

MIGUEL FREITAS MARTINS DE MATOS FRAGOSO

**PERCEÇÃO DO CLIMA MOTIVACIONAL EM ALUNOS DE
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS**

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lisboa

2013

MIGUEL FREITAS MARTINS DE MATOS FRAGOSO

**PERCEÇÃO DO CLIMA MOTIVACIONAL EM ALUNOS DE
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS**

Seminário/Relatório de Estágio apresentado para a
obtenção do Grau Mestre em Educação Física e
Desporto Escolar no Curso de Mestrado em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário,
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto
Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

AGRADECIMENTOS

Após 6 anos de curso, posso finalmente dar por terminada esta jornada da minha vida. Foram 6 longos anos, em que couberam momentos de alegria, tristeza, de desespero e também de muita esperança numa vida melhor na área que escolhi desde criança.

Nestes 6 anos conheci várias pessoas, algumas permaneceram na minha vida, outras apenas passaram por ela, mas todas elas me tornaram na pessoa que sou hoje.

Antes de mais, quero deixar o meu agradecimento às escolas envolvidas nesta investigação, em especial aos alunos que voluntariamente responderam aos questionários que permitiram o presente estudo.

Quero agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa, por toda a paciência que teve para me auxiliar durante os 2 anos em que realizei a minha tese, sem a sua ajuda não seria possível. Quero agradecer, igualmente, ao Professor João Martins por toda a ajuda no tratamento de dados que me possibilitou a qualidade alcançada nessa parte da investigação.

Por último, quero agradecer à minha família e, em especial, à minha mãe, por todos os esforços feitos para me possibilitar os estudos superiores, obrigada pela educação fantástica que me vem dado. Um grande obrigado à minha namorada por toda a paciência que teve para me apoiar nos piores momentos e aos meus amigos, em especial à Rita, porque sem eles nada disto seria possível, nem nunca teria a força suficiente para terminar mais esta etapa.

Um grande obrigado!

RESUMO

O estilo de vida sedentário tem vindo a aumentar nas sociedades desenvolvidas, o que se apresenta como um fator negativo para a promoção da qualidade de vida da população. Deste modo, a escola, e em particular a disciplina de Educação Física, deve promover hábitos de prática de atividade física que combatam estas tendências mais negativas. Deste modo, as aulas desta disciplina devem proporcionar aos estudantes condições motivacionais que os levem a adquirir competências e gosto pela atividade física.

O presente estudo pretende conhecer o clima motivacional predominante nas aulas de Educação Física, nomeadamente a nível da comparação entre alunos de professores estagiários do sexo feminino e alunos de professores estagiários do sexo masculino. Além disso, procura também conhecer o estilo de vida destes alunos e as suas atitudes face à escola e à atividade física.

A presente investigação foi efetuada a partir de um estudo quantitativo, com recurso a um questionário (Papaioannou et al, 2007, adaptado e validado por Martins e Carreiro da Costa). A amostra é composta por 333 indivíduos (N=333), com idades entre os 11 e os 18 anos (M=14.35, DP=1.14), a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo.

Dos resultados obtidos, para a totalidade da amostra, relativamente à orientação de objetivos e ao clima motivacional, estes encontravam-se, em maior número, orientados para a *mestria*, seguindo-se a *performance approach* e, por último, *performance avoidance*. Os resultados do grupo de alunos de professores do género masculino demonstraram-se superiores em todas as dimensões do questionário, sendo que, apesar de nenhuma diferença se mostrar estatisticamente significativa, a variável que mais se distinguiu entre os dois grupos foi a do clima motivacional – *performance approach*.

Palavras-Chave: educação física; clima motivacional; sexo do professor de educação física.

ABSTRACT

The sedentary lifestyle has been growing in developed societies, constituting a negative factor in promoting population's life quality. With that being said, school, and in particular Physical Education, should promote population's physical activity habits in order to strike against this negative tendency. Furthermore, Physical Education should provide the students with motivational conditions for them to acquire competence and passion for physical activity.

This study aims to understand the predominant motivational climate in Physical Education class, regarding the comparison between students of female intern teachers and students of male intern teachers. Besides, this study will also focus in understanding these students life style as well as their attitudes concerning school and physical activity.

This investigation was executed based on a quantitative study, using a questionnaire (Papaioannou et al, 2007, adapted and validated by Martins and Carreiro da Costa). The sample consists of 333 individuals (N=333), with ages between 11 and 18 years old (M=14.35, DP=1.14), attending the 3rd cycle of basic education in Lisbon and Tejo's Valley.

From the results obtained, considering the entire sample, and referring to the objectives orientation and motivational climate, they were mostly oriented to mastery, followed by performance approach and at last to performance avoidance. The results of the male teacher group were superior in each and every dimension of the questionnaire, and although there is no significant statistical difference, the variable that was most distinguished between the two groups was the motivational climate - performance approach.

Key-words: physical education; motivational climate; gender of physical education teacher.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1. Atividade física	10
1.2. O papel da escola na prática desportiva	10
1.3. Motivação	12
1.3.1. Concetualização da motivação	13
1.3.1.1. Motivação intrínseca	14
1.3.2. Clima motivacional	15
1.3.3. Objetivos de realização	16
1.3.4. Perceção de competência	18
II. METODOLOGIA	19
2.1. Desenho da investigação	19
2.1.1. Questão inicial	19
2.1.2. Objetivos	19
2.2. Método	19
2.2.1. Amostra	19
2.2.1.1. Seleção da amostra	19
2.2.1.2. Caracterização da amostra	20
2.2.2. Procedimento de recolha e tratamento de dados	20
2.2.2.1. Instrumento utilizado	21
III. RESULTADOS	22
3.1. Análise descritiva	22
3.2. Análise inferencial	27
I.V. DISCUSSÃO	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

Índice de Quadros

<i>Quadro 1</i> – Resultados do <i>Alpha de Cronbach</i> para cada subescala do Questionário	21
<i>Quadro 2</i> – Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas informalmente	22
<i>Quadro 3</i> – Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas formalmente	23
<i>Quadro 4</i> – Frequências e percentagens dos alunos que participam no Desporto Escolar	23
<i>Quadro 5</i> – Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas no Desporto Escolar	24
<i>Quadro 6</i> – Frequências e percentagens da razão principal para não praticar atividade física	24
<i>Quadro 7</i> – Frequências e percentagens da razão secundária para não praticar atividade física	24
<i>Quadro 8</i> – Frequências e percentagens da perceção da estatura pelos participantes	25
<i>Quadro 9</i> – Frequências e percentagens da perceção da massa corporal pelos participantes	25
<i>Quadro 10</i> – Frequências e percentagens da satisfação com a aparência dos participantes	25
<i>Quadro 11</i> – Médias, Desvio-Padrão, Máximo e Mínimo das subescalas do Questionário	26
<i>Quadro 12</i> – Médias, Desvio-Padrão, Máximo e Mínimo das subescalas do Questionário (Professor Masculino e Feminino)	26
<i>Quadro 13</i> – Testes de normalidade <i>Kolmogorov-Smirnov</i> e <i>Shapiro-Wilk</i>	27
<i>Quadro 14</i> – Teste T para cada subescala do Questionário com o género do Professor de EF	29

Anexos

Anexo I – Questionário

Anexo II – Gráficos de comparação das dimensões do Questionário entre alunos de professores do género masculino e feminino

INTRODUÇÃO

Os números referentes ao estilo de vida sedentário vêm sendo alarmantes, inclusive na população mais jovem (Azevedo et al, 2007). Neste sentido, a prática da atividade física assume um papel ainda mais preponderante naquilo que é o estabelecimento de hábitos de vida saudáveis. Em Portugal, os Programas Nacionais de Educação Física estabelecem orientações claras no que é respeitante ao desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos mas, além disso, àquilo que se refere a um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, como é o caso da exercício, do repouso, da alimentação, entre outros fatores (Bom et al, 2012).

Para explicar os diferentes motivos que levam os indivíduos a iniciar a prática de atividade física regular e a persistirem nessa prática ou, por outro lado, a abandoná-la, a comunidade científica tem atribuído grande importância à teoria da motivação intrínseca (e.g., Ryan & Deci, 2000; Murcia et al, 2007). A ideia principal desta teoria afirma que o comportamento humano é motivado por três necessidades psicológicas primárias: autonomia, competência e relacionamento com os outros. Cada uma destas três necessidades assume um papel crucial naquilo que é a experiência de cada indivíduo e no seu bem-estar diário (Ryan & Deci, 2000). Para que o aluno sinta que pode satisfazer estas suas necessidades psicológicas e, por sua vez, sentir-se motivado intrinsecamente para a prática da atividade física, o contexto social em que se insere tem um papel determinante.

A escola representa, na sociedade ocidental atual, uma fonte de socialização de forte impacto na vida dos jovens (Guimarães & Boruchovitch, 2004), assumindo-se como o local ideal para a promoção, entre os estudantes, do seu interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001), inclusivamente no que à atividade física diz respeito. A escola assume-se como o cenário onde as auto-percepções de sucesso acerca do desempenho se desenvolvem, o que irá influenciar as escolhas e o caminho de cada um (Pajares & Schunk, 2001). «*Um aluno motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, envolvendo-se e persistindo em tarefas desafiantes, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio*» (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143).

É no sentido do acima descrito que os Professores de Educação Física, como “adultos significativos” que representam para os seus alunos, devem promover a participação em

atividades físicas de todos os indivíduos (Murcia et al, 2007). Isto, uma vez que a atividade física regular tem vindo a ser relacionada não só com uma maior saúde física dos alunos, mas também com maiores níveis de concentração, aprendizagem, sucesso académico e melhor comportamento (Castelli et al, 2007).

A figura do professor tem um papel essencial na promoção de um clima de sala de aula atento às necessidades socioemocionais dos estudantes, permitindo, deste modo, a construção de um ambiente educacional potencialmente motivador (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

O estilo motivacional assumido pelo professor é considerado uma característica vinculada à personalidade mas é igualmente influenciável por outros fatores, como é o caso do género (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Desta forma, e decorrente da escassez de investigações de comparação entre o clima motivacional entre alunos de professores do sexo masculino e alunos de professores do sexo feminino, e assumindo a importância deste tema no estabelecimento de estilos de vida mais ativos na nossa população, surgiu o presente trabalho.

Esta investigação inicia-se, então, com o enquadramento teórico da temática em estudo, ao qual se prossegue a metodologia de investigação utilizada. De seguida, é realizada uma descrição dos resultados obtidos e, posteriormente, é apresentada a discussão de tais resultados, terminando com as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Atividade física

A atividade física engloba o conjunto de movimentos que apresentam dispêndio energético (Seabra et al, 2008), desde a forma como nos deslocamos até às tarefas que realizamos, envolvendo o desenvolvimento e a aprendizagem de competências, valores e normas que, ao longo do tempo, vão sofrendo uma influência significativa por parte da família, do ambiente social ou do grupo de amigos (Yang et al, 1996). A adesão de práticas de natureza física e desportiva é, assim, defendida no sentido de se promover um estilo de vida mais ativo, contrariando o sedentarismo característico da sociedade atual (Trudeau & Shephard, 2005) e beneficiando o indivíduo de um ponto de vista físico, psicológico e social (e.g., Seabra et al, 2008).

A atividade física na infância e na adolescência tem vindo a assumir uma crescente importância na saúde dos indivíduos, especialmente no contexto de industrialização da nossa sociedade (Brustad, 1993, citado por Treasure & Roberts, 1995). Além de contrariar o sedentarismo, como já referido, a prática desportiva é igualmente relevante na determinação dos padrões de amizade entre os jovens (Evans & Roberts, 1987), no reconhecimento do próprio valor de cada um e na definição dos valores que prevalecem na sociedade e consequente desenvolvimento de comportamentos e atitudes moral e socialmente adequados (e.g., Brustad, 1993, citado por Treasure & Roberts, 1995; Evans & Roberts, 1987).

Ocupando um lugar de destaque nos tempos livres das crianças e jovens e dada a importância que, como mencionado, apresenta para o saudável desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos, o estudo da motivação em contexto desportivo tem vindo a ser desenvolvido, contribuindo para uma melhor compreensão dos mecanismos psicológicos envolvidos no exercício físico, bem como das repercussões que dele advêm (Vallerand, 2007).

1.2. O papel da escola na prática desportiva

A Organização Mundial de Saúde referiu que 60-85% da população dos países desenvolvidos e em desenvolvimento têm estilos de vida sedentários (2002, citado por Seabra et al, 2008), sendo que, em 2009, 55% dos portugueses com mais de 15 anos afirmou nunca

ter feito exercício ou praticado desporto, ainda assim apresentando um decréscimo de 11 pontos percentuais relativamente aos dados de 2004 (Instituto do Desporto de Portugal, 2011). Sabe-se, atualmente, que crianças sedentárias tendem a crescer e a tornarem-se adultos inativos (Azevedo et al, 2007). No mesmo sentido, Telama e colaboradores (2006) verificaram que elevados níveis de atividade física entre os 9 e os 18 anos, especialmente se continuamente, predizem altos níveis de atividade física nos adultos. Ora, é, neste sentido, que a escola, como lugar privilegiado para a promoção de estilos de vida saudáveis nos jovens (Cunningham & Xiang, 2008; Seabra et al, 2008), se apresenta como contexto crucial para a possibilitação do acesso de todos ao conhecimento e à prática das atividades desportivas (Sproule et al, 2007). É neste sentido que é crucial prestar atenção às necessidades socioemocionais dos alunos, de forma a criar um ambiente educacional motivador (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Citando Sallis e McKenzie (1991), a Educação Física escolar tem uma influência especialmente importante ao nível da orientação das crianças e jovens para a adoção da atividade física como parte do seu estilo de vida, devido ao seu potencial em proporcionar experiências de atividade física positivas para maioria da população estudantil. É neste sentido que é importante que a escola transmita aos seus alunos que a atividade desportiva é benéfica para o seu desenvolvimento, tendo em conta os interesses e motivações de cada um. Isto uma vez que, quando se experienciam afetos positivos relacionados com o envolvimento nas atividades físicas durante a infância, torna-se mais provável o envolvimento em atividades deste carácter enquanto adultos (Azevedo et al, 2007). É neste sentido que o Desporto Escolar, enquanto promotor do desenvolvimento de novas competências, do rendimento desportivo e do simples prazer pela atividade física assume um papel preponderante (Marques, 2010).

É importante que os alunos se apercebam do valor dos hábitos duradouros, para lá do término do período escolar, da atividade física, uma vez que o papel que a disciplina tem a nível do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo e que é garantido pela sua obrigatoriedade curricular (Profírio, 2009), a tornam numa das maiores promessas de promoção da saúde pública (Sallis et al, 1992). Sendo que muitos dos jovens não procuram ou não têm a possibilidade de disfrutar de atividades desportivas fora do espaço escolar, a escola e a educação física, em particular, apresentam-se como reais mais-valias no processo educativo de cada indivíduo (Profírio, 2009). Considerando os alunos como parte integrante e ativa do seu próprio processo de aprendizagem (Jacobs & Paris, 1987, citado por Ribeiro,

2003), é importante que o professor tudo faça para motivar os alunos para a prática desportiva, criando valores de estímulo positivo e atraente ao maior número de alunos possível (Papaioannou et al, 2007). Isto uma vez que são os objetivos que cada um cria para si próprio que irão influenciar a sua experiência e performance nos contextos de aprendizagem (Cunningham & Xiang, 2008).

1.3. Motivação

A motivação é considerada um dos temas centrais da psicologia geral e, em particular, da psicologia do desporto (Fonseca, 1995, citado por Vidal, 2001). A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) alude-nos para o facto de não sermos indivíduos isolados das relações que mantemos com os outros e o ambiente que nos rodeia, o que nos leva à necessidade de sabermos como lidar com os níveis de motivação de cada um com quem intervimos (Treasure & Roberts, 1995). No contexto desportivo, o estudo da motivação assume especial importância para que treinadores, professores e pais possam conhecer o funcionamento da motivação no desporto (Vallerand, 2007). É esse conhecimento que poderá fazer com que se proporcione eficazmente a persistência ao invés do abandono da prática desportiva, a sua intensidade, o interesse por determinada atividade, a aceitação dos resultados independentemente do sucesso dos mesmos, ou até mesmo aquilo que influencia um bom e um mau desempenho desportivo (Duda, 1993, citado por Treasure & Roberts, 1995).

No que respeita à área da infância e juventude, a motivação tem sido, assim, amplamente investigada (Brustad, 1993, citado por Treasure & Roberts, 1995), até mesmo devido à dimensão que atualmente o desporto assume para estas faixas etárias no contexto europeu (Instituto do Desporto de Portugal, 2011). A motivação é um processo que intervém na aprendizagem dos alunos (Lee & Solmon, 1992) e a Educação Física é uma área de especial interesse nesse campo, uma vez que provoca contrastes de orientações motivacionais. Se por um lado, as crianças e jovens com resultados positivos na disciplina, a encaram com o momento de maior satisfação do seu dia escolar, por outro, aquelas que não alcançam tanto sucesso, percecionam-na como uma fonte de stress, uma vez que a sentem como um espaço onde os seus esforços e capacidades são expostos de uma forma mais visível. Torna-se, por isso, fundamental construir um ambiente das aulas positivo, alegre e estimulante, que

desenvolva as capacidades de todos os alunos e um sentimento de sucesso (Carleton & Henrich, 2000).

1.3.1. Concetualização da motivação

O conceito de motivação, amplamente difundido na literatura científica da área, é pouco consensual, existindo várias perspetivas de concetualização que tornam complicado encontrar uma definição clara e objetiva do seu conceito. Ainda assim, é transversal a todas as teorias que os processos psicológicos envolvidos na motivação devem ser compreendidos, sendo sobre isso e as suas consequências que nos iremos debruçar.

De acordo com Roberts e Treasure (1995), a motivação refere-se a características da personalidade, construções cognitivas e/ou variáveis sociais que interferem e direcionam o comportamento do indivíduo, numa situação de realização. Especificamente em contextos de atividade física e desportiva, é comum que o indivíduo evidencie comportamentos de esforço, concentração e persistência, com o objetivo de conseguir atingir um melhor desempenho (Treasure & Roberts, 1995). Esta relação significativa com o comportamento, em contextos de atividade física e desportiva, pode condicionar, deste modo, a sua eficácia (Treasure & Roberts, 1995).

Para Roberts e Treasure (1995), são as características individuais que primeiramente determinam a motivação de cada um. Numa situação de realização, o ambiente envolvente interfere, segundo o autor, na motivação, no entanto, é a percepção e a importância que a pessoa lhe atribuiu que determina a sua influência. Em segundo lugar, considera-se a orientação para o futuro, no sentido em que o indivíduo antecipa e prevê os acontecimentos próximos, catalisando o talento e o esforço numa atividade de forma a alcançar os objetivos e resultados desejados. Por último, os processos motivacionais são avaliativos, uma vez que a pessoa pode avaliar-se a si mesma auto-referencialmente ou, por outro lado, tendo como critério de referência os outros. Esta avaliação vai igualmente influenciar o empenho na atividade, podendo afetar o seu resultado. É desta forma que atualmente se considera que os comportamentos dependem das necessidades de cada um, bem como da forma como são tratadas essas informações, como o sujeito as percebe, conhece e analisa, isto é, considera-se existir uma regulação cognitiva da motivação e, consequentemente, do comportamento (Treasure & Roberts, 1995; Fonseca, 1999, citado por Vidal, 2001).

A teoria supracitada faz, então, parte da abordagem sociocognitiva que tem vindo a ser adotada nos últimos anos, relativamente ao estudo da emoção (e.g., Duda, 1992; Treasure & Roberts, 1995). Esta abordagem refere-se a um processo complexo e dinâmico, com dimensões cognitivas e afetivas que influenciam a direção e a persistência do comportamento de realização, a qualidade do envolvimento na atividade, o esforço de realização inerente, entre outros fatores (Ames, 1992). Sucintamente, as correntes sociocognitivas propõem que as variações no comportamento, nos afetos e nas cognições, em situações de realização, dependem das diferenças individuais e das variáveis situacionais (Newton & Duda, 1999).

Em contextos de atividade física e desportiva, destaca-se a noção de motivação para a realização, a qual, segundo Atkinson (1977, citado por Murcia, 2005) pode ser referida como a necessidade de realização. A teoria de Atkinson é um modelo de interação que especifica o papel da personalidade e os fatores situacionais que determinam o comportamento de realização (Atkinson, 1974, citado por Murcia, 2005). Verificamos que os indivíduos, em contextos desportivos, parecem ter comportamentos muito diferentes. Enquanto uns preferem tarefas desafiadoras, esforçam-se muito, e persistem na atividade, outros evitam-nas, esforçam-se pouco e desistem facilmente.

1.3.1.1. Motivação intrínseca

De acordo com Ryan e Deci (2000), a motivação move-se ao longo de um *continuum* de auto-determinação que obedece à seguinte ordem: motivação intrínseca, motivação extrínseca e falta de motivação/vontade. Estes são constructos cruciais à compreensão dos processos psicológicos que se encontram subjacentes aos comportamentos em contextos de desporto e atividade física.

A motivação intrínseca leva o indivíduo a realizar uma atividade apenas pelo prazer e alegria inerentes à mesma, sem que para tal haja a necessidade de existência de incentivos exteriores ou recompensas (e.g., Deci & Ryan, 1985, citado por Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 2007). Desta forma, os indivíduos intrinsecamente motivados envolvem-se no desporto pelo prazer e satisfação que lhes dá a possibilidade de se ultrapassarem a si próprios e de aprenderem nas diferentes situações que vivenciam (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Já os indivíduos extrinsecamente motivados envolvem-se nas atividades devido ao facto de

receberem algo positivo ou evitarem algo negativo aquando do seu término (Ryan & Deci, 2000), por exemplo, recompensas materiais, como troféus, ou sociais, como o prestígio (Vallerand, 2007).

