anos

Ano de escolaridade: 8º 9º 10º

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo II



Instituto Universitário da Maia Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Antes de tudo, o nosso muito obrigado pela sua participação.
Este estudo inscreve-se no programa curricular da disciplina de Prática de ensino Supervisionada, do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia.

O questionário é anónimo, confidencial e de resposta voluntária.

De seguida, pede-se que leia cada uma das afirmações abaixo e **assinale 1, 2, 3, 4 ou 5** para indicar quanto cada afirmação se aplica a si. Não há respostas certas ou erradas. Não leve muito tempo para indicar a sua resposta em cada afirmação.

A classificação é a seguinte:

Discordo Plenamente	Discordo	Nem Discordo, Nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
1	2	3	4	5

Eu não pratico atividades desportivas porque...

	Discordo Plenamente	Discordo	Nem Discordo, Nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
1 Falta de interesse, de vontade	1	2	3	4	5
2 Falta de instalações desportivas	1	2	3	4	5
3 Falta de tempo	1	2	3	4	5
4 Falta de treinadores/professores	1	2	3	4	5
5 Falta de equipamento pessoal	1	2	3	4	5
6 O trabalho não permite	1	2	3	4	5
7 Por motivos de saúde	1	2	3	4	5
8 Não gosto de desporto	1	2	3	4	5
9 Há poucas possibilidades de prática	1	2	3	4	5
10 Os pais não deixam/ apoiam a prática	1	2	3	4	5
11 Tenho outras coisas para fazer	1	2	3	4	5
12 Falta de hábitos desportivos	1	2	3	4	5
13 O desporto é “aborrecido”, “maçador” e “chato”	1	2	3	4	5

14	Por razões económicas (falta de dinheiro)	1	2	3	4	5
15	As instalações desportivas ficam longe	1	2	3	4	5
16	Há poucas pessoas interessadas	1	2	3	4	5
17	Os horários disponíveis das instalações não são adequados	1	2	3	4	5
18	Por vergonha dos outros	1	2	3	4	5
19	Falta de jeito	1	2	3	4	5
20	As modalidades existentes não são as que mais gostam	1	2	3	4	5
21	Acham que não são bons a praticar desporto	1	2	3	4	5
22	Porque existe violência no desporto	1	2	3	4	5
23	Não gosto dos treinadores/professores	1	2	3	4	5
24	Não sei jogar	1	2	3	4	5
25	Não gosto de me submeter ao esforço físico	1	2	3	4	5
26	Tem uma má condição física	1	2	3	4	5
27	Os amigos também não praticam	1	2	3	4	5
28	Tenho medo ou receio de fazer mal	1	2	3	4	5
29	Tenho medo de me aleijar	1	2	3	4	5
30	Falta de informação	1	2	3	4	5
31	O desporto não traz benefícios	1	2	3	4	5
32	Não quero mudar o meu “visual” (ficar magro, com músculos)	1	2	3	4	5
33	Falta de apoios, subsídios	1	2	3	4	5
34	Por causa dos meu “visual” (sou gordo ou muito magro)	1	2	3	4	5
35	Por causa da idade	1	2	3	4	5
36	Por preguiça	1	2	3	4	5
37	Porque não me sinto bem a praticar (sinto-me rejeitado...)	1	2	3	4	5
38	Não gosto de confronto físico	1	2	3	4	5
39	Falta de iniciativas desportivas por parte da autarquia	1	2	3	4	5

Género: Masculino Feminino

Idade: _____ anos

Ano de escolaridade: 8º 9º 10º

Obrigado pela sua colaboração!