A nível afetivo, Vallerand (2007) estabelecem ainda a distinção entre os indivíduos que são motivados intrínseca e extrinsecamente. Enquanto que no primeiro caso se sentem livres e relaxados, focalizando-se na tarefa, em contrapartida, no segundo caso, sentem-se tensos e pressionados, uma vez que a aprovação social, por exemplo, depende dos outros e é, por isso, uma dimensão fora de controlo.

A criação de um contexto de sala de aula em que os estudantes se sintam recompensados pelo sucesso das suas tarefas e no qual sintam que os seus professores se preocupam com eles e os valorizam, encoraja o desenvolvimento de uma maior percepção de competência, autonomia e está relacionado com a motivação intrínseca para a educação física (Cox & Williams, 2008).

1.3.2. Clima motivacional

O clima motivacional é um fator determinante para que os alunos se encontrem interessados e empenhados na prática desportiva, tendo sido vários os autores que o estudaram ao longo do tempo.

O clima motivacional percebido diz respeito, acima de tudo, às percepções que os alunos têm dos objetivos de realização evidenciados pelos seus professores (Cunningham & Xiang, 2008). Concretamente no que se concerne à orientação para a tarefa, Escarti e Gutiérrez (2001) afirmam que esta dimensão tem uma influência, direta ou indireta, sobre a orientação para a tarefa, bem como uma influência indireta na satisfação com a prática de atividade física. A investigação destes autores demonstrou ainda que um clima motivacional competitivo leva a que os alunos se divirtam menos e se sintam mais pressionados, o que os leva a uma menor intenção em praticar atividade física no futuro.

1.3.3. Objetivos de realização

Os objetivos de realização influenciam, de uma forma importante, a motivação, através dos processos cognitivos e afetivos, conceptualizando-se como aquilo que cada indivíduo pretende através dos seus comportamentos (e.g., Murcia, 2005).

De acordo com vários autores (e.g., Ames, 1992; Treasure & Roberts, 1995), o indivíduo age intencionalmente, orientando-se por objetivos que guiam as suas decisões e subsequentes comportamentos em contextos de realização. Estes objetivos, que podem ser múltiplos (Treasure & Roberts, 1995; Duda, 2001, citado por Cervelló et al, 2007), determinam, de certo modo, o esforço, o talento e o tempo que cada pessoa investe em determinada tarefa.

Um estudo de Duda e Ntoumanis (2004) demonstrou que a interação do clima motivacional com a orientação de objetivos tem impacto a nível cognitivo (perceção de competência), afetivo (gosto) e comportamental (esforço realizado) nos alunos, o que se apresentou, noutras pesquisas, responsável por alterações na motivação para a disciplina de Educação Física. Além disso, também as auto-avaliações das demonstrações de capacidades, o esforço despendido e as atribuições de sucesso ou fracasso são afetados pelos objetivos de realização (Duda & Ntoumanis, 2004).

No âmbito desportivo, apesar da aparente clareza daquilo que é ganhar e perder, nem sempre os participantes consideram ganhar e perder sinónimos de sucesso e fracasso (Spink & Roberts, 1980). Para os autores, compreender o comportamento inerente aos objetivos de realização de cada um implica entender o sucesso e o fracasso como estados psicológicos baseados na interpretação pessoal da eficácia do esforço de realização. Se o resultado da auto-avaliação reflete atributos satisfatórios ao indivíduo, como um elevado esforço ou capacidade de realização, o resultado é visto como um sucesso; se, por outro lado, reflete atributos insatisfatórios, como fraca capacidade de realização ou baixo esforço investido, o resultado é entendido como fracasso. Desta forma, enquanto que para uns o sucesso pode constituir-se como o empenho do máximo esforço possível em determinada tarefa e o seu constante aperfeiçoamento, para outros significa intransigentemente que foram os que obtiveram melhores resultados (Fonseca, 1999, citado por Vidal, 2001).

Existem duas perspetivas distintas relativamente aos objetivos de realização. Por um lado, uma perspetiva virada para si mesmo, de mestria, referente ao facto do indivíduo procurar demonstrar competência relativamente a si mesmo, aumentando os seus conhecimentos e capacidades. Aqui, os critérios subjacentes ao sucesso centram-se na experiência subjetiva de melhorar o próprio desempenho ou dominar as exigências de determinada tarefa (e.g., Treasure et al, 2001). Esta perspetiva está relacionada, segundo González-Cutre e colaboradores (2009), com o alcance dos objetivos sociais dos alunos e com a sua perceção de competência. De outra forma, uma perspetiva comparativa, em que o indivíduo procura demonstrar a sua competência relativamente aos outros. Nesta situação, o sucesso subjetivo está dependente de uma comparação das próprias capacidades com as capacidades dos outros.

A definição do tipo de objetivos dos desportistas parece depender do sexo e da idade dos indivíduos, para além do envolvimento cultural (Ryan & Deci, 2000). Isto é evidente no conjunto de estudos observados por vários investigadores, onde se verifica que os valores da orientação para o ego são superiores nos indivíduos do sexo masculino (e.g., Vidal, 2001; Murcia et al, 2007). No que se concerne à idade, estudos realizados com atletas adolescentes e mais velhos, demonstram que as raparigas tendem a ser mais orientadas para a tarefa que os rapazes (e.g., Murcia et al, 2007). Estas diferenças podem ser explicadas pelo facto de rapazes e raparigas se socializarem de forma diferente em termos de participação desportiva (Nicholls, 1989, citado por Treasure & Roberts, 1995).

Generalizadamente, ambos os tipos de orientação de objetivos têm uma associação que varia num *continuum* entre baixo e moderado relativamente à perceção de competência dos indivíduos (Biddle, Wang, Kavussanu & Spray, 2003). A orientação para a tarefa está positivamente relacionada com o desenvolvimento das próprias capacidades e do espírito de equipa, sendo que a orientação para o ego está associada a motivos de competição, reconhecimento e estatuto social (Biddle et al, 2003), provocando um fraco investimento de esforço, desistência e falta de empenho na tarefa (e.g., Treasure & Roberts, 1995). A orientação para a tarefa encontra-se em maior número, segundo os estudos de Theodosiou e Papaioannou (2006) e de Flores, Salguero e Marquéz (2008), comparativamente à orientação para o ego.

1.3.4. Perceção de competência

A perceção de competência é, de acordo com Lee e Solmon (1992), influenciada pelas experiências que cada aluno vivencia no contexto de sala de aula. Além disso, Henrique e Januário (2006) afirmam que «*o comportamento do professor, o comportamento do aluno e os resultados de aprendizagem influenciam-se mútua e reciprocamente*» (p. 195). Ou seja, neste sentido, se o aluno for bem-sucedido durante a prática da atividade física e, por sua vez, for reforçado positivamente por parte do professor, a possibilidade da sua perceção de competência ser positiva aumenta (Lee & Solmon, 1992).

«*O sentimento do aluno sobre a sua competência é fundamental, na medida em que, em alguns casos, aquilo que ele pensa ser capaz de fazer pode influenciar o comportamento face às tarefas propostas*» (Henrique & Januário, 2006, p. 203), uma vez que, mesmo apresentando níveis de competência elevados, se o aluno não o perceber poderá ser pouco perseverante no cumprimento da sua tarefa (Phillips, 1984, citado por Marques, 2010). O estudo da perceção de competência que os alunos apresentam relativamente às atividades físicas demonstra-se importante, uma vez que aqueles cuja perceção de competência é alta apresentam uma forte motivação na aprendizagem de determinado desporto (Piéron, 2005), tornando-se, assim, crucial que no ensino da Educação Física se permita que todos os alunos experienciem o sucesso (Marques, 2010). Um dos aspetos que parece influenciar esta dimensão reporta-se à atividade desportiva em contexto extracurricular, sendo que, quanto maior é o número de anos de prática desportiva, mais elevada será a perceção de competência do indivíduo (Goudas et al, 2001). Relativamente às diferenças de género, um estudo de Amorose e Horn (2000, citado por Murcia et al, 2007) demonstrou que o sexo masculino tende a apresentar níveis de perceção de competência mais elevados.

II. METODOLOGIA

2.1. Desenho da investigação

2.1.1. Questão inicial

Para a presente investigação colocou-se a seguinte questão: *Existem diferenças na perceção dos objetivos de realização dos alunos, consoante o género do respetivo Professor de Educação Física?*.

2.1.2. Objetivos

O objetivo geral desta investigação refere-se a: Analisar o Clima Motivacional nas aulas de Educação Física. Para tal, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

1º Objetivo - Analisar a perceção dos alunos sobre o clima motivacional nas aulas de Educação Física;

2º Objetivo - Comparar o clima motivacional entre alunos de Professores Estagiários do género masculino e alunos de Professores Estagiários do género feminino;

3º Objetivo – Conhecer os estilos de vida dos alunos e atitudes face à atividade física.

2.2. Método

2.2.1. Amostra

2.2.1.1. Seleção da amostra

A presente investigação foi levada a cabo com uma amostra referente a um estudo quantitativo. Para tal, foi adotado o método de amostragem por conveniência (Patton, 1990) que permitiu uma seleção de casos mais facilmente disponíveis, tendo em conta a limitação de tempo do estudo e a especificidade da população-alvo.

2.2.1.2. Caracterização da amostra

A amostra, pertencente à área da região Lisboa e Vale do Tejo, foi recolhida junto de alunos da disciplina de Educação Física, pertencentes aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Os alunos que constituem a amostra perfazem um total de 333 indivíduos (N=333), com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos (M=14.35, DP=1.14), dos quais 48,5% (N=161) pertencem ao sexo masculino e 51,5% (N=171) pertencem ao sexo feminino. O peso dos participantes situa-se entre os 36 e os 100 kg (M=57.21, DP=12.95) e a sua altura entre os 73 e os 190 cm (M=162.36, DP=14.91).

Para 61,3% dos alunos, o Professor de Educação Física é do sexo masculino, sendo que para 38,7% é do sexo feminino.

2.2.2. Procedimento de recolha e tratamento de dados

No que se refere ao procedimento de recolha de dados, este decorreu entre Abril de 2012 e Maio de 2012. Inicialmente foi solicitada uma autorização prévia da Escola onde decorria o estágio pedagógico para que os dados pretendidos pudessem ser recolhidos no seu Agrupamento. Dada esta autorização, os questionários foram distribuídos pelos Professores de Educação Física das turmas do 3º ciclo do ensino básico. Os alunos foram informados da investigação pelos respetivos professores da disciplina e, aquando da sua aceitação, foram preenchidos os questionários, em contexto de aula.

Depois de recolhidos, os dados foram introduzidos e tratados no *software SPSS – Statistical Package for the Social Sciences* (versão 19.0 para Windows). Primeiramente foi realizada uma análise descritiva dos resultados gerais do Questionário, a partir da qual se obtiveram frequências, percentagens, médias, desvios-padrão, máximos e mínimos para cada dimensão. Posto isto, realizou-se a mesma análise mas já dividindo os alunos de Professores do sexo masculino e os alunos de Professores do sexo feminino. Para a análise inferencial, que nos permite perceber se as diferenças encontradas entre os dois grupos de alunos são significativas, foi necessário aplicar inicialmente testes de normalidade. Uma vez verificada a normalidade da distribuição da amostra, realizou-se o Teste T.

2.2.2.1. Instrumento utilizado

Criado por Papaïouannou et al em 2007, o instrumento utilizado na presente investigação foi adaptado e validado para a população portuguesa por Martins e Carreiro da Costa¹.

O questionário é composto por 11 questões, sendo uma relacionada com a caracterização física dos alunos, cinco com a atividade física formal e informal, uma sobre a atitude face à escola, duas sobre a perceção e duas acerca da orientação de objetivos. As questões do questionário são maioritariamente de resposta fechada, contendo algumas de resposta aberta. Relativamente às questões de resposta fechada, os alunos indicaram o seu grau de concordância relativamente a cada questão através de uma escala de *Likert*, cujas respostas variavam entre 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente. De forma a se avaliar a consistência interna das subescalas do Questionário, foi calculado o valor do *Alpha de Cronbach* para cada uma delas.

Quadro 1. Resultados do *Alpha de Cronbach* para cada subescala do Questionário

	<i>Alpha de Cronbach</i>	Nº Itens Associados
Perceção de competência atlética	0,87	6
Orientação de objetivos para a mestria	0,85	5
Orientação de objetivos para a <i>performance approach</i>	0,86	5
Orientação de objetivos para a <i>performance avoidance</i>	0,79	5
Clima motivacional para a mestria	0,76	4
Clima motivacional para a <i>performance approach</i>	0,77	4
Clima motivacional para a <i>performance avoidance</i>	0,81	4
Atitude relativa à Educação Física – Gosto	0,88	7
Atitude relativa à Educação Física – Importância	0,61	3

O quadro anterior permite-nos verificar que na maioria das subescalas os itens foram associados corretamente, uma vez que apresentam um valor de *Alpha de Cronbach* superior a 0,7, sendo que apenas a subescala *Atitude relativa à Educação Física – Importância* apresentou um resultado inferior.

¹ Ver Anexo I.

III. RESULTADOS

3.1. Análise descritiva

Inicialmente calculou-se as frequências e percentagens dos resultados obtidos relativamente às atividades físicas praticadas informalmente pelos alunos fora das horas de aulas, isto é, praticadas externamente a clubes ou associações desportivas.

Em média, os participantes praticam atividade física informal 3.15 vezes/semana, sendo o futebol e passear aquelas que mais se destacam, com 29,3% e 28,6% respetivamente (Quadro 2).

Quadro 2. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas informalmente

	Frequência	Percentagem
Futebol	76	29,3
Voleibol	8	3,1
Basquetebol	10	3,9
Natação	7	2,7
Ginásio - Cardiofitness e musculação	6	2,3
Dança	3	1,2
Ténis-de-mesa	2	0,8
Passear	74	28,6
Correr	31	12,0
Andar de Bicicleta	19	7,3
Andar Patins/Skate	7	2,7
Surf/Bodyboard	4	1,5
Outra atividade	12	4,6

No que se concerne às atividades físicas formais, em clubes ou associações desportivas externas à escola sob orientação qualificada, os participantes do estudo revelam praticá-las 1.54 vezes/semana, destacando-se novamente o futebol (22,4%), bem como a natação (16,3%). Além destas modalidades, as atividades de grupo em ginásio, a dança, os desportos de combate e o corfebol apresentaram igualmente resultados destacados dos restantes (Quadro 3).

Quadro 3. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas formalmente

	Frequência	Percentagem
Futebol	33	22,4
Voleibol	7	4,8
Basquetebol	7	4,8
Natação	24	16,3
Ginásio - cardiofitness e musculação	5	3,4
Dança	10	6,8
Ténis	6	4,1
Badminton	1	0,7
Atletismo	5	3,4
Desportos de combate	9	6,1
Futsal	6	4,1
Andebol	5	3,4
Corfebol	9	6,1
Atividades gímnicas	5	3,4
Ginásio - atividades de grupo	15	10,2

O Quadro 4 revela-nos o número de alunos que participa no Desporto Escolar. De acordo com os dados, podemos observar que a esmagadora maioria dos alunos não participa no programa (76,5%), sendo que apenas 23,5% afirma participar em tais atividades.

Quadro 4. Frequências e percentagens dos alunos que participam no Desporto Escolar

	Frequência	Percentagem
Sim	78	23,5%
Não	254	76,5%
Total	332	100%

Para os alunos que praticam Desporto Escolar, realizam em média 1.24 treinos/semana, sendo que a atividade com maior percentagem (36%) de participação é o futsal (Quadro 5). O voleibol apresenta igualmente uma percentagem significativa relativamente às outras modalidade (18,7), a par das “outras atividades” que englobam um total de 21,3% das respostas. Ainda a referir que 2,7% dos alunos afirma praticar mais que uma modalidade em simultâneo.

Quadro 5. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas no Desporto Escolar

	Frequência	Percentagem
Futsal	27	36,0
Voleibol	14	18,7
Basquetebol	1	1,3
Dança	1	1,3
Ténis	7	9,3
Badminton	7	9,3
Outra atividade	16	21,3
Várias modalidades	2	2,7

Para a totalidade da amostra, a média do número de vezes que praticam desporto semanalmente ao ponto de ficarem cansados situa-se nos 2.24. Já relativamente aos motivos apresentados pelos restantes participantes para a não prática de qualquer atividade física, referem-se essencialmente a “não tenho tempo”, como razão principal (Quadro 6), e a “não tenho jeito”, como razão secundária (Quadro 7).

Quadro 6. Frequências e percentagens da razão principal para não praticar atividade física

	Frequência	Percentagem
Não tenho tempo	26	39,4
Não gosto de ficar a transpirar	2	3,0
Não estou em forma	7	10,6
Não tenho jeito	5	7,6
Os outros são melhores	2	3,0
Tenho limitações físicas	4	6,1
Tenho vergonha	1	1,5
Dificuldades económicas	7	10,6
Há coisas mais interessantes	4	6,1
Outra	8	12,1

Quadro 7. Frequências e percentagens da razão secundária para não praticar atividade física

	Frequência	Percentagem
Não tenho tempo	2	6,1
Não gosto de ficar a transpirar	2	6,1
Não estou em forma	2	6,1
Não tenho jeito	11	33,3
Os outros são melhores	1	3,0
Tenho vergonha	2	6,1
Dificuldades económicas	2	6,1
Os meus pais não deixam	1	3,0
Há coisas mais interessantes	8	24,2
Outra	2	6,1

Os quadros seguintes apresentam a percepção dos alunos em relação à sua altura e peso e a satisfação em relação à sua aparência. Os valores são apresentados novamente em forma de frequência e percentagem.

Quadro 8. Frequências e percentagens da percepção da estatura pelos participantes

	Frequência	Percentagem
Sou muito pequeno(a)	17	5,2
Estou abaixo da média	60	18,5
Estou na média	139	42,9
Estou acima da média	73	22,5
Sou muito grande	35	10,8

Quadro 9. Frequências e percentagens da percepção da massa corporal pelos participantes

	Frequência	Percentagem
Sou demasiado gordo(a)	12	3,8
Estou abaixo da média	39	12,2
Estou na média	179	55,9
Estou acima da média	69	21,6
Sou muito magro(a)	21	6,6

Quadro 10. Frequências e percentagens da satisfação com a aparência dos participantes

	Frequência	Percentagem
Não estou satisfeito(a) com a minha aparência	14	4,3
Estou abaixo da média	32	9,8
Estou na média	77	23,5
Estou acima da média	96	29,4
Estou satisfeito(a) com a minha aparência	108	33,0

No que se concerne à percepção da estatura que os participantes têm de si, a maioria (42,9%) considera encontrar-se na média (Quadro 8), apresentando-se ainda assim 22,5% como estando acima da média e 18,5% como estando abaixo da média. O mesmo se passa relativamente à percepção da massa corporal em que 55,9% dos participantes afirma igualmente que “estou na média” (Quadro 9), encontrando-se 21,6% das respostas na categoria “estou acima de média” e 12,2% na categoria “estou abaixo da média”. Relativamente à satisfação com a aparência, a maioria dos participantes no estudo (33%) responde que está satisfeito (Quadro 10), resultado este próximo do item “estou acima da média” (29,4%) e “estou na média” (23,5%).

Posteriormente, calculou-se a média, o desvio-padrão, o máximo e o mínimo das respostas da amostra total ao instrumento aplicado, sendo que a análise estatística foi realizada adotando as dimensões teóricas inicialmente previstas para o Questionário.

De recordar que a escala de 5 pontos utilizada pelos alunos para as suas respostas foi: 1=Discordo Totalmente, 2=Discordo, 3=Nem Discordo Nem Concorde, 4=Concorde, 5=Concorde Totalmente.

Quadro 11. Médias, Desvio-Padrão, Máximo e Mínimo das subescalas do Questionário

	N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Perceção de competência	328	3,64	,779	1	5
Orientação de objetivos – Mestria	331	4,08	,795	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	331	3,49	1,016	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	331	2,28	,949	1	5
Clima motivacional – Mestria	329	4,02	,810	1	5
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	329	3,20	1,010	1	5
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	328	2,04	,984	1	5
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	330	3,95	,921	1	5
Atitude – Importância atribuída à EF	330	3,72	,931	1	5

No sentido de se poder estabelecer uma comparação, voltou a calcular-se a média, o desvio-padrão, o máximo e o mínimo das subescalas do Questionário, desta feita já divididas consoante o género do Professor de Educação Física.

Quadro 12. Médias, Desvio-Padrão, Máximo e Mínimo das subescalas do Questionário (Professor Masculino e Feminino)

		N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Perceção de competência	M	197	3,67	,781	2	5
Perceção de competência	F	163	3,53	,792	1	5
Orientação de objetivos – Mestria	M	197	4,18	,769	1	5
Orientação de objetivos – Mestria	F	163	3,94	,843	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	M	197	3,58	,988	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	F	163	3,35	1,023	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	M	197	2,38	,992	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	F	163	2,20	,911	1	5
Clima motivacional – Mestria	M	197	4,11	,785	2	5
Clima motivacional – Mestria	F	163	3,98	,808	2	5
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	M	197	3,30	1,030	1	5
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	F	163	3,05	,965	1	5
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	M	197	2,09	1,033	1	5
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	F	163	1,94	,916	1	5

Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	M	197	4,00	,950	1	5
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	F	163	3,92	,893	1	5
Atitude – Importância atribuída à EF	M	197	3,76	,952	1	5
Atitude – Importância atribuída à EF	F	163	3,69	,942	1	5

A aplicação do Questionário aos alunos de Professores de EF do sexo masculino apresenta, em todos os casos, valores médios mais elevados (*ver Anexo II*).

3.2. Análise inferencial

Para averiguar a normalidade das distribuições de cada um dos grupos (alunos de Professores de EF do sexo feminino; alunos de Professores de EF do sexo masculino), realizaram-se os testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. Os resultados apresentados no quadro seguinte levam-nos à conclusão de que os resultados se distribuem normalmente na totalidade das dimensões do Questionário.

Quadro 13. Testes de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*

		<i>Kolmogorov-Smirnov</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
		<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Percepção de competência	M	,080	197	,004	,976	197	,002
Percepção de competência	F	,068	163	,064	,979	163	,013
Orientação de objetivos – Mestria	M	,142	197	,000	,891	197	,000
Orientação de objetivos – Mestria	F	,116	163	,000	,925	163	,000
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	M	,113	197	,000	,951	197	,000
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	F	,074	163	,031	,971	163	,002
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	M	,092	197	,000	,952	197	,000
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	F	,110	163	,000	,950	163	,000
Clima motivacional – Mestria	M	,128	197	,000	,911	197	,000
Clima motivacional – Mestria	F	,116	163	,000	,934	163	,000
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	M	,111	197	,000	,964	197	,000
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	F	,083	163	,008	,977	163	,008
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	M	,157	197	,000	,894	197	,000
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	F	,167	163	,000	,886	163	,000
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	M	,146	197	,000	,875	197	,000
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	F	,124	163	,000	,919	163	,000
Atitude – Importância atribuída à EF	M	,118	197	,000	,930	197	,000
Atitude – Importância atribuída à EF	F	,113	163	,000	,944	163	,000

Além de verificada a normalidade da amostra, esta apresenta um N superior a 30, o que levou à opção por um teste paramétrico, o Teste T para duas amostras independentes.

Quadro 14. Teste T para cada subescala do Questionário com o género do Professor de EF

Masculino		<i>Levene's Test for Equality of Variances</i>		<i>t-test for Equality of Means</i>						
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>	<i>Std. Error Difference</i>	<i>95% Confidence Interval of the Difference</i>	
									<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
Perceção de competência	Equal variances assumed	,015	,901	1,956	364	,051	,163	,083	-,001	,326
	Equal variances not assumed			1,949	347,914	,052	,163	,083	-,001	,327
Orientação de objetivos – Mestria	Equal variances assumed	3,977	,047	2,791	368	,006	,236	,084	,070	,402
	Equal variances not assumed			2,762	337,428	,006	,236	,085	,068	,403
Orientação de objetivos – Performance Approach	Equal variances assumed	,409	,523	1,851	368	,065	,196	,106	-,012	,405
	Equal variances not assumed			1,845	349,551	,066	,196	,106	-,013	,405
Orientação de objetivos – Performance Avoidance	Equal variances assumed	1,556	,213	1,980	368	,048	,198	,100	,001	,395
	Equal variances not assumed			1,998	364,191	,046	,198	,099	,003	,393
Clima motivacional – Mestria	Equal variances assumed	,244	,621	1,502	366	,134	,128	,085	-,040	,296
	Equal variances not assumed			1,500	349,109	,135	,128	,085	-,040	,296
Clima motivacional – Performance Approach	Equal variances assumed	,480	,489	2,312	366	,021	,244	,105	,036	,451
	Equal variances not assumed			2,325	357,475	,021	,244	,105	,038	,450
Clima motivacional – Performance Avoidance	Equal variances assumed	2,025	,156	1,470	365	,143	,151	,103	-,051	,353
	Equal variances not assumed			1,488	361,480	,138	,151	,102	-,049	,351
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	Equal variances assumed	,036	,849	,972	367	,332	,094	,097	-,096	,284
	Equal variances not assumed			,976	357,550	,330	,094	,096	-,095	,283
Atitude – Importância atribuída à EF	Equal variances assumed	,455	,500	,657	367	,512	,065	,099	-,130	,260
	Equal variances not assumed			,657	353,036	,512	,065	,099	-,130	,260

Os resultados dos valores do Teste T demonstram, relativamente a todas as dimensões do Questionário, e visto que o valor da significância é superior a 0,05, que não existem diferenças significativas entre os alunos de Professores de EF do sexo masculino e os alunos de Professores de EF do sexo feminino (Percepção de competência $sig.=0,51$; Orientação de objetivos – Mestria $sig.=,006$; Orientação de objetivos – *Performance Approach* $sig.=,065$; Orientação de objetivos – *Performance Avoidance* $sig.=,048$; Clima motivacional – Mestria $sig.=,134$; Clima motivacional – *Performance Approach* $sig.=,021$; Clima motivacional – *Performance Avoidance* $sig.=,143$; Atitude – Gosto pela EF e suas matérias $sig.=,332$; Atitude – Importância atribuída à EF $sig.=,512$).

IV. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O objetivo primordial deste estudo referiu-se à comparação das diferenças no clima motivacional entre os alunos de professores estagiários do sexo masculino e os alunos de professores estagiários do sexo feminino.

Antes de mais, avaliou-se a validade interna do Questionário utilizado (Papaíouannou et al, 2007, adaptado e validado por Martins e Carreiro da Costa) que apresentou bons resultados em praticamente todas as dimensões, à exceção da subescala *Atitude relativa à Educação Física – Importância* que obteve um índice de precisão relativamente baixo. Estes resultados levam-nos a acreditar que a maioria das dimensões mede, efetivamente, aquilo que é pretendido com o Questionário.

Para que fosse possível conhecer os estilos de vida dos alunos em estudo, começou-se por analisar a sua prática de atividade física, fator preponderante no desenvolvimento de comportamentos e atitudes socialmente adequados (e.g., Evans & Roberts, 1987; Brustad, 1983, citado por Treasure & Roberts, 1995), tanto a nível da sua intensidade, como das atividades mais praticadas formal e informalmente. Dentre as atividades físicas informais, “futebol” e “passear” ocupam as percentagens mais elevadas. No primeiro caso, possivelmente devido à influência que exerce na nossa sociedade, inclusivamente reforçada pelos *media*; já no segundo caso, o facto de ser possível de praticar sem qualquer custo, sem supervisão técnica e em conjunto com os pares pode tornar a sua prática mais apelativa, o que vai de encontro à influência da família, do ambiente social e do grupo de amigos de que nos fala Yang e colaboradores (1996). No respeitante às atividades físicas formais, o “futebol” destaca-se novamente, a par da “natação”, sendo que esta última vai de encontro ao estudo de Marques (2010).

Uma vez que nem todos os jovens procuram ou têm possibilidade de disfrutar de atividades desportivas fora do contexto escolar (Profírio, 2009), a maior parte das escolas oferece aos alunos o Desporto Escolar, atividade cujos objetivos se referem ao desenvolvimento de novas competências, ao simples prazer de praticar atividade física e ao rendimento desportivo (Marques, 2010). Apesar da sua importância, na nossa amostra apenas 23,5% dos alunos afirmaram participar no Desporto Escolar, resultado este que, ainda assim, se demonstrou superior aos 17,3% encontrados no estudo de Marques (2010). Aqui a atividade que apresenta maior frequência é o “futsal”.

Relativamente aos alunos que não praticam atividade física, procurou-se saber quais os motivos que apresentavam. Os resultados mais elevados reportaram-se a “não tenho tempo” e “não tenho jeito”. O primeiro motivo vai de encontro ao estudo realizado por Marques (2010) e a outras investigações anteriores por si citadas. Segundo o autor, tal pode ser explicado pelo facto de praticarem muitas outras atividades e, desse modo, a atividade física não constituir em si mesma um motivo substancialmente forte para que seja incluída nas tarefas diárias. Já a falta de aptidão pode revelar, por sua vez, uma falta de esclarecimento relativamente àquilo que é a prática de atividade física, sendo que os alunos parecem entendê-la como sinónimo de desporto de competição, para o qual é necessária determinada apetência e disponibilidade. É aqui que o papel motivador dos professores assume crucial importância (Papaioannou et al, 2007), possibilitando a criação de objetivos próprios para cada um que influenciarão a sua experiência individual, demonstrando que esta não será certamente igual à dos seus pares (Cunningham & Xiang, 2008).

Retomando o objetivo principal do estudo, no conjunto da amostra pode-se verificar que relativamente à orientação de objetivos e ao clima motivacional, estes encontravam-se, em maior número, orientados para a *mestria*, seguindo-se a *performance approach* e, por último, *performance avoidance*. Isto é, mais orientados para a tarefa do que para o ego. Tais resultados vão de encontro a outros estudos já realizados (e.g., Theodosiou & Papaioannou, 2006; Flores, Salguero & Marquéz, 2008).

Quando dividida a amostra, entre alunos de professores estagiários do género masculino e alunos de professores estagiários do género feminino, pudemos observar que todos os resultados se mostraram superiores para o primeiro caso, sendo que, ainda assim, nenhuma das diferenças se mostrou estatisticamente significativa. Estes resultados vão, ainda assim, de encontro ao estudo de Ennis e Zhu (1991, citado por Marques, 2010) que, avaliando as orientações vocacionais de professores de Educação Física, não encontraram diferenças consoante o seu género. Contudo, cada uma das variáveis merece a nossa atenção.

A investigação tem demonstrado a importância da percepção de competência (e.g., Henrique & Januário, 2006; Carreiro da Costa et al, 1997, citado por Piéron, 2005). A média encontrada nos dois grupos de amostra foi algo semelhante, apesar de mais elevada nos alunos de professores do género masculino ($M=3,67$; $DP=,781$) do

que de professores do género feminino ($M=3,53$; $DP=,792$). Ainda assim, é de considerar que seria desejável que este valor fosse ainda mais elevado e que, por exemplo, não existissem respostas de nível mínimo 1 (discordo totalmente), isto porque mesmo que os alunos apresentem níveis de competência elevados, se não os percecionarem serão pouco persistentes na sua tarefa (Henrique & Januário, 2006; Phillips, 1984, citado por Marques, 2010), o que torna crucial que no ensino da educação física se permita que todos os alunos experienciem o sucesso (Marques, 2010), para que se motivem para a prática da atividade física (Piéron, 2005).

No que se refere às restantes variáveis, apesar de tudo, aquela que apresenta resultados de maior diferença entre alunos de professores do género masculino e alunos de professores do género feminino é o clima motivacional – *performance approach*. Aqui, este resultado pode, hipoteticamente, ser justificado com as diferenças entre os próprios géneros que se encontram noutros estudos (e.g., Guimarães & Boruchovitch, 2004; Murcia et al, 2007). Uma vez que os estudos apontam para que o sexo masculino se encontra mais orientado para o ego, este facto pode influenciar como, enquanto professores, também orientam as suas próprias aulas, num sentido de maior competição do que as respetivas colegas do sexo feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No remate desta investigação, revela-se pertinente considerar os seus fatores limitativos. O estudo realizado incidiu sob alunos de professores estagiários, o que poderá ser, em parte, explicativo da inexistência de resultados estaticamente significativos entre as turmas de professores do género masculino e feminino. Vários estudos indicam a experiência do professor como fator diferenciador da sua prática educativa, nomeadamente a nível do clima motivacional (e.g., Guimarães & Boruchovitch, 2004; Mendes, 2011). Desta forma, sugere-se que o presente estudo seja replicado numa amostra transversal que abarque professores estagiários e experientes, de modo a que se consigam alcançar resultados mais abrangentes e aproximados à realidade.

A orientação de objetivos e o clima motivacional maioritariamente orientados para a *mestria* encontrados neste estudo revelam-se satisfatórios, uma vez que estão relacionados com o desenvolvimento da motivação intrínseca (e.g., Murcia et al, 2007), o que, conseqüentemente, nos leva a crer uma maior adesão e persistência do hábito da prática de atividade física por parte dos alunos pertencentes à amostra.

Sugere-se, assim, a continuidade da investigação em torno desta temática, uma vez que não existe dúvida relativamente à forte influência que o estilo motivacional do professor assume no desempenho e interesse dos alunos em relação à escola, à disciplina de educação física particularmente e, no fundo, ao estabelecimento de hábitos de vida ativos que, quando iniciados nesta faixa etária, acartam maior possibilidade de permanência ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271
- Azevedo, M., Araújo, C., Silva, M. & Hallal, P. (2007). Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: a population-based study. *Revista Saúde Pública*, 41(1), 69-75.
- Biddle, S., Wang, C. K., Kavussanu, M. & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientation in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20.
- Bom, L., Guimarães, M., Júlio, L., Pinto, P. & Robalo, J. (2012). *Os conhecimentos dos alunos em educação física e a promoção da saúde*. Trabalho de grupo no curso de Doutorado em Educação Física e Desporto não publicado, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Havard University Press.
- Carleton, B. & Henrich, T. (2000). Strategies for enhancing the performance of low-skilled students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(2), 29-31.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S. & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239-252.
- Cervelló, E., Escartí, A. & Guzmán, J. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Cox, A. & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- Cunningham, G. & Xiang, P. (2008). Testing the mediating role of perceived motivational climate in the relationship between achievement goals and satisfaction: are these relationships invariante across sex? *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 192-204.

Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2004). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Education Research*, 39, 415–436.

Escarti, A. & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity and sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-12.

Evans, J. & Roberts, G. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 39, 23-35.

Flores, J., Salguero, A. & Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227.

González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A. & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.

Goudas, M., Dermitzaki, J. & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.

Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150.

Henrique, J. & Januário, C. (2006). A competência percebida pelos alunos, as expectativas do professor e o desempenho académico: como se relacionam na disciplina de educação física? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(2), 194-204.

Instituto do Desporto de Portugal (2011). *Livro verde da actividade física*. Lisboa: Estrelas de Papel.

Lee, A. & Solmon, M. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44(1), 57-71.

Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: estudo de um caso*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Mendes, J. (2011). *Comparação do clima motivacional entre alunos de professores estagiários e alunos de professores orientadores*. Relatório de Estágio não publicado, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Murcia, J. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied of Sports Science*, 17(2), 57-68.

Murcia, J., Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N. & Coll, D. (2007). Efeitos do género, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. *Fitness & Performance*, 6(3), 140-146.

Newton, M. & Duda J.L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.

Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.). *Perception*. Londres: Ablex Publishing.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). California: Sage.

Piéron, M. (2005). Research on teaching physical activities and sport: paradigms and selected results. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12, 4-17.

Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigihis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 38-66.

Porfírio, M. (2009). *Desporto Escolar e estilo de vida: comparação do estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes em actividades do Desporto Escolar*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 109-116.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sallis, J. & McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Sallis, J., Simons-Morton, B., Stone, E., Corbin, C., Epstein, L., Faucette, N., Iannotti, R., Killen, J., Klesges, R., Petray, C., Rowland, T. & Taylor, W. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 24(6), 248-257.
- Seabra, A., Mendonça, D., Thomis, M., Anjos, L. & Maia, J. (2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(4), 721-736.
- Spink, K. S. & Roberts, G. C. (1980). Ambiguity of outcome and causal attributions. *Journal of Sport Psychology*, 2, 237-244.
- Sproule, J., Wang, J., Morgan, K., McNeill, M. & McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43, 1037-1049.
- Talama, R., Yang, X., Hirvensalo, M. & Raitakari, O. (2006). Participation in organized youth sport as a predictor of adult physical activity: a 21-year longitudinal study. *Pediatric Exercise Science*, 17, 76-88.
- Theodosiou, A. & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361–379.
- Treasure, D. & Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D., Duda, J. L. & Hall, H. K. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport: a response to Harwood, Hardy and Swain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23(4), 317-329.

Trudeau, F. & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105.

Vallerand, R. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and a look at the future. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.). *Handbook of Sport Psychology*. Nova Jersey: John Wiley & Sons.

Vidal, S. (2001). Objetivos de realização e clima motivacional nas aulas de educação física: um estudo com alunos do 8º ao 12º anos de escolaridade das escolas da cidade de Penafiel. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Yang, X., Telama, R. & Laakso, L. (1996). Parent's physical activity: socio-economic status and education as predictors of physical and sport, among children and youths: a 12-year follow-up study. *International Review for the Sociology of Sport*, 31(3), 94-273.

MIGUEL FREITAS MARTINS DE MATOS FRAGOSO

PERCEÇÃO DO CLIMA MOTIVACIONAL EM ALUNOS DE
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS

– ANEXOS –

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lisboa

2013

ANEXO I

— QUESTIONÁRIO —

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

SEMINÁRIO

Questionário aos alunos sobre os estilos de vida e a atitude face à disciplina de Educação Física

Este questionário destina-se a um estudo sobre os estilos de vida e a atitude face à disciplina de Educação Física dos jovens portugueses.

Pedimos-te que respondas a estas questões. Haverá confidencialidade em relação às tuas respostas.

Nenhuma resposta é boa ou má, o que interessa é que respondas com sinceridade.

Obrigado por preencheres este questionário e por participares nesta investigação.

1. Nas questões que se seguem pedimos-te algumas informações gerais.

- | | | |
|-----------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Sexo | Masculino ☐ | Feminino ☐ |
| 2. Data de Nascimento | ____(dia) | ____(mês) 199____(ano) |
| 3. Peso | ____(kg) | |
| 4. Altura | ____(m) | |

2. a) Fora das horas de aulas, realizas actividades físicas/desportivas **sem ser** em clubes ou associações, como por exemplo: passear, correr, andar de bicicleta, nadar, jogar futebol na rua, jogar basquetebol no parque, jogar voleibol no jardim ou na praia, etc? (Considera apenas as actividades que praticas **com uma duração superior a 20 minutos**)

- | | | |
|----|--------------------|--------------------------|
| 1. | Nunca /Raramente | ☐ |
| 2. | Uma vez por semana | ☐ |
| 3. | 2 vezes por semana | ☐ |
| 4. | 3 vezes por semana | ☐ |
| 5. | 4 vezes por semana | ☐ |
| 6. | 5 vezes por semana | ☐ |
| 7. | 6 vezes por semana | ☐ |
| 8. | Todos os dias | ☐ |

b) Se praticas habitualmente alguma destas actividades físicas/desportivas, indica qual é essa actividade.

R: _____

3. a) Praticas alguma actividade física/desportiva **num clube ou colectividade fora da Escola**, sob a orientação de um professor, treinador, monitor, instrutor, etc?

- | | | |
|----|--------------------|--------------------------|
| 1. | Nunca /Raramente | ☐ |
| 2. | Uma vez por semana | ☐ |
| 3. | 2 vezes por semana | ☐ |
| 4. | 3 vezes por semana | ☐ |
| 5. | 4 vezes por semana | ☐ |
| 6. | 5 vezes por semana | ☐ |
| 7. | 6 vezes por semana | ☐ |
| 8. | Todos os dias | ☐ |

b) Se praticas alguma actividade indica qual é, ou quais são essas actividades.

R: _____

4. a) Participas nas actividades do Desporto Escolar?

- | | | |
|--------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Sim | ☐ | Qual a modalidade? _____ |
| 2. Não | ☐ | |

b) Se sim, quantas vezes treinas por semana?

- | | | |
|----|-----------------------------|--------------------------|
| 1. | Menos de uma vez por semana | ☐ |
| 2. | Uma vez por semana | ☐ |
| 3. | 2 vezes por semana | ☐ |
| 4. | 3 vezes por semana | ☐ |
| 5. | 4 vezes por semana | ☐ |
| 6. | 5 vezes por semana | ☐ |

5. Se praticas regularmente actividades físicas/desportivas, quanto tempo dedicas **por semana** à prática dessas actividades (**no clube, no desporto escolar ou nos tempos livres**), a ponto de ficares **cansado e a transpirar**?

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| 1. Menos de 1 hora | ☐ |
| 2. Aproximadamente 1 hora | ☐ |
| 3. Aproximadamente 2 horas | ☐ |
| 4. Aproximadamente 3 horas | ☐ |
| 5. Aproximadamente 4 horas | ☐ |
| 6. Aproximadamente 5 horas | ☐ |
| 7. Aproximadamente 6 horas | ☐ |
| 8. 7 horas ou mais | ☐ |

6. **a) Se não praticas nenhum desporto** (atenção: se ao longo do questionário disseste praticar desporto passa para a pergunta nº 7) indica **no máximo duas razões**, ou dificuldades, que o explicam.

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------|-------------|
| 1. Não tenho tempo | ☐ | |
| 2. Não gosto de ficar a transpirar | ☐ | |
| 3. Não estou em forma | ☐ | |
| 4. Não tenho jeito | ☐ | |
| 5. Os outros são melhores | ☐ | |
| 6. Tenho limitações físicas | ☐ | |
| 7. Tenho vergonha | ☐ | |
| 8. Dificuldades económicas | ☐ | |
| 9. Os meus pais não deixam | ☐ | |
| 10. Há coisas mais interessantes | ☐ | |
| 11. Outra | ☐ | Qual? _____ |

b) Das razões por ti indicadas, e que podem explicar porque não praticas desporto, refere aquela que consideras ser a principal?

R: _____

7. Compara-te com os/as da tua idade. Escolhe o quadrado na escala que te parece representar melhor. Por exemplo, se tens os cabelos mais claros do que escuros, coloca a cruz assim:

<i>Cabelos claros</i>	☐	☒	☐	☐	☐	<i>Cabelos escuros</i>
1. Tenho boas qualidades atléticas	☐	☐	☐	☐	☐	Não tenho boas qualidades atléticas
2. Sou ligeiro(a) e elegante	☐	☐	☐	☐	☐	Sou “pesadão/pesadona”
3. Sou ágil	☐	☐	☐	☐	☐	Sou desajeitado(a)
4. Estou em forma	☐	☐	☐	☐	☐	Canso-me facilmente
5. Sou rápido(a)	☐	☐	☐	☐	☐	Sou lento(a)
6. Sou forte	☐	☐	☐	☐	☐	Sou fraco(a)
7. Sou corajoso(a)	☐	☐	☐	☐	☐	Sou medroso(a)
8. Sou muito grande	☐	☐	☐	☐	☐	Sou muito pequeno(a)
9. Sou muito magro	☐	☐	☐	☐	☐	Sou demasiado gordo(a)
10. Estou satisfeito(a) com a minha aparência	☐	☐	☐	☐	☐	Não estou satisfeito com a minha aparência

8. Vamos agora questionar-te sobre o que sentes **quando realizas as actividades e tens êxito durante a aula de Educação Física**. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

“Discordo completamente” corresponde ao valor mínimo de (1) e “Concordo completamente” corresponde ao valor máximo de (5).

Na aula de Educação Física...	Discordo			Concordo	
	Completamente				Completamente
	1	2	3	4	5
1. Sinto-me muito bem quando sou o único capaz de realizar um exercício	☐	☐	☐	☐	☐
2. Sinto-me muito satisfeito quando consigo fazer melhor que os outros	☐	☐	☐	☐	☐
3. Costumo evitar realizar certos exercícios e jogos para que não gozem comigo pelas minhas capacidades	☐	☐	☐	☐	☐
4. Sinto-me completamente realizado quando sou o único a conseguir realizar uma habilidade ou um jogo	☐	☐	☐	☐	☐
5. Eu preocupo-me muitas vezes que digam que não tenho quaisquer capacidades	☐	☐	☐	☐	☐
6. Tenho a intenção de me aplicar cada vez mais para aprender novas habilidades e jogos	☐	☐	☐	☐	☐
7. Vou continuar a evitar exercícios e jogos nos quais eu possa parecer incapaz	☐	☐	☐	☐	☐
8. É importante para mim estar sempre a aprender coisas novas	☐	☐	☐	☐	☐
9. Fico preocupado por poder parecer incapaz e isso aflige-me muitas vezes	☐	☐	☐	☐	☐
10. Quando aprendo uma habilidade fico com vontade de tentar ainda mais	☐	☐	☐	☐	☐
11. Tento sempre ser melhor que os outros nas actividades e nos jogos	☐	☐	☐	☐	☐
12. Tento ser sempre melhor que os meus colegas	☐	☐	☐	☐	☐
13. Gosto de aprender novas actividades independentemente do seu grau de dificuldade	☐	☐	☐	☐	☐
14. Quero evitar realizar exercícios e jogos nos quais possa parecer incapaz	☐	☐	☐	☐	☐
15. Gosto de me esforçar nos exercícios difíceis pois é uma maneira desenvolver as minhas capacidades	☐	☐	☐	☐	☐

9. O que pensas da escola?

1. Não gosto nada
☐
2. Não gosto lá muito
☐
3. É-me indiferente
☐
4. Gosto bastante
☐
5. Gosto mesmo muito
☐

10. Agora pretendemos saber a tua **opinião** relativamente a alguns aspectos relacionados com a disciplina de **Educação Física** e com a tua participação nas aulas da disciplina este ano. Assim, para cada uma das afirmações indica, por favor, o teu grau de concordância.

Na aula de Educação Física...

<i>Na aula de Educação Física...</i>	Discordo			Concordo	
	Completamente				Completamente
	1	2	3	4	5
1. Costumo-me divertir nas aulas de Educação Física	☐	☐	☐	☐	☐
2. A Educação Física é uma disciplina importante para a minha formação global	☐	☐	☐	☐	☐
3. Gosto da disciplina de Educação Física	☐	☐	☐	☐	☐
4. Parece que nas aulas de Educação Física o tempo passa rapidamente	☐	☐	☐	☐	☐
5. Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de Educação Física	☐	☐	☐	☐	☐
6. A Educação Física é das minhas disciplinas preferidas	☐	☐	☐	☐	☐
7. Normalmente aborreço-me nas aulas de Educação Física	☐	☐	☐	☐	☐
8. A Educação Física é tão importante quanto as outras disciplinas	☐	☐	☐	☐	☐
9. Geralmente desejo que as aulas de Educação Física terminem depressa	☐	☐	☐	☐	☐
10. Comparativamente às outras disciplinas, a EF é das menos importantes para a minha formação global	☐	☐	☐	☐	☐

11. Seguidamente pretendemos saber o que pensas sobre alguns factores relacionados com o teu **professor(a) de Educação Física**, nas aulas deste ano. Indica, por favor, o teu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

O meu professor de Educação Física...

<i>O meu professor de Educação Física...</i>	Discordo			Concordo			
	Completamente	1	2	3	4	5	Completamente
1. Encoraja os alunos a jogarem melhor do que os outros		☐	☐	☐	☐	☐	
2. Faz com que eu tenha medo da avaliação em Educação Física e com que procure proteger-me dela		☐	☐	☐	☐	☐	
3. Deixa-me frequentemente preocupado com a forma como os outros vêem as minhas capacidades atléticas		☐	☐	☐	☐	☐	
4. Insiste que devemos lutar para provar que somos melhores do que os outros nos exercícios e nos jogos		☐	☐	☐	☐	☐	
5. Deixa-me frequentemente preocupado com a possibilidade de os outros dizerem que sou incapaz de realizar os exercícios e os jogos		☐	☐	☐	☐	☐	
6. Fica muito satisfeito quando vê que eu melhoro todas as minhas capacidades físicas		☐	☐	☐	☐	☐	
7. Considera que os alunos devem comprovar que são melhores que os outros em todos os exercícios e jogos		☐	☐	☐	☐	☐	
8. Ajuda-me a aprender como posso melhorar as minhas capacidades nos jogos e exercícios		☐	☐	☐	☐	☐	
9. Quer que pareçamos mais capazes do que os outros em todos os exercícios		☐	☐	☐	☐	☐	
10. Faz com que eu evite exercícios e jogos nos quais as minhas capacidades possam receber comentários negativos		☐	☐	☐	☐	☐	
11. Insiste que os erros nos exercícios e nos jogos ajudam-me a identificar os meus pontos fracos e a melhorar as minhas capacidades		☐	☐	☐	☐	☐	
12. Assegura-se que eu sei realizar um exercício antes de avançar para a aprendizagem de outro		☐	☐	☐	☐	☐	

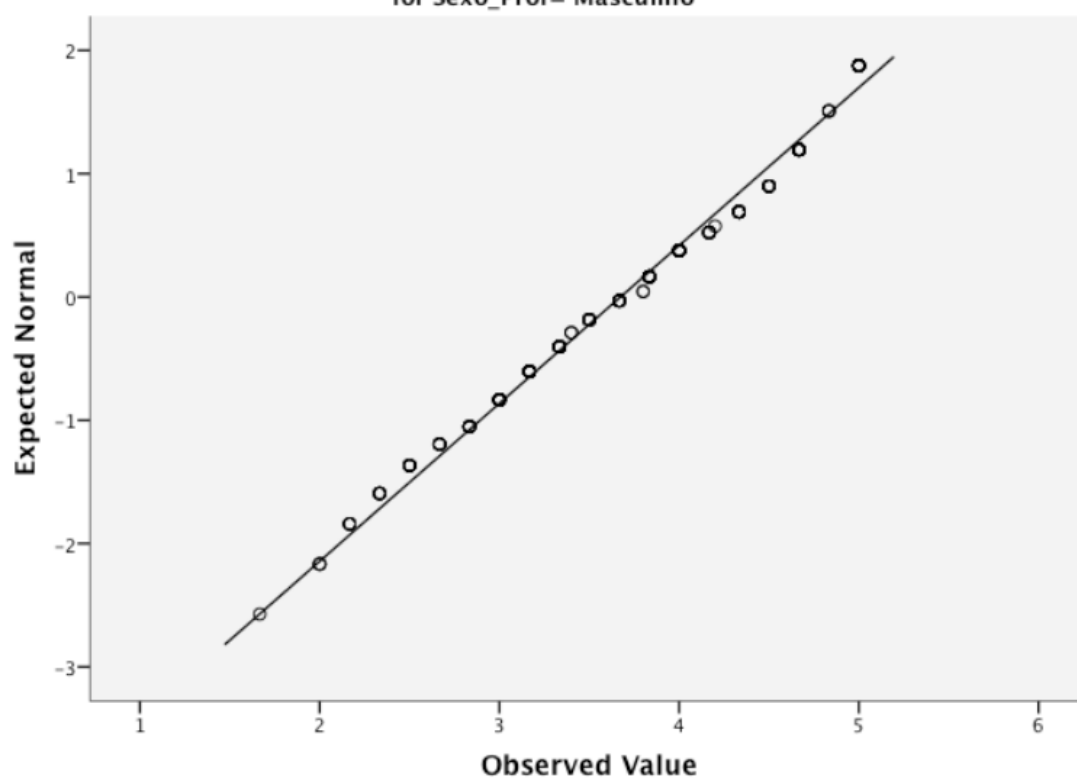
Obrigado pela tua colaboração.

ANEXO II

**— GRÁFICOS DE COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DO
QUESTIONÁRIO ENTRE ALUNOS DE PROFESSORES
DO GÊNERO MASCULINO E FEMININO —**

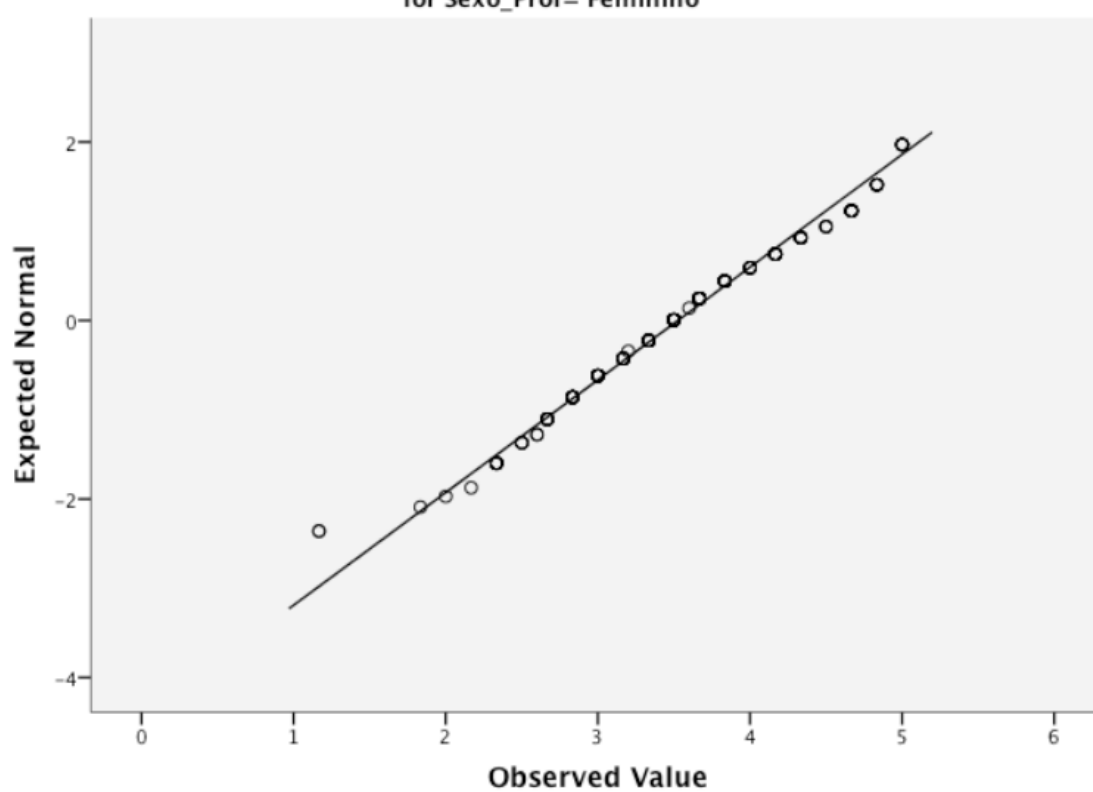
Normal Q-Q Plot of Percepção de competência

for Sexo_Prof= Masculino

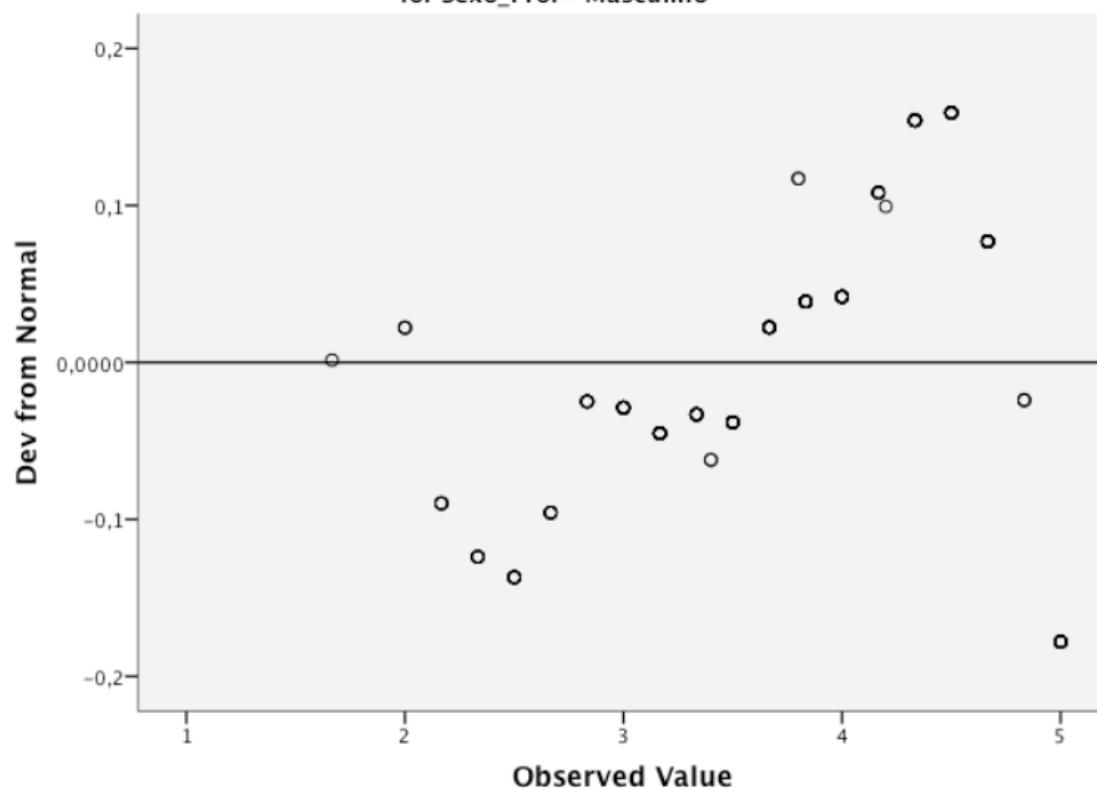


Normal Q-Q Plot of Percepção de competência

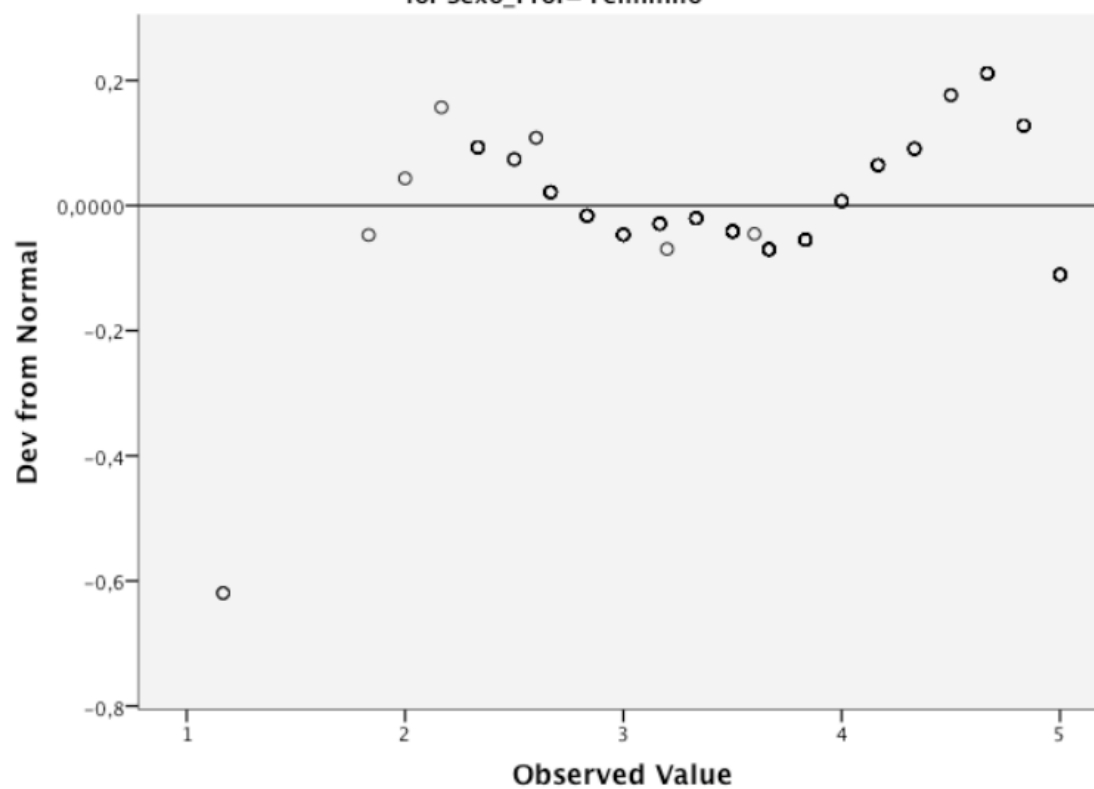
for Sexo_Prof= Feminino



Detrended Normal Q-Q Plot of Percepção de competência
for Sexo_Prof= Masculino

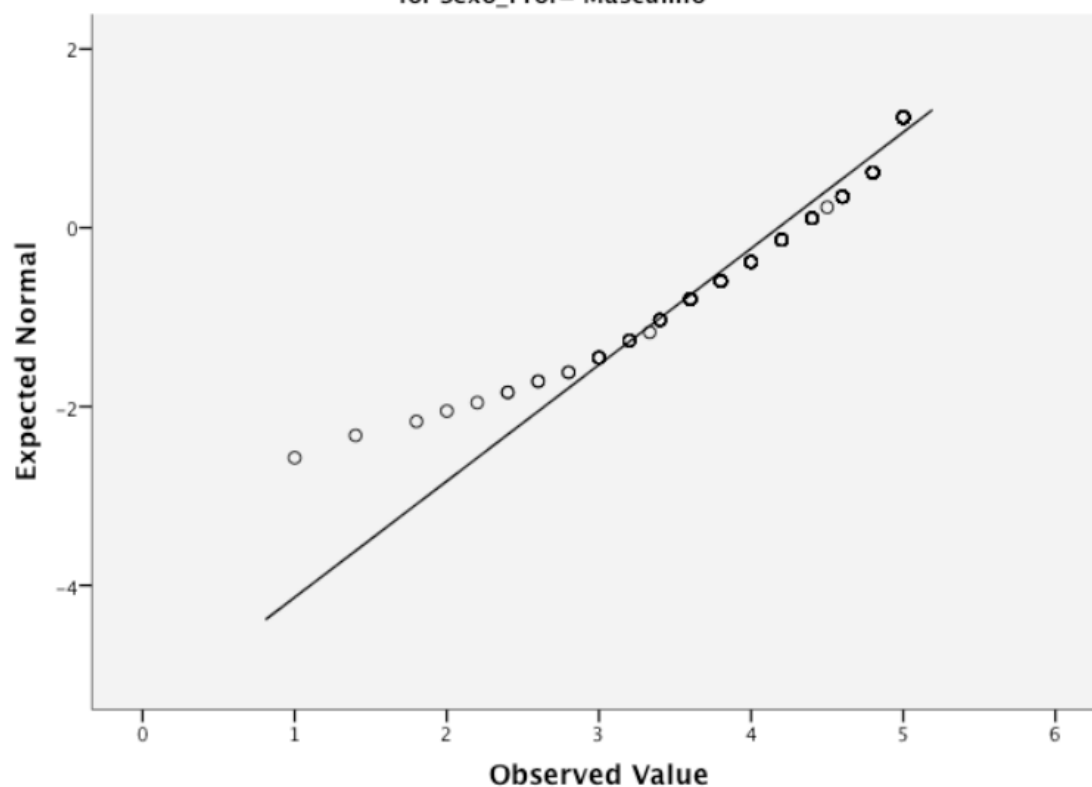


Detrended Normal Q-Q Plot of Percepção de competência
for Sexo_Prof= Feminino



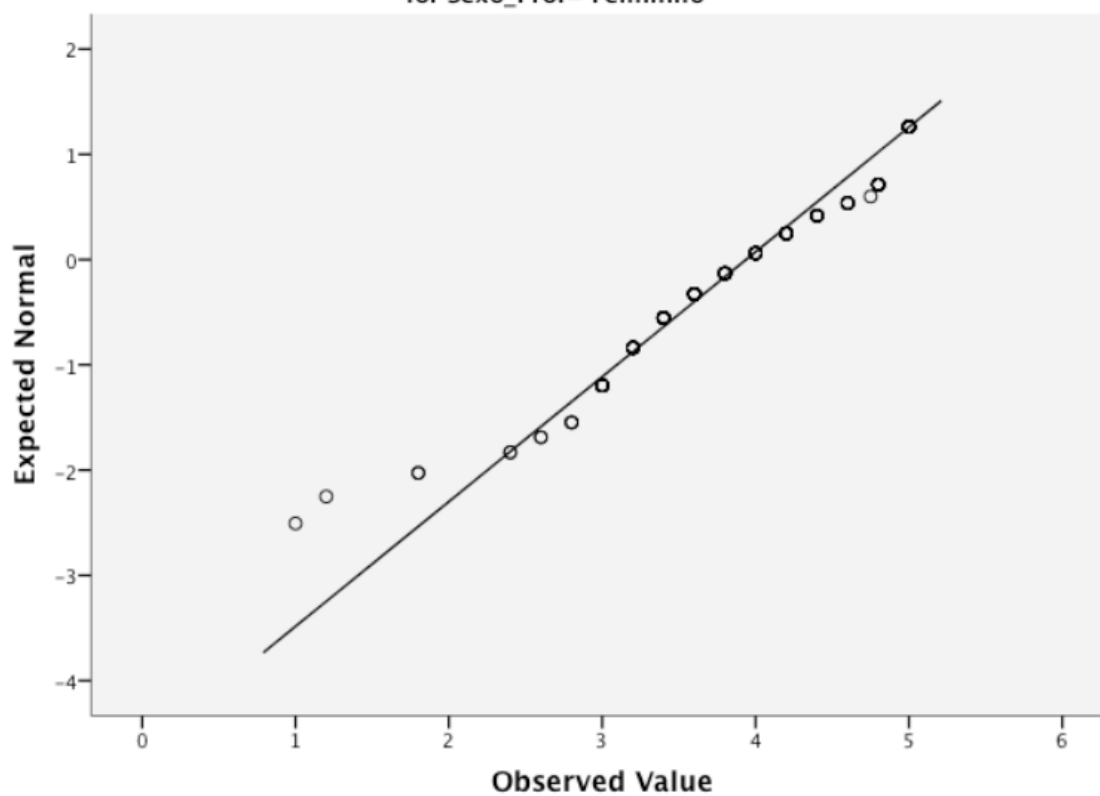
Normal Q-Q Plot of Orientação de objectivos_Mestria

for Sexo_Prof= Masculino



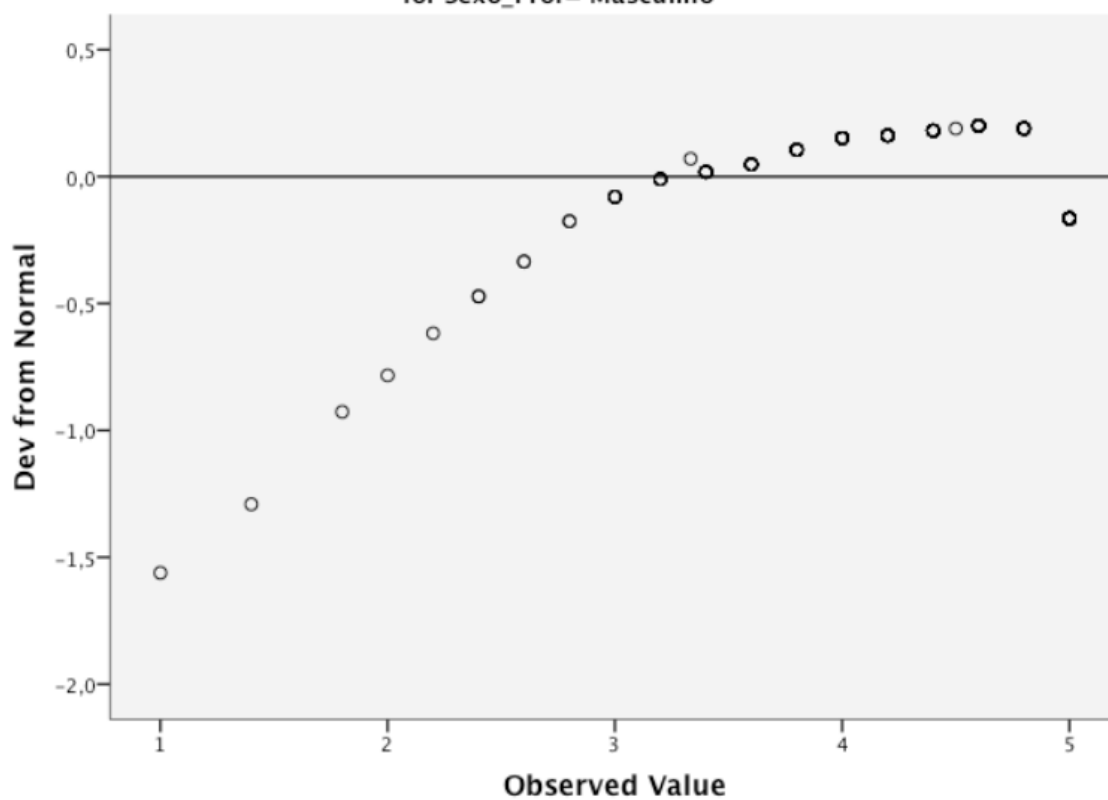
Normal Q-Q Plot of Orientação de objectivos_Mestria

for Sexo_Prof= Feminino



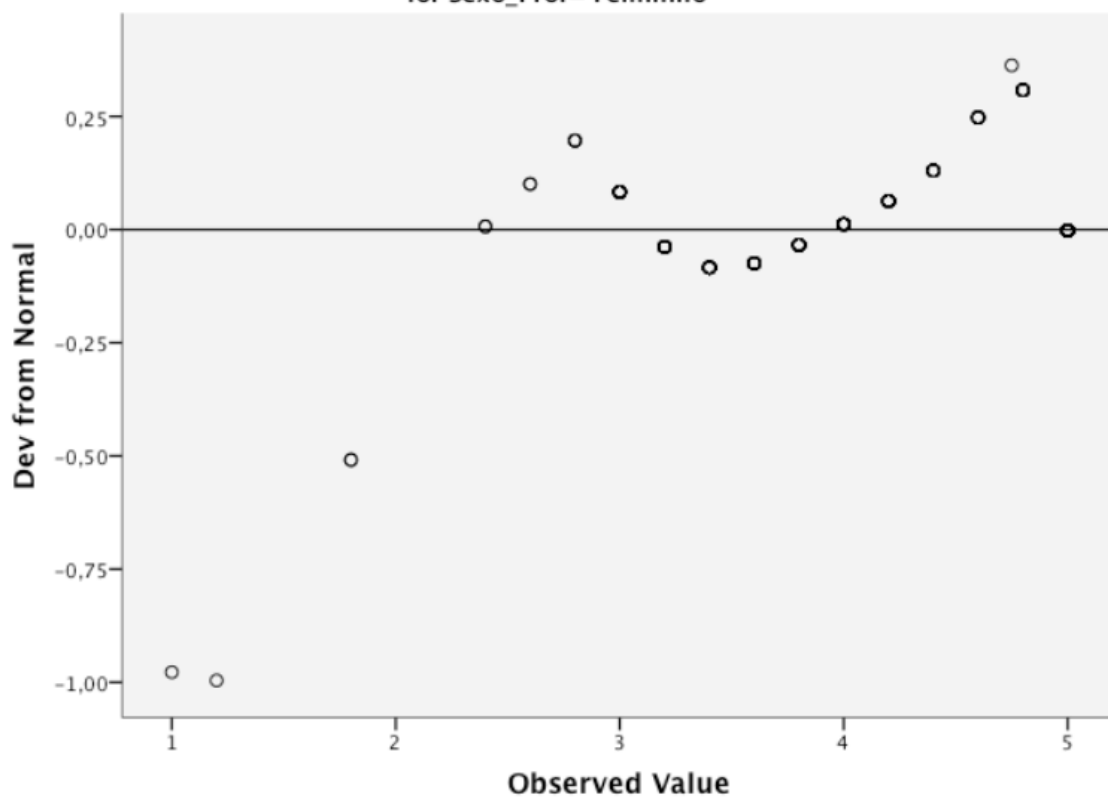
Detrended Normal Q-Q Plot of Orientação de objectivos_Mestria

for Sexo_Prof= Masculino



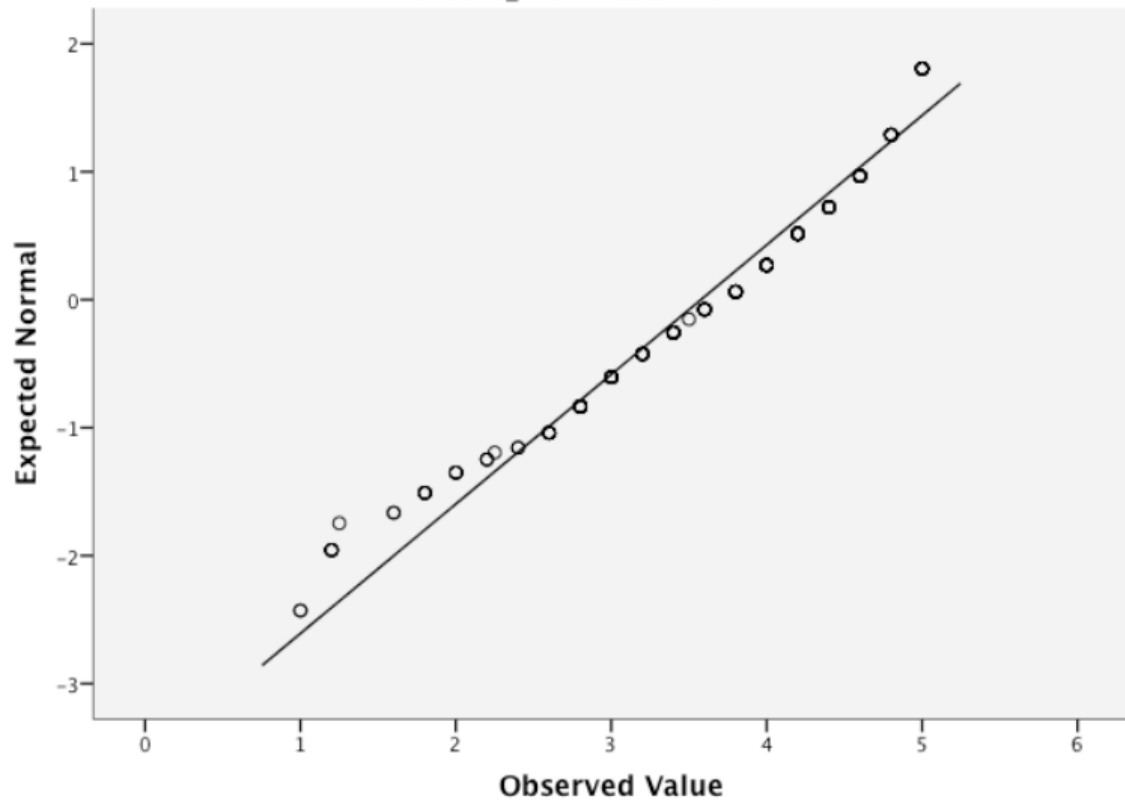
Detrended Normal Q-Q Plot of Orientação de objectivos_Mestria

for Sexo_Prof= Feminino



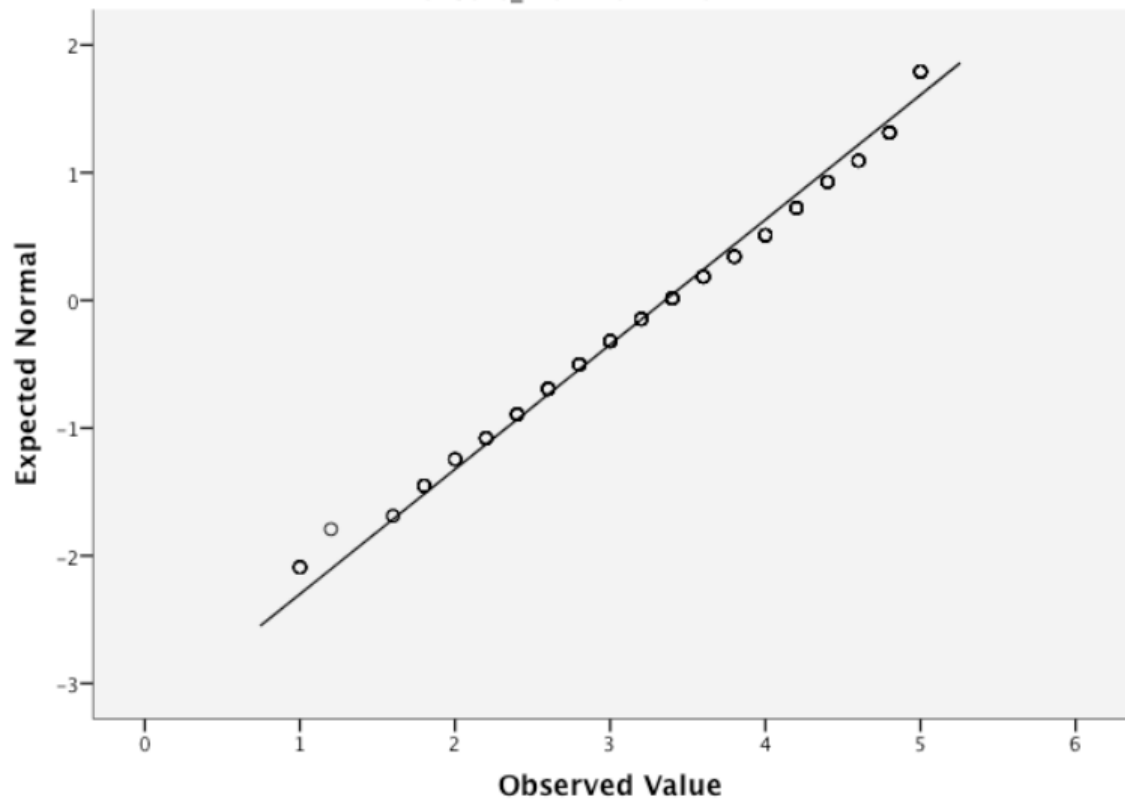
Normal Q-Q Plot of Orientação de objetivos_Performance Approach

for Sexo_Prof= Masculino



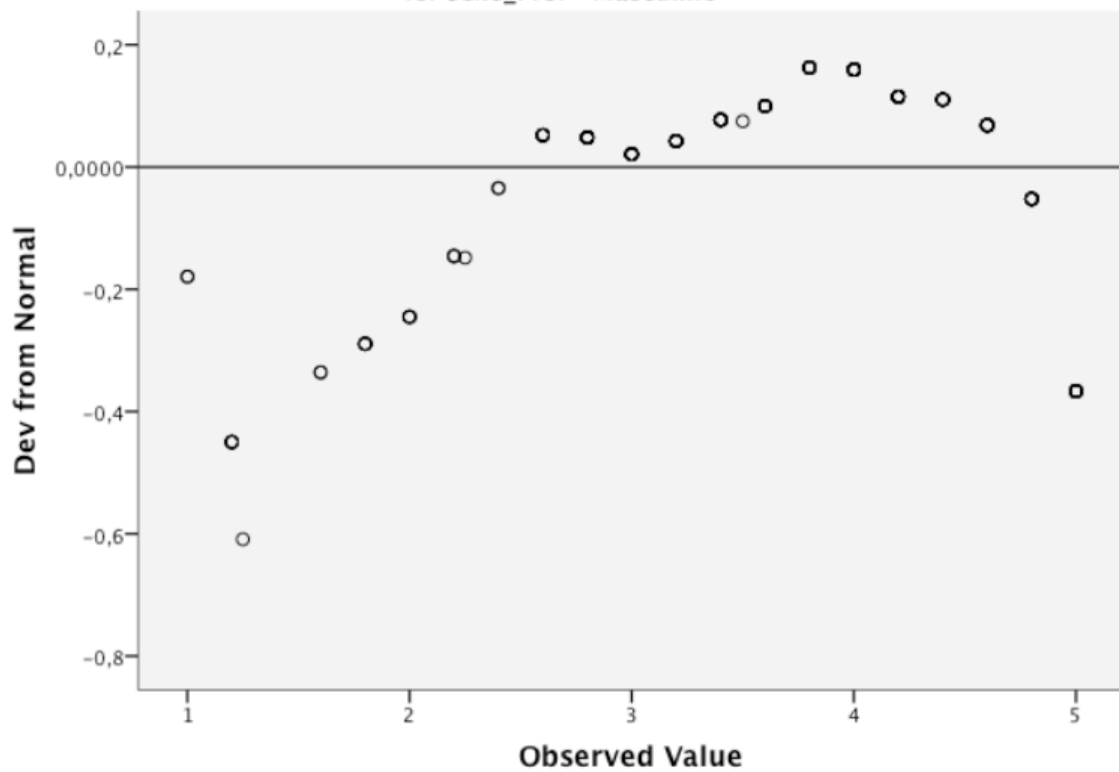
Normal Q-Q Plot of Orientação de objetivos_Performance Approach

for Sexo_Prof= Feminino



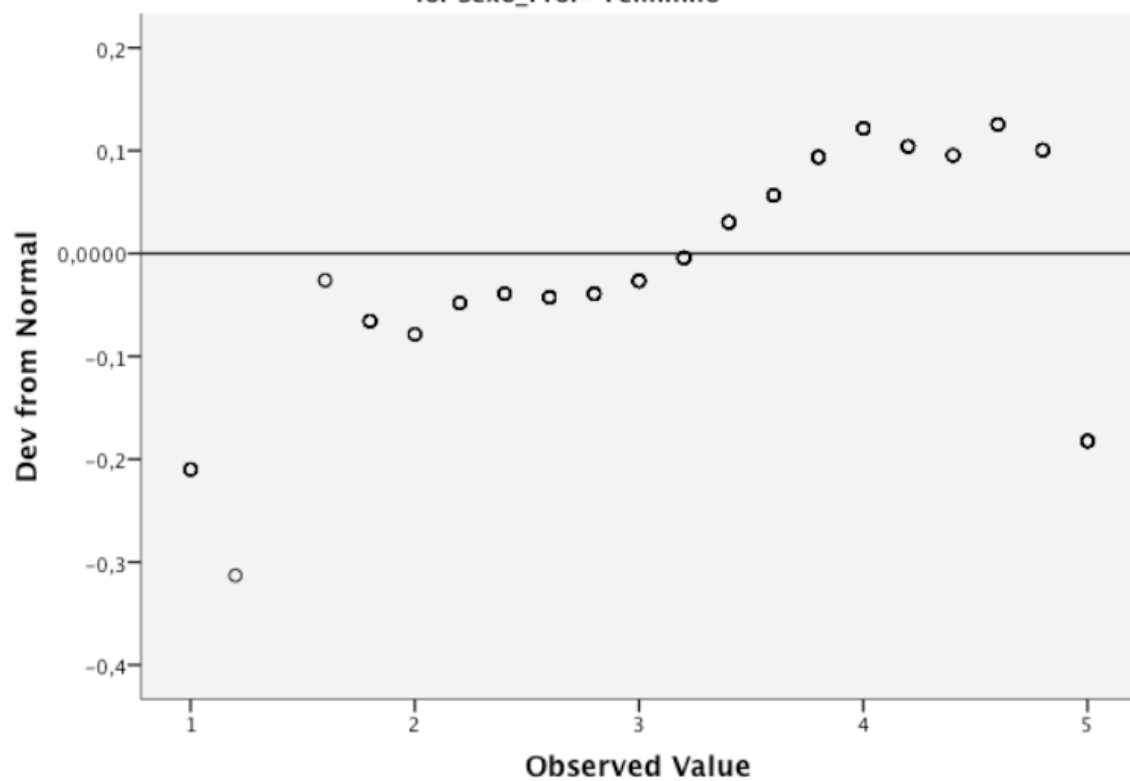
Detrended Normal Q-Q Plot of Orientação de objetivos_Performance Approach

for Sexo_Prof= Masculino

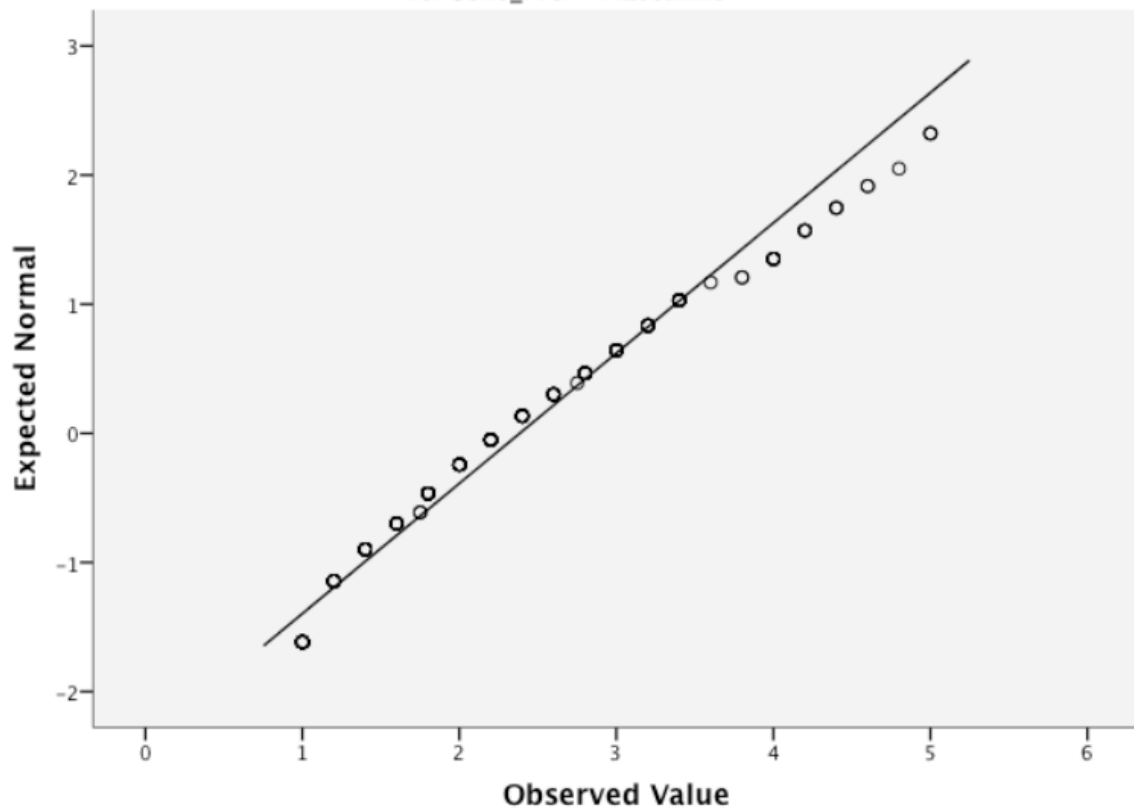


Detrended Normal Q-Q Plot of Orientação de objetivos_Performance Approach

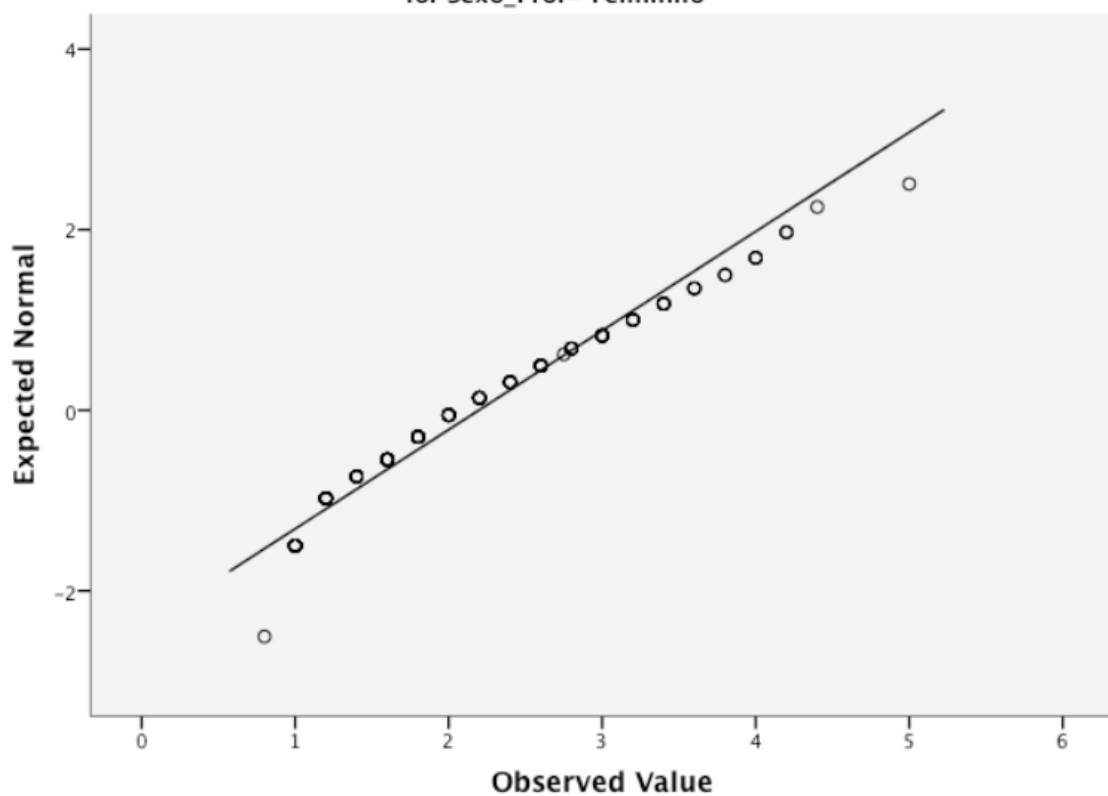
for Sexo_Prof= Feminino



Normal Q-Q Plot of Orientação de objectivos_Performance Avoidance
for Sexo_Prof= Masculino

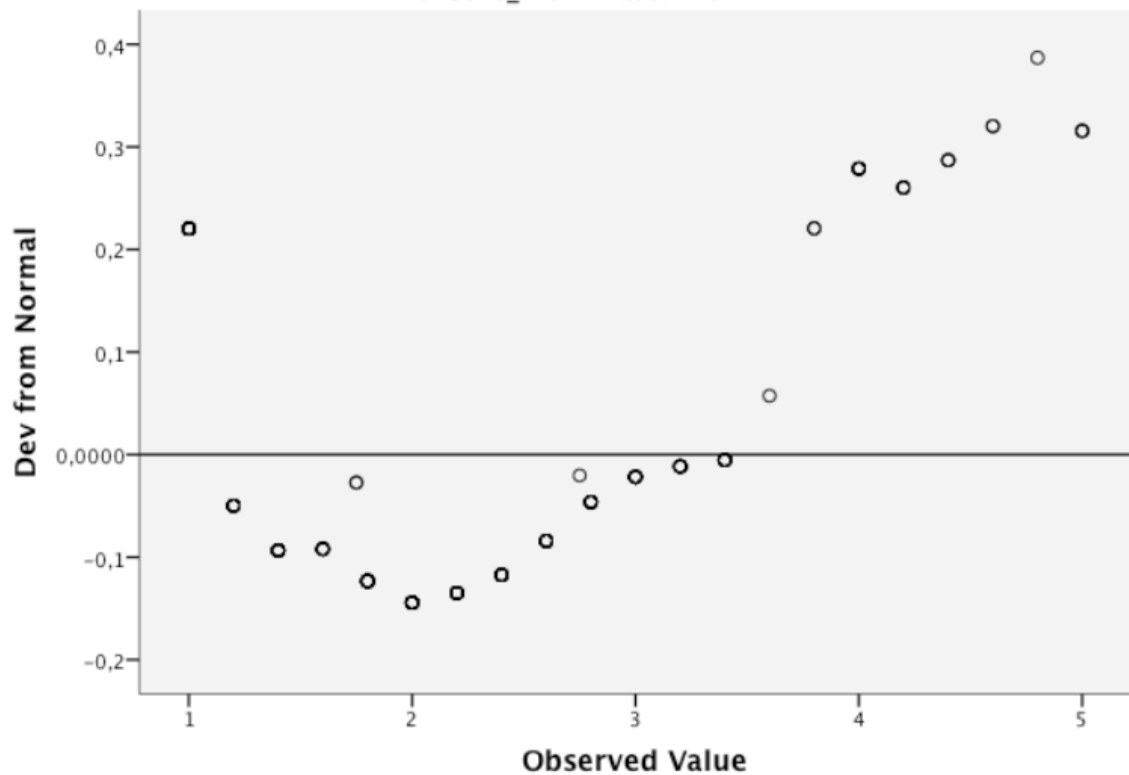


Normal Q-Q Plot of Orientação de objectivos_Performance Avoidance
for Sexo_Prof= Feminino



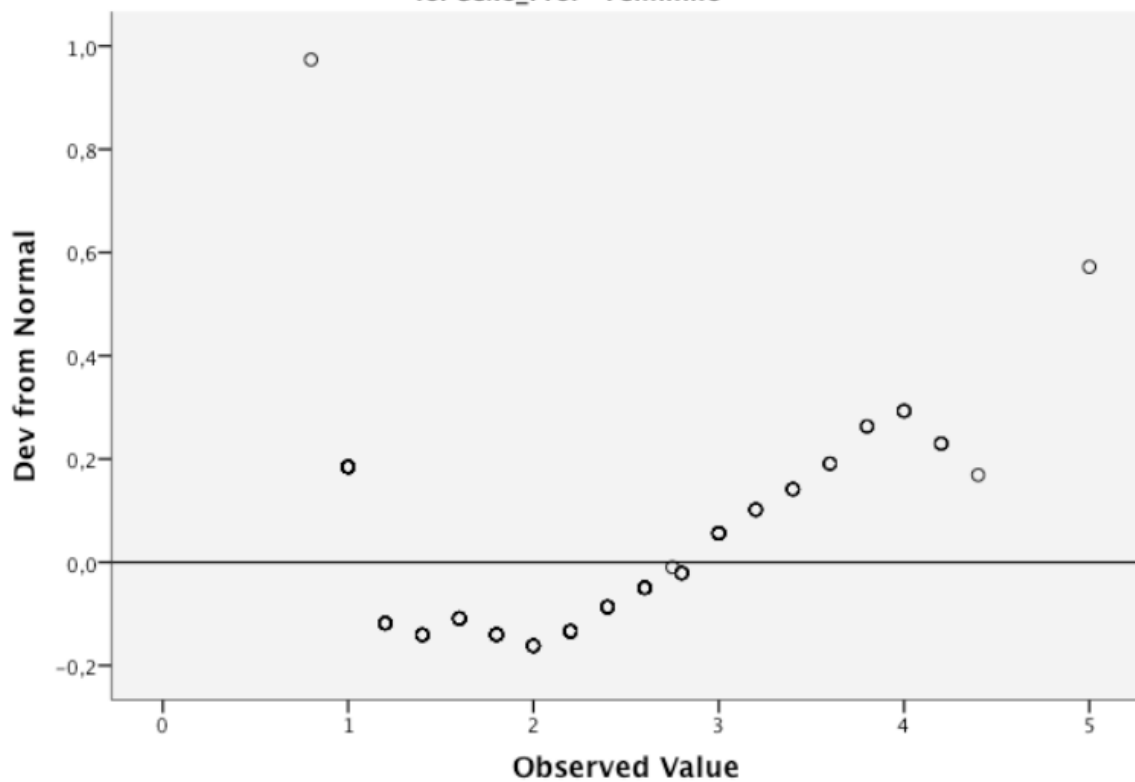
Detrended Normal Q-Q Plot of Orientação de objetivos_Performance Avoidance

for Sexo_Prof= Masculino



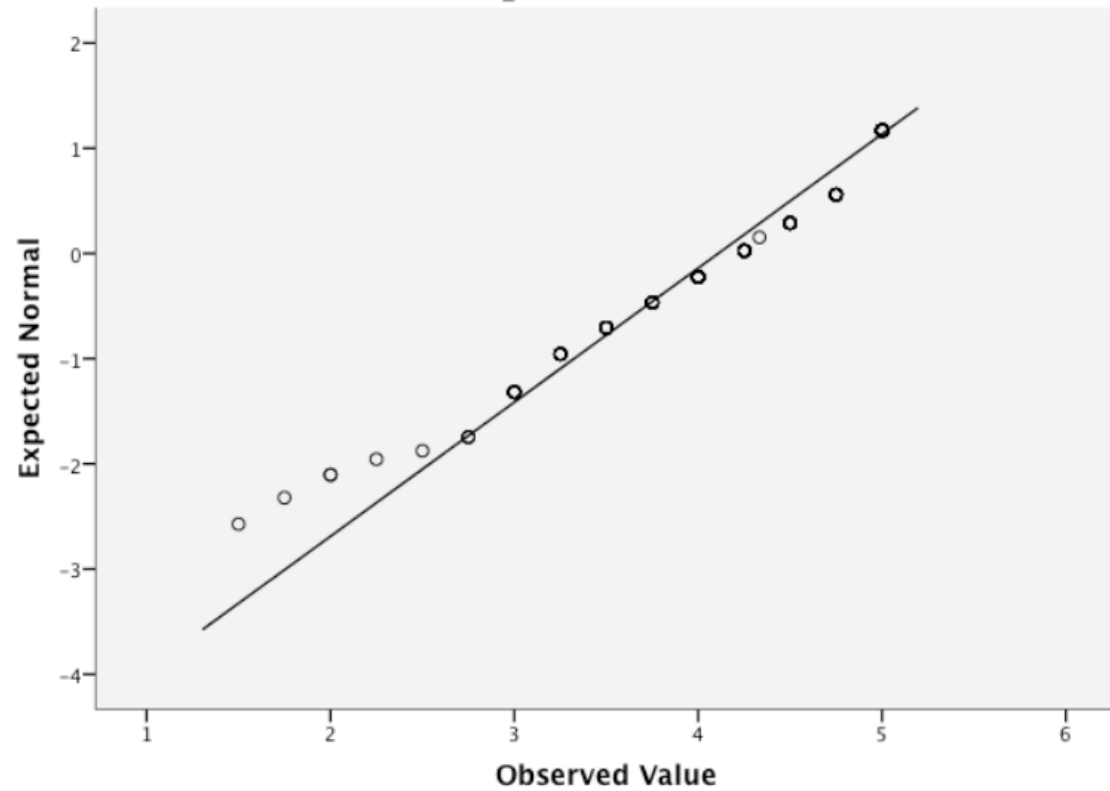
Detrended Normal Q-Q Plot of Orientação de objetivos_Performance Avoidance

for Sexo_Prof= Feminino



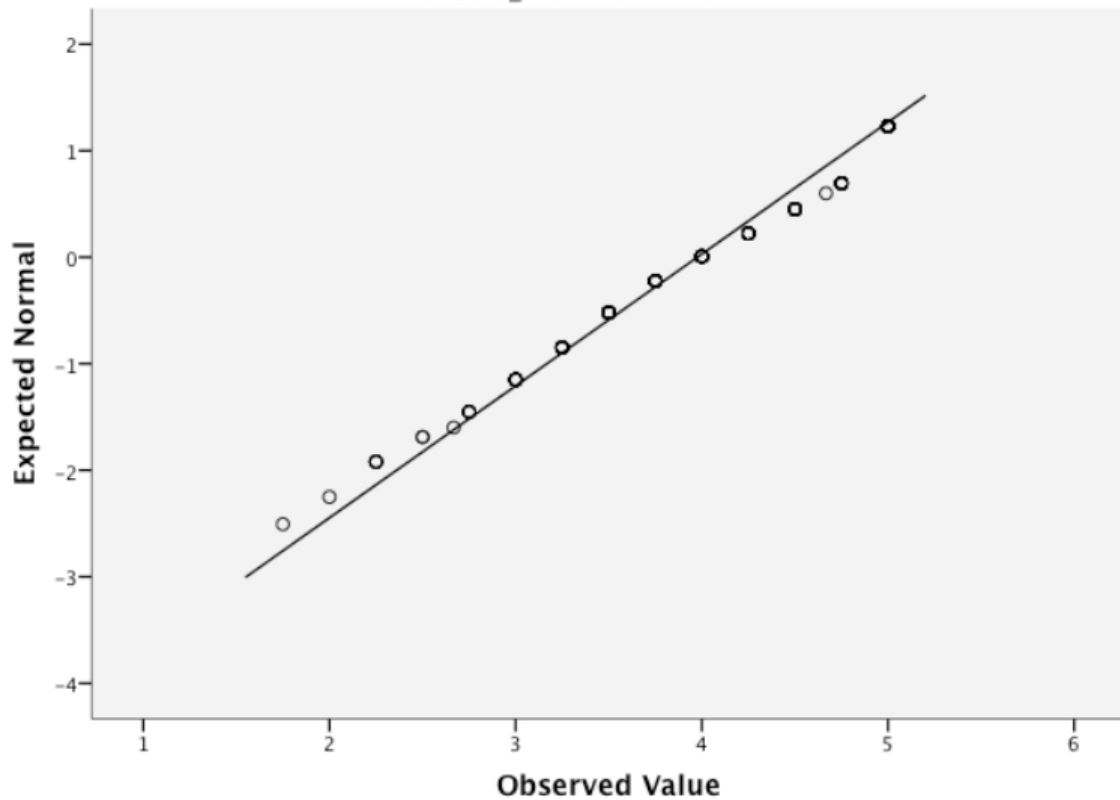
Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Mestria

for Sexo_Prof= Masculino



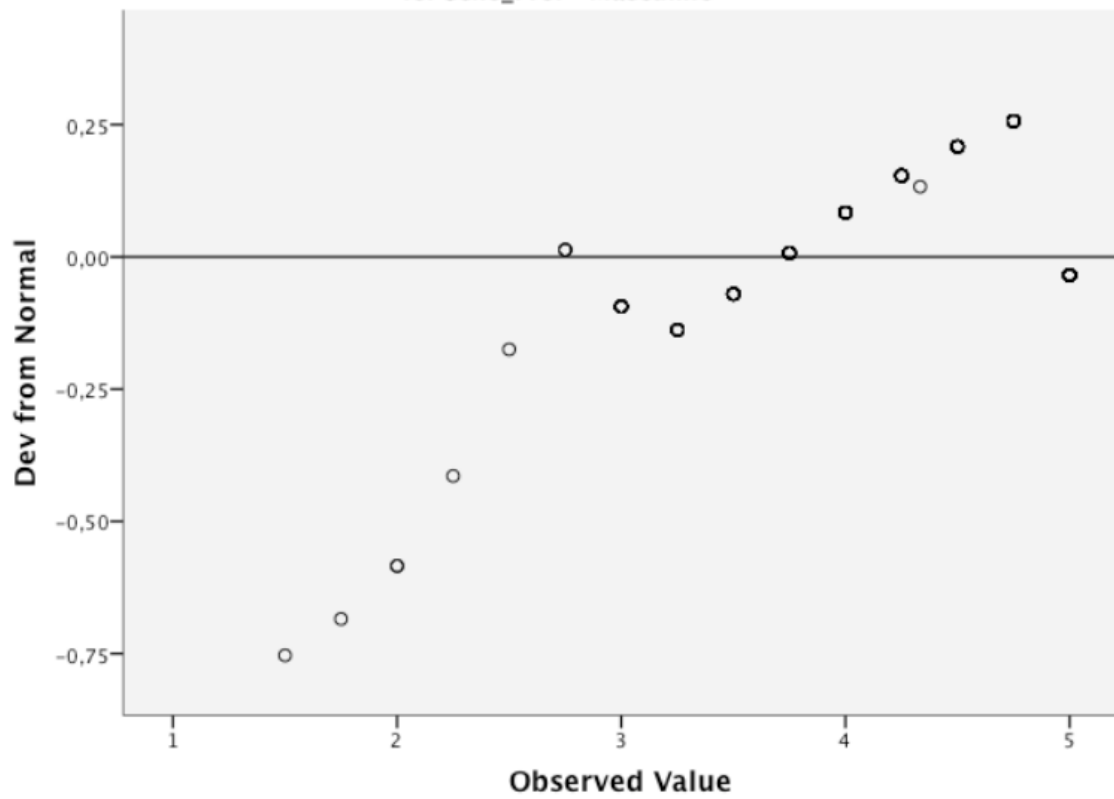
Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Mestria

for Sexo_Prof= Feminino



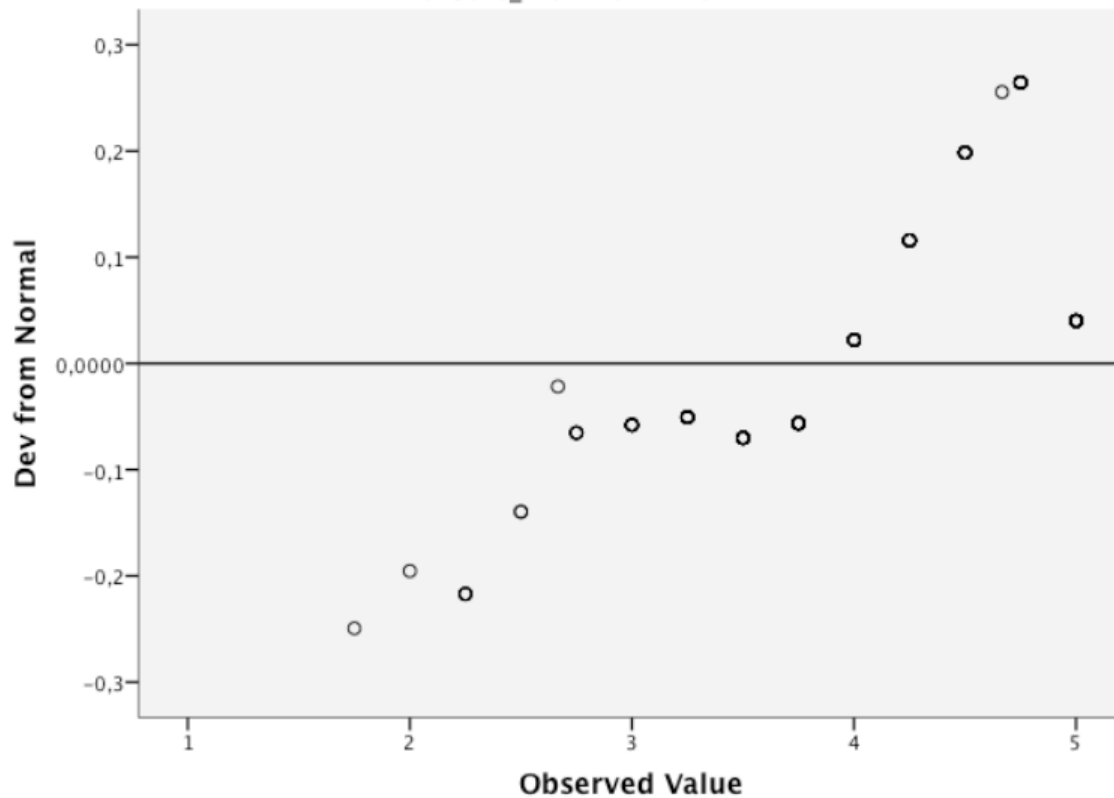
Detrended Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Mestria

for Sexo_Prof= Masculino



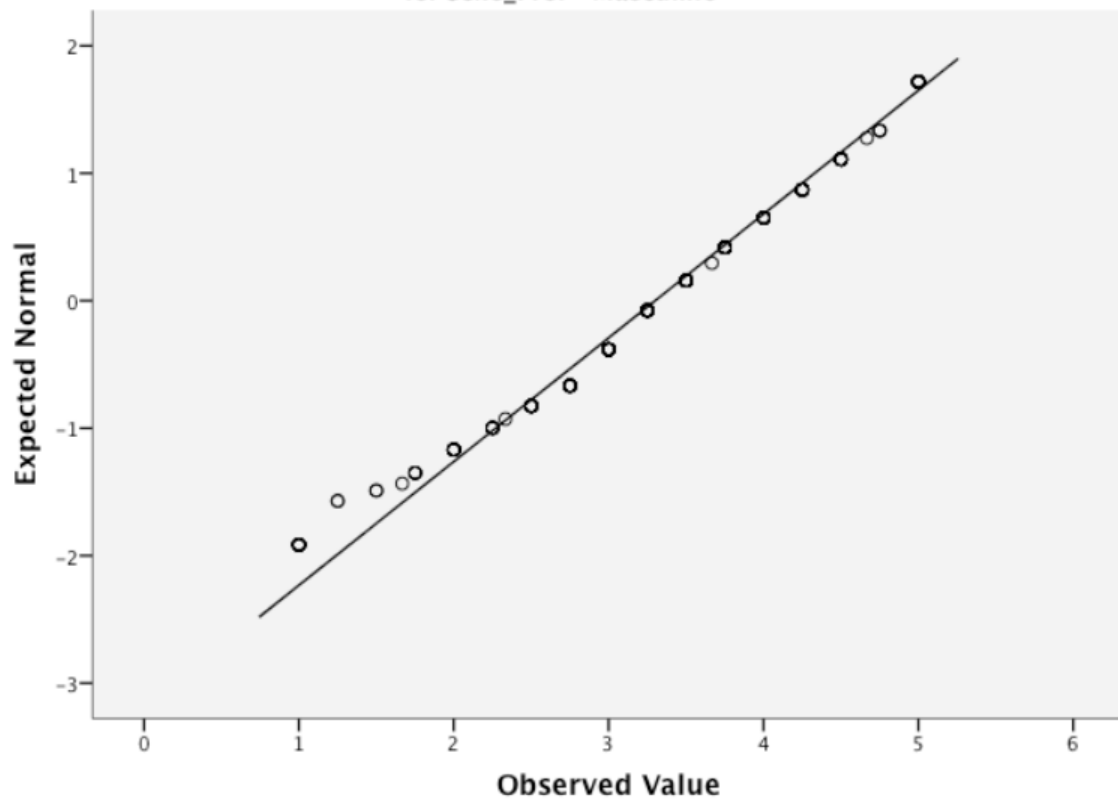
Detrended Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Mestria

for Sexo_Prof= Feminino



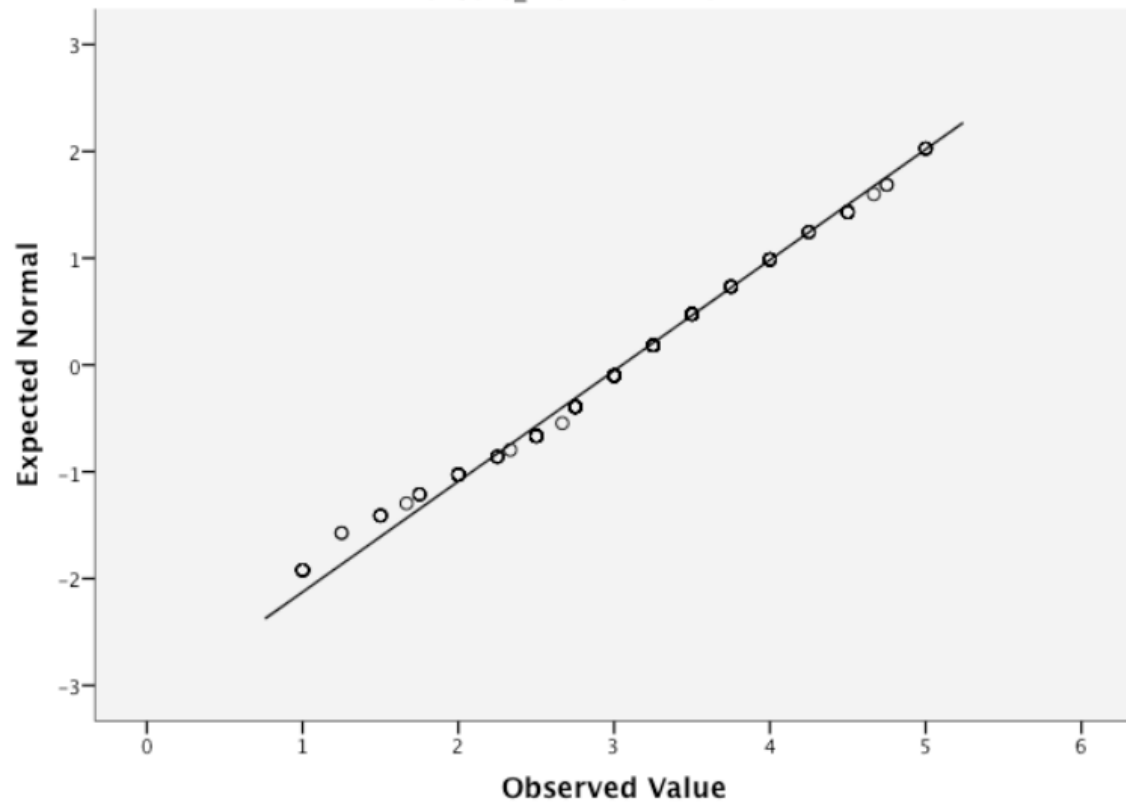
Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Performance Approach

for Sexo_Prof= Masculino

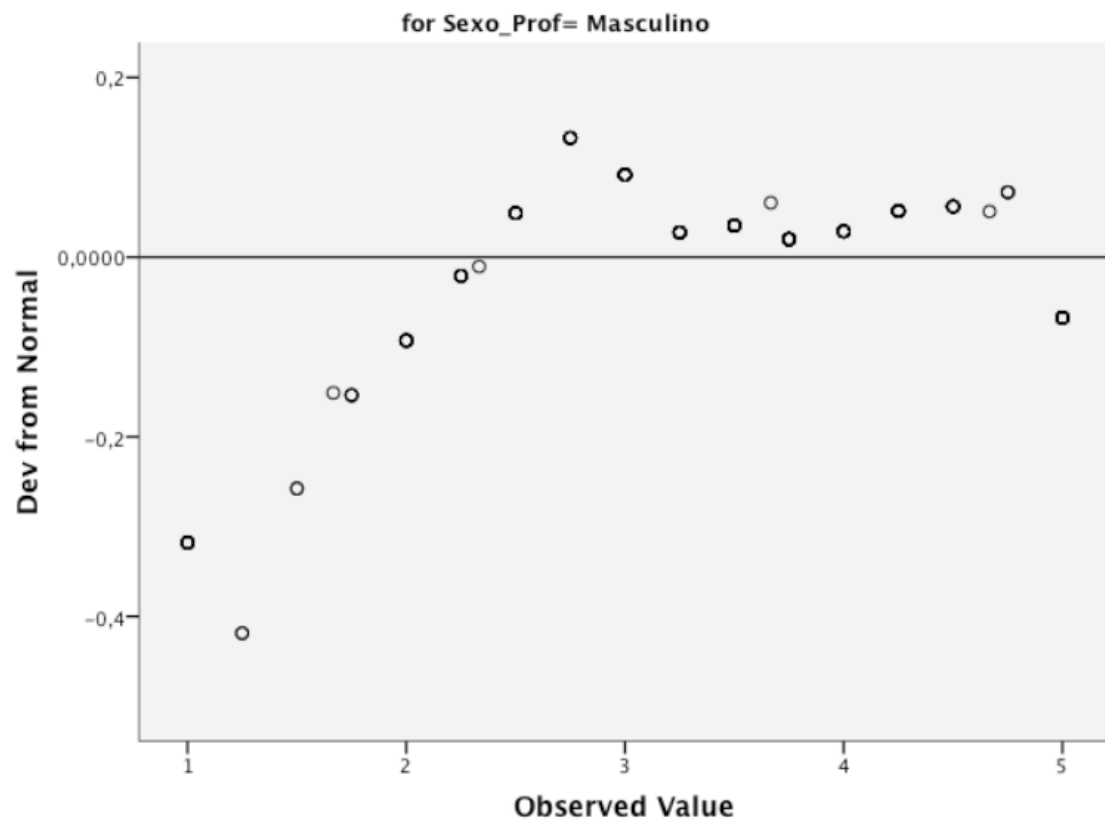


Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Performance Approach

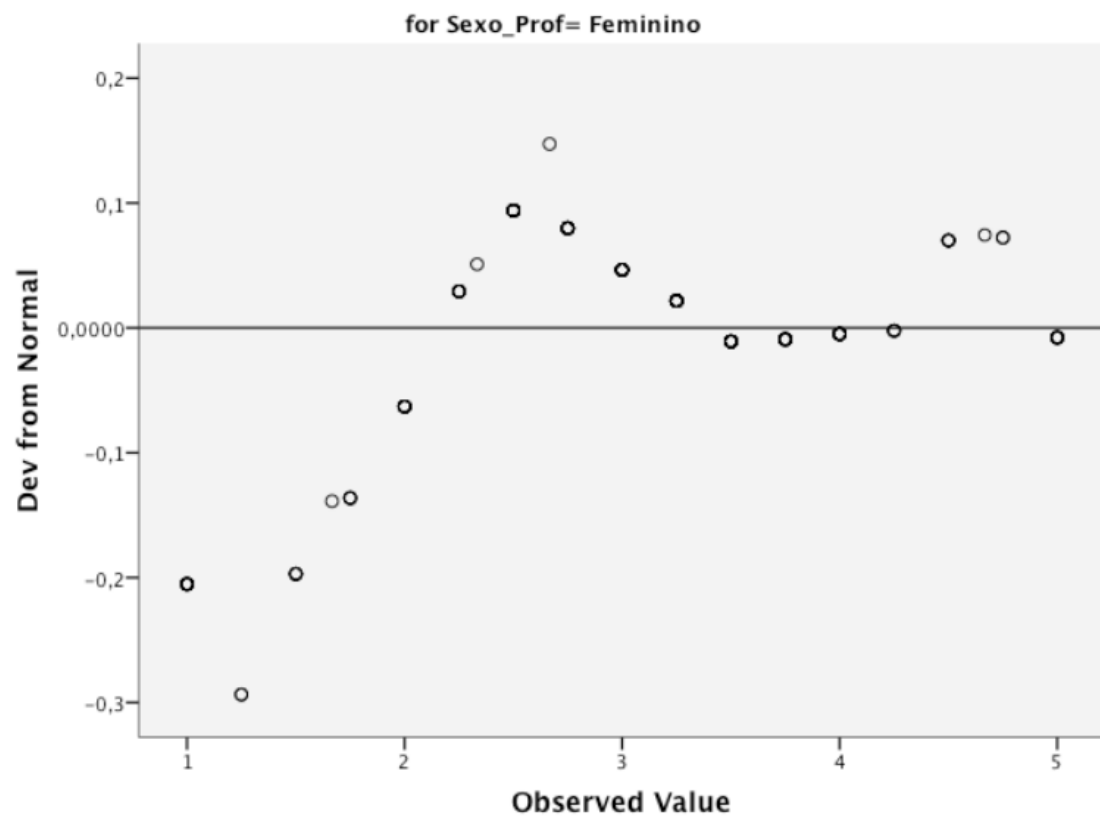
for Sexo_Prof= Feminino



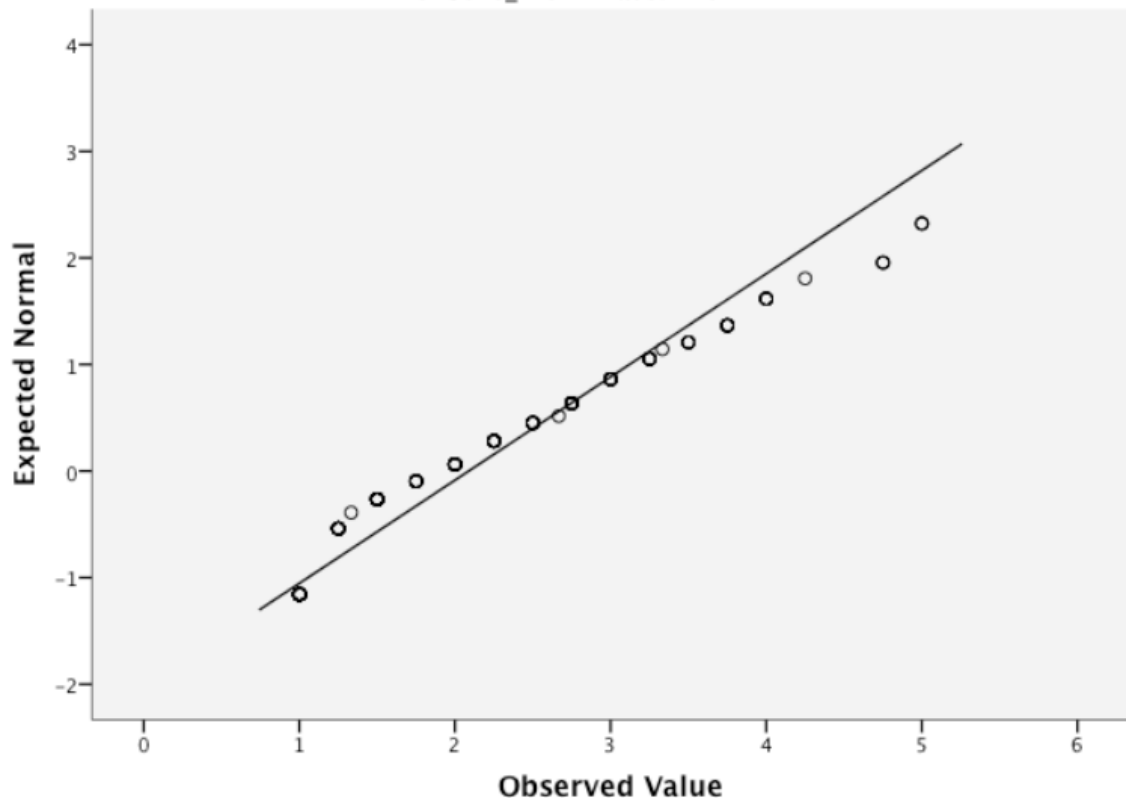
Detrended Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Performance Approach



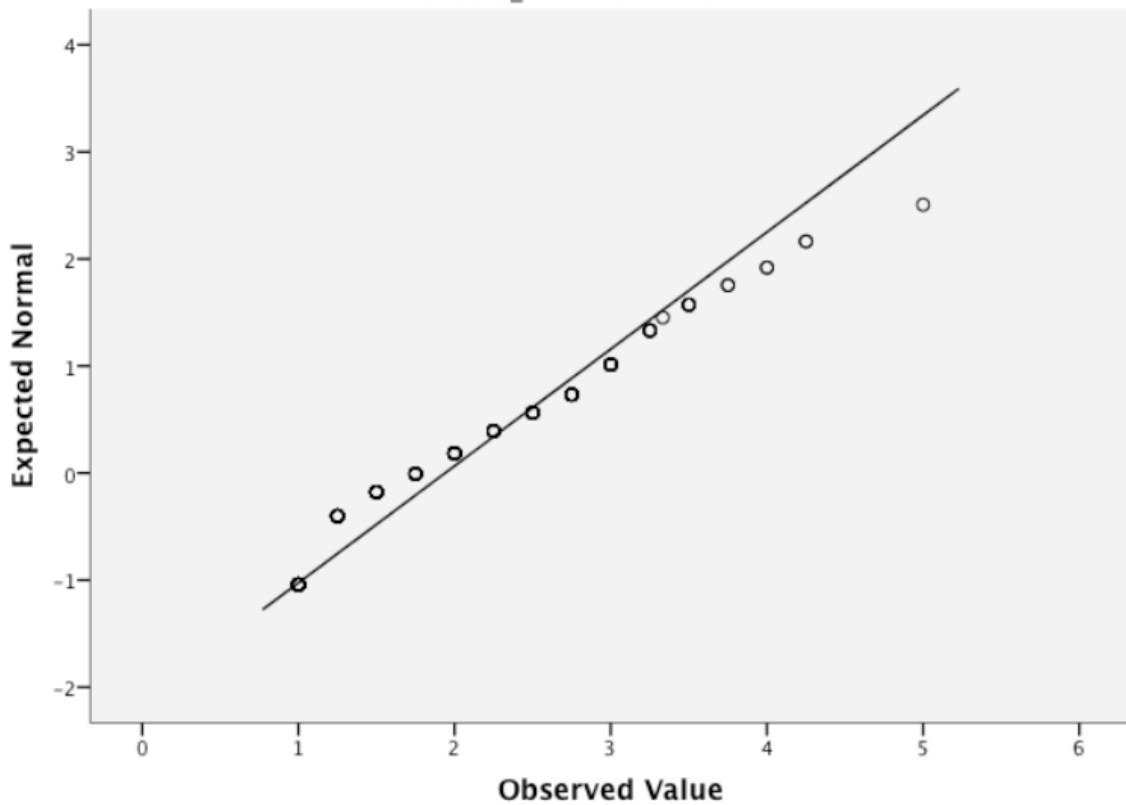
Detrended Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Performance Approach



Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Performance Avoidance
for Sexo_Prof= Masculino

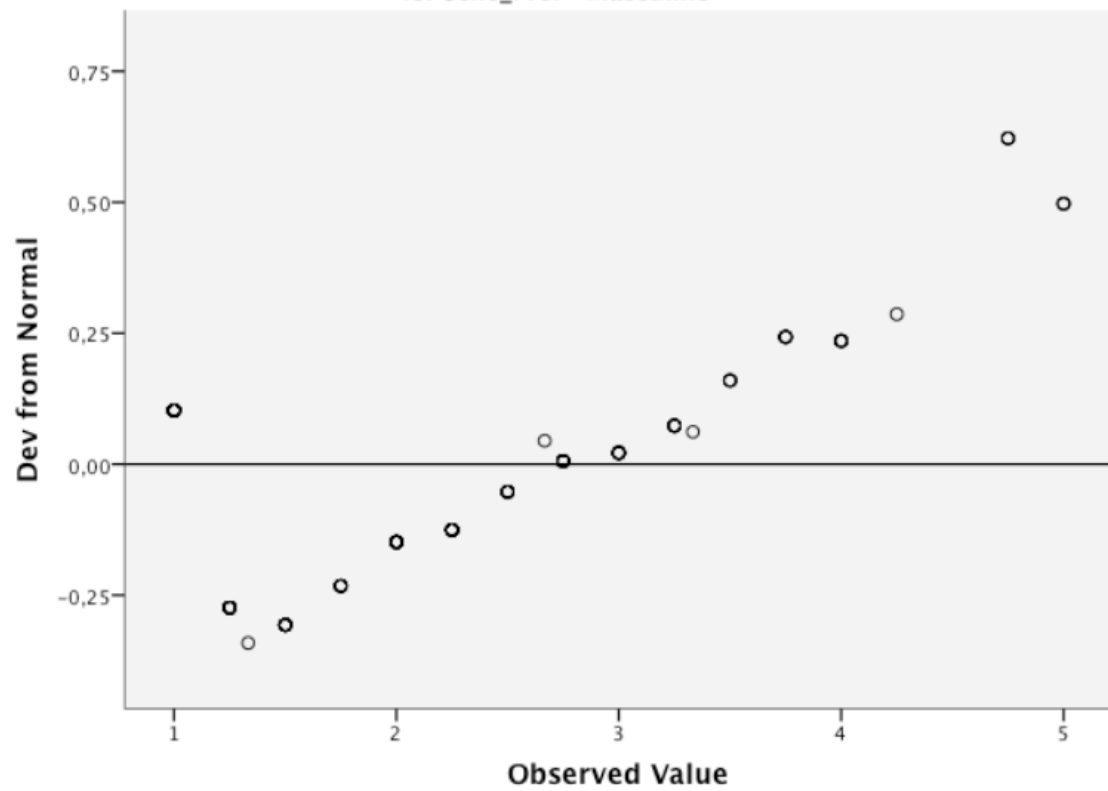


Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Performance Avoidance
for Sexo_Prof= Feminino



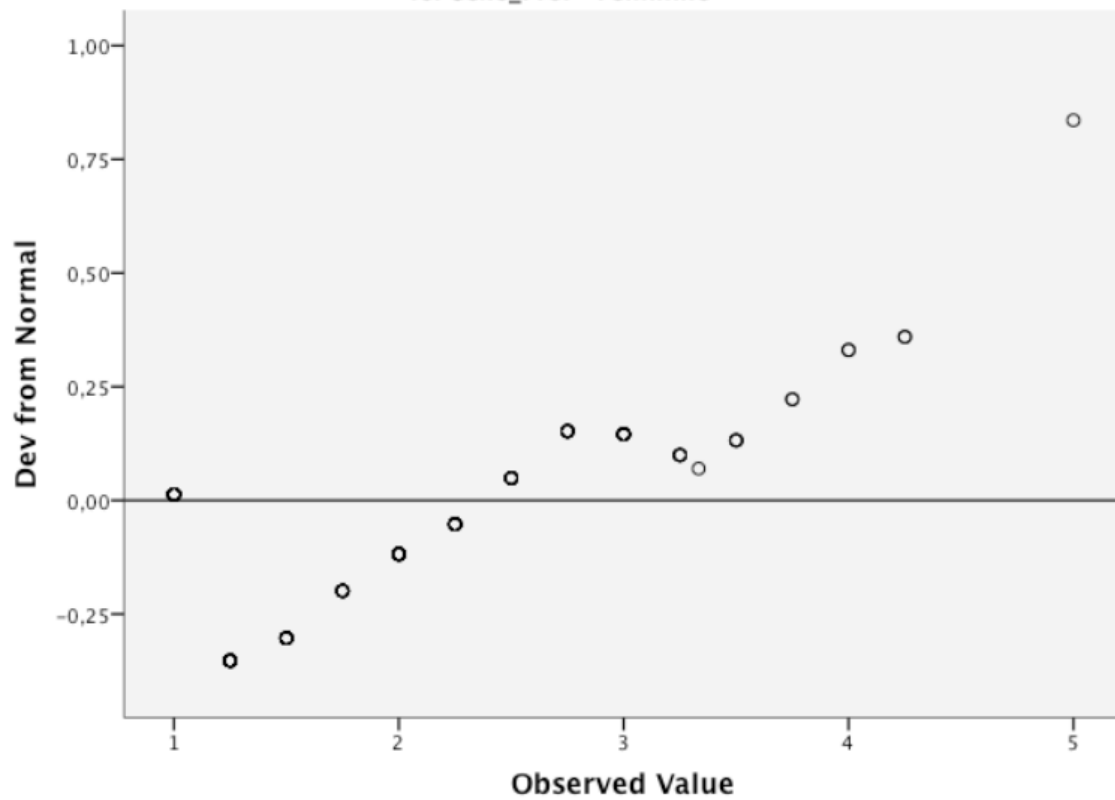
Detrended Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Performance Avoidance

for Sexo_Prof= Masculino



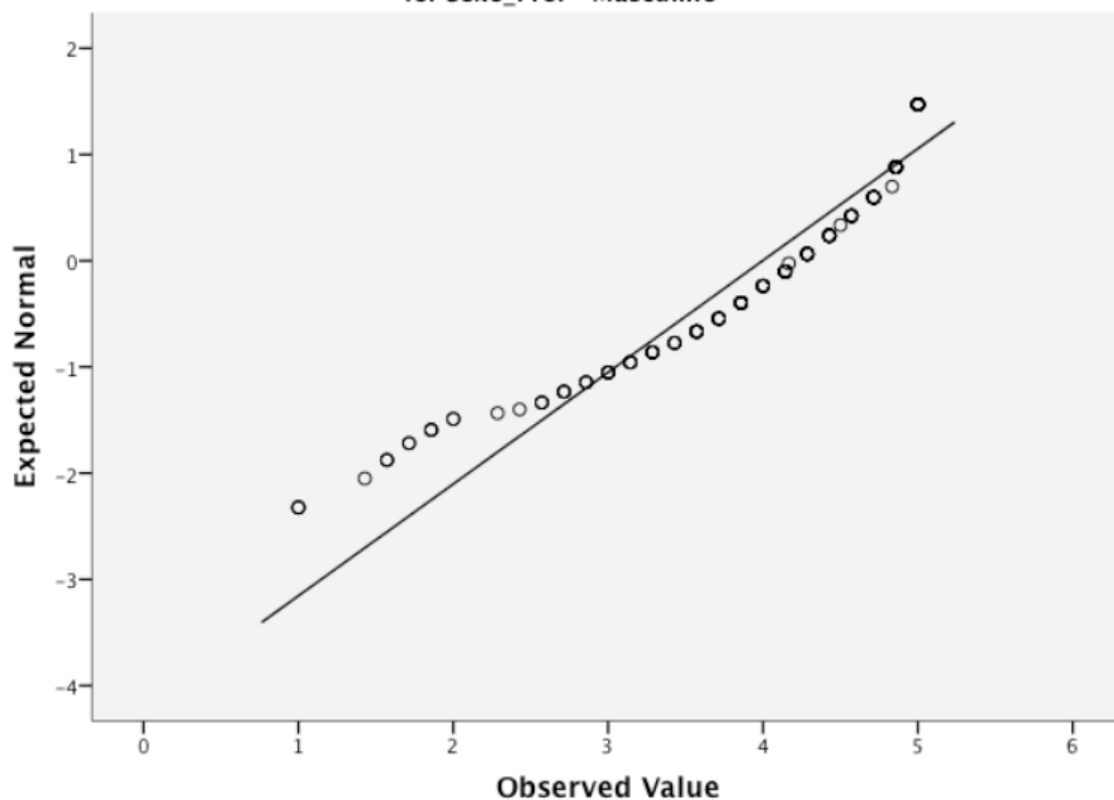
Detrended Normal Q-Q Plot of Clima Motivacional_Performance Avoidance

for Sexo_Prof= Feminino



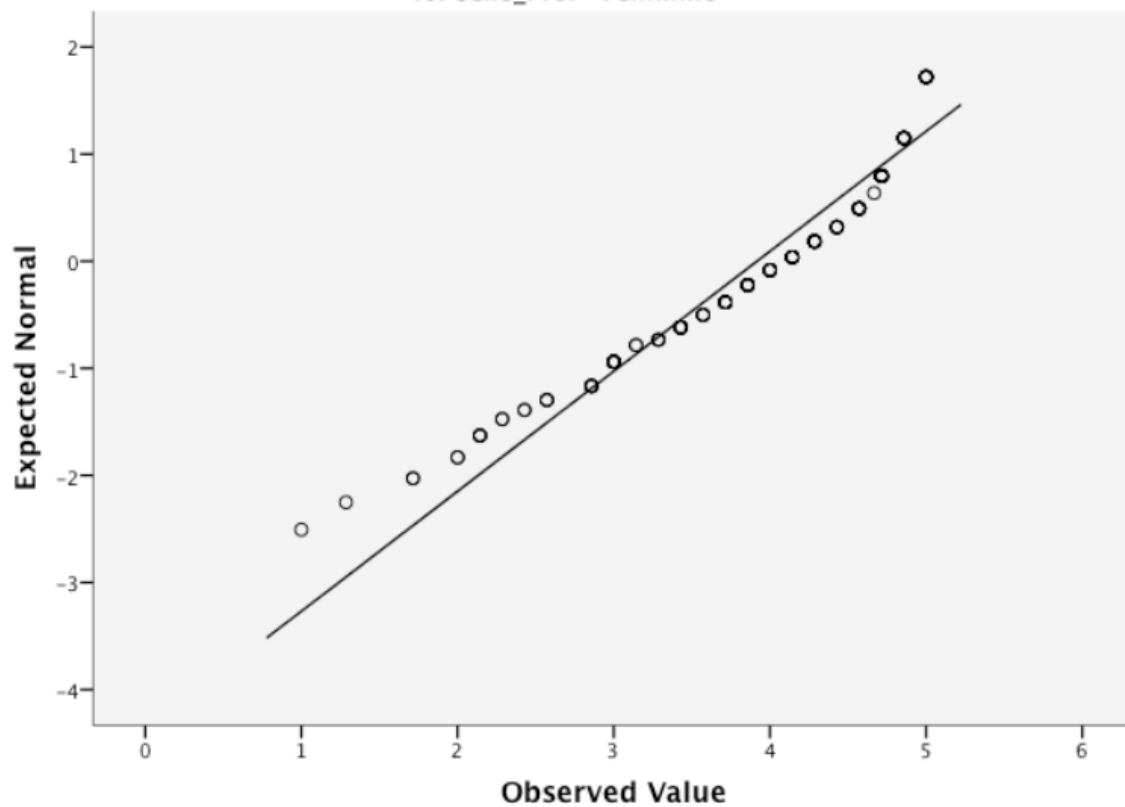
Normal Q-Q Plot of Atitude_Gosto pela EF e suas matérias

for Sexo_Prof= Masculino



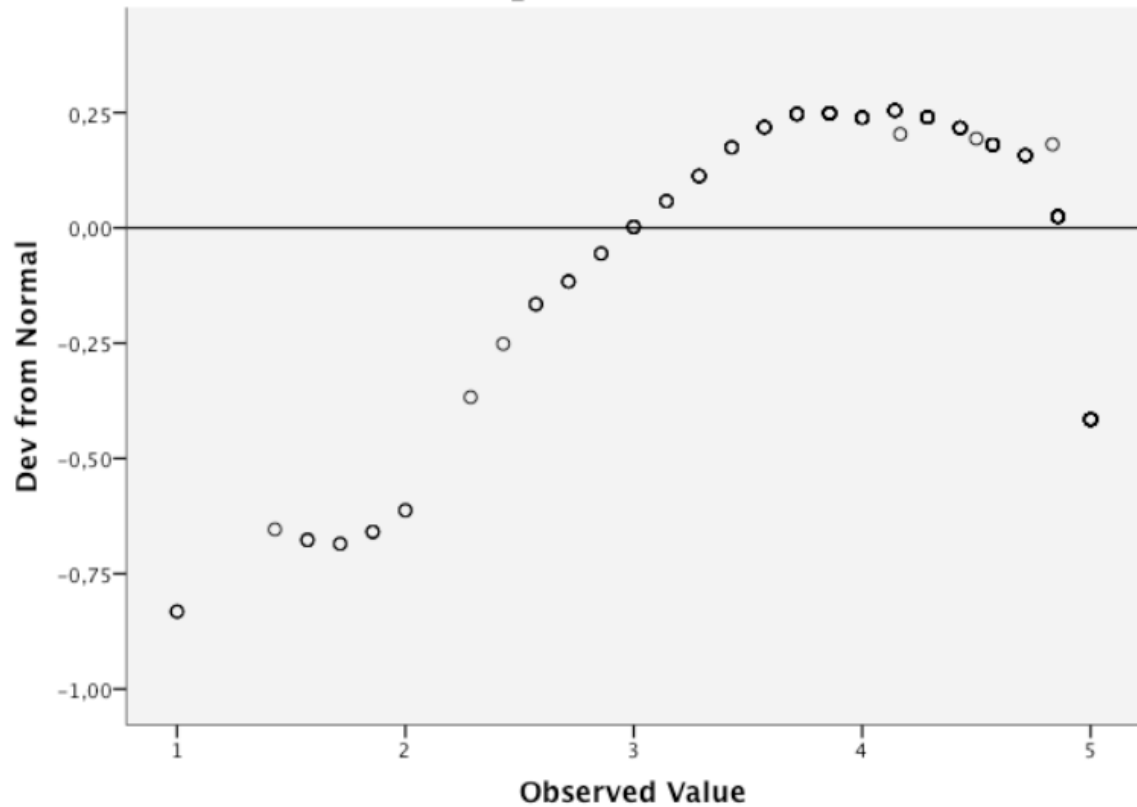
Normal Q-Q Plot of Atitude_Gosto pela EF e suas matérias

for Sexo_Prof= Feminino



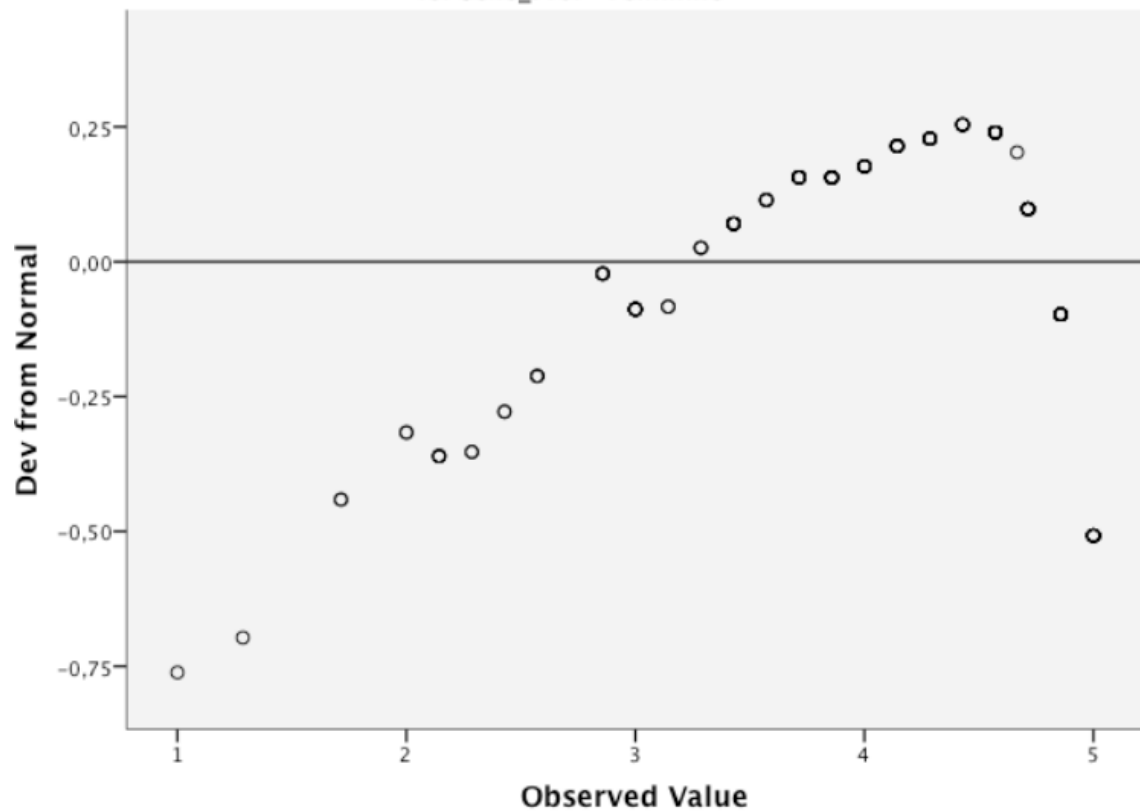
Detrended Normal Q-Q Plot of Atitude_Gosto pela EF e suas matérias

for Sexo_Prof= Masculino

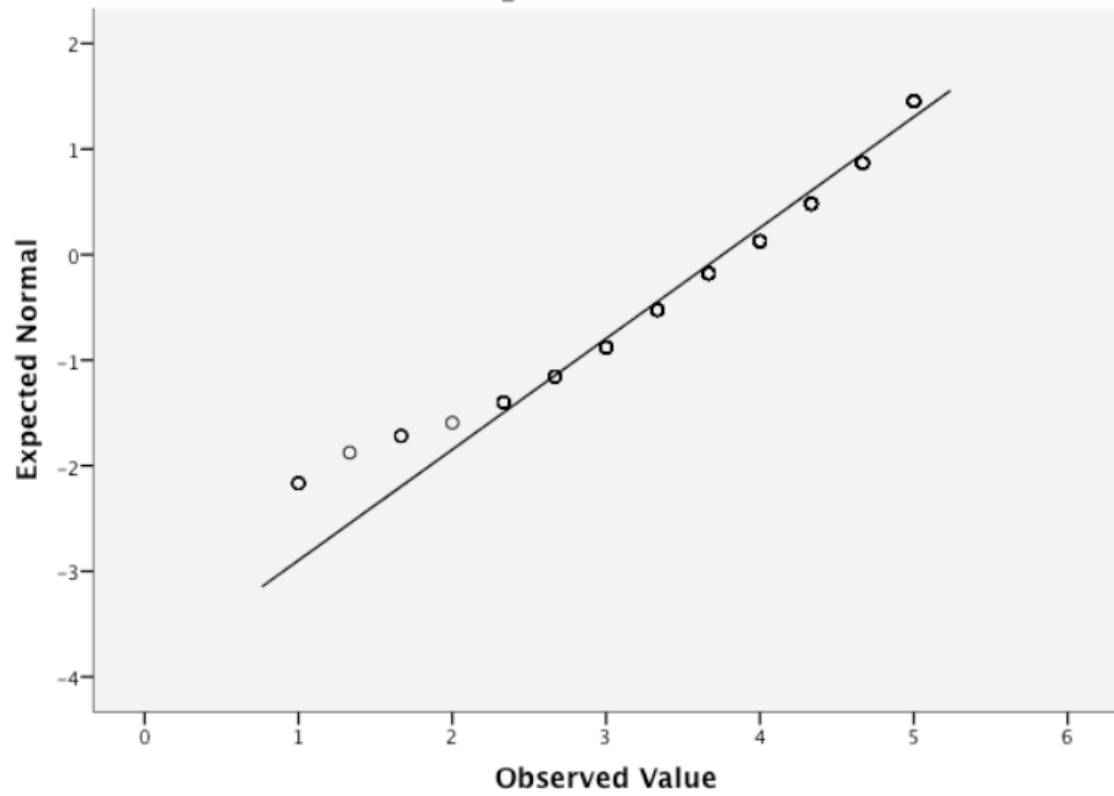


Detrended Normal Q-Q Plot of Atitude_Gosto pela EF e suas matérias

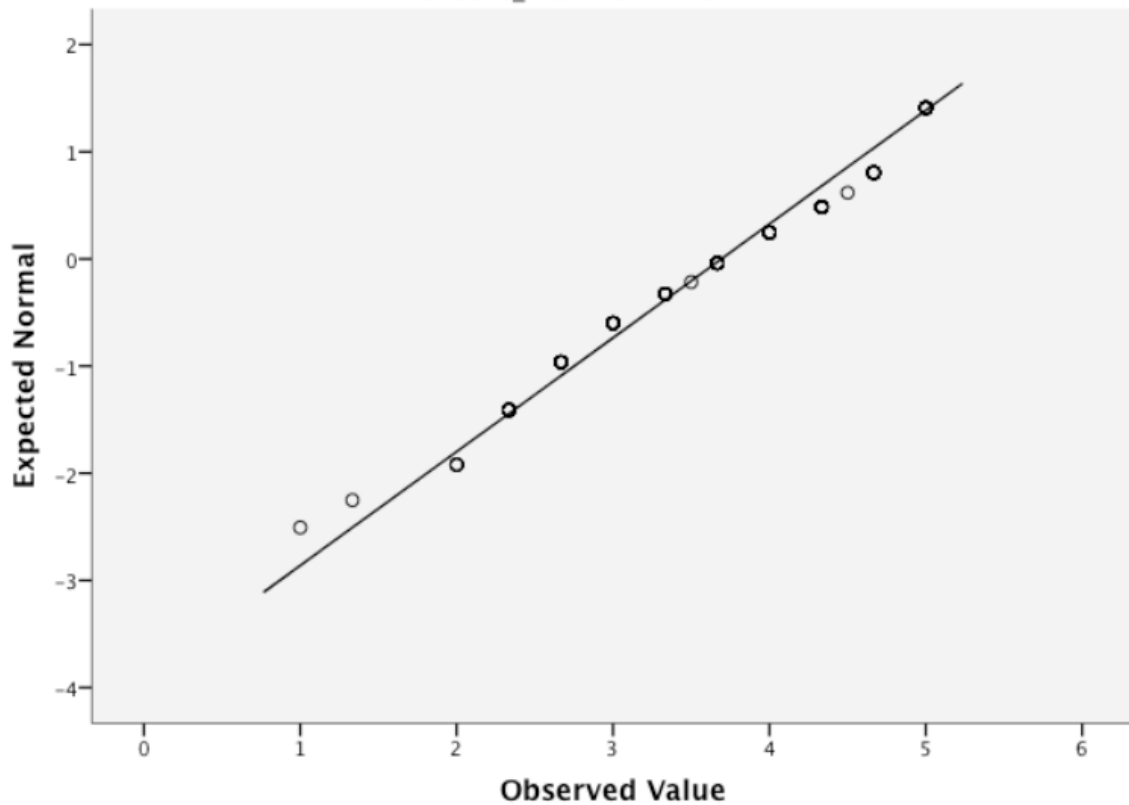
for Sexo_Prof= Feminino



Normal Q-Q Plot of Atitude_Importância atribuída à EF
for Sexo_Prof= Masculino

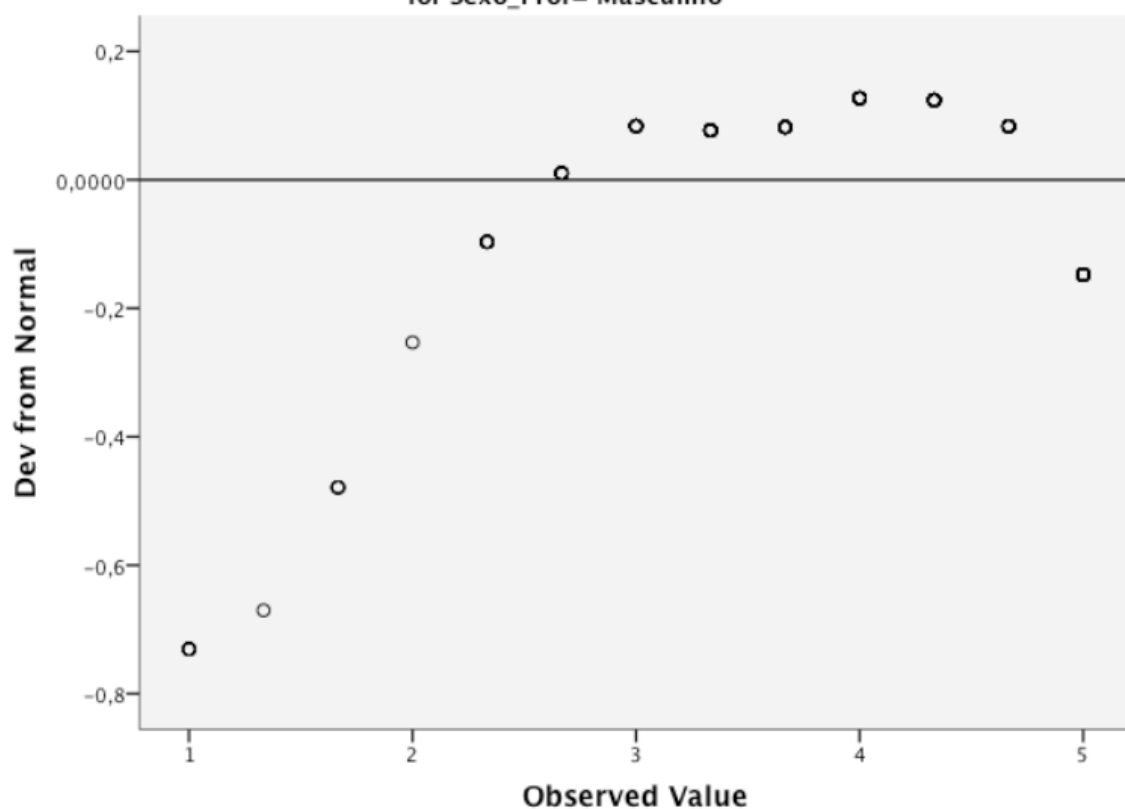


Normal Q-Q Plot of Atitude_Importância atribuída à EF
for Sexo_Prof= Feminino



Detrended Normal Q-Q Plot of Atitude_Importância atribuída à EF

for Sexo_Prof= Masculino



Detrended Normal Q-Q Plot of Atitude_Importância atribuída à EF

for Sexo_Prof= Feminino

