

EDUARDO JOSÉ MARQUES MARTINS

**PERCEÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA, RELATIVAMENTE AO
CLIMA MOTIVACIONAL**

Orientador: Professor Doutor João Alberto Mendes Leal

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

LISBOA
2012

EDUARDO JOSÉ MARQUES MARTINS

**PERCEÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA, RELATIVAMENTE AO
CLIMA MOTIVACIONAL**

Seminário/Relatório de Estágio com vista à obtenção do
Grau de Mestre em Ensino da Educação Física e
Desporto Escolar nos Ensinos Básicos e Secundário,
conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Orientador: Professor Doutor João Alberto Mendes Leal

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

LISBOA

2012

Agradecimentos

A realização deste projeto foi conseguida com a colaboração, apoio e incentivo de um grande número de pessoas às quais quero sentidamente exprimir o meu agradecimento:

Ao Professor Doutor João Leal, por ter aceite orientar este trabalho, pela sua grandiosa disponibilidade, paciência e pela forma profissional e humana durante todos os encontros de trabalho que tivemos.

À Direção Regional de Educação do Algarve, Direções das Escolas do 2º e 3º Ciclo do ensino básico do Concelho de Silves, colegas de educação física e diretores de turma pela colaboração e empenho na aplicação dos questionários, bem como a todos os alunos das referidas escolas que voluntariamente participaram neste estudo.

Aos meus colegas docentes do Agrupamento Dr. Garcia Domingues – Silves pela atenção e ânimo para a concretização deste projeto.

E por último, o mais importante, à minha rica família nomeadamente a minha maravilhosa e encantadora esposa Carla Martins e queridos filhos André e Tomás, pelo apoio e incentivo neste período da nossa vida comum.

Resumo

Os professores durante as aulas, através das suas formas de interação e de comunicação, promovem climas motivacionais que poderão envolver mais uma orientação para a tarefa, onde existe uma preocupação com a aprendizagem, com o progresso e a cooperação com os colegas ou um clima motivacional orientado para o ego, onde os alunos tentam comparar os resultados alcançados, o reconhecimento desigual e superar os pares. Os professores têm um entendimento do clima motivacional proporcionado durante aulas e os alunos têm uma perceção dos climas motivacionais empreendidos pelos professores.

O objetivo geral deste estudo foi verificar se a perceção do clima motivacional que os professores têm das suas aulas, será análoga à dos alunos.

A amostra foi organizada pelas quatro escolas do ensino básico do 2º e 3º ciclo, com 18 professores e 865 alunos pertencentes ao concelho de Silves.

Os resultados apontam que os professores e os alunos têm a mesma orientação para a perceção do clima motivacional. Os professores na perceção para a tarefa apresentam valores superiores à dos alunos e na perceção para o ego os alunos têm valores superiores à dos professores. Existem diferenças significativas nas variáveis escola, ano de escolaridade e género.

Palavras chave: Clima motivacional; Orientação motivacional; Educação física; Professores

Abstract

Teachers, during classes, through different forms of interaction and communication, promote motivational climates that may be more task-oriented, where there is a concern with learning, progress and cooperation with peers, or an ego-oriented motivational climate, where students try to compare the results they achieve, unequal recognition and do whatever they can to perform better than their peers. Teachers have an understanding of the motivational climate provided during lessons and students have a perception of the motivational climates created by teachers.

The overall objective was to determine whether teachers' perception of the motivational climate they try to create in class is similar to that of students.

The sample consists of 18 teachers and 865 students (ages 10 to 19) from four elementary schools belonging to the municipality of Silves.

The results indicate that teachers and students have the same orientation towards the perception motivational climate. Teachers have higher values for task orientation perception than students and students have higher values than teachers for ego orientation perception. There are significant differences in the variables school, grade and gender.

Key words: Motivational climate; Motivational orientation; Physical education, Teachers

Índice

Introdução	10
Capítulo I – Revisão da literatura.....	12
1.1 - Metas sociais de desporto/educação física	16
1.2 - Orientações motivacionais	18
1.3 - Perceção do clima motivacional	20
1.3.1 - Perceção do clima motivacional face ao aluno.....	21
1.3.2 - Perceção do clima motivacional face ao professor	23
Capítulo II - Objeto de estudo	26
2.1 - Objetivo geral.....	26
2.2 - Objetivos específicos	27
2.3 – Hipóteses de estudo.....	27
Capítulo III - Método e Procedimentos	28
3.1 - Caraterização da amostra	28
3.2 - Instrumento	29
3.3 - Procedimentos	30
3.4 - Procedimentos estatísticos.....	31
Capítulo IV – Apresentação dos resultados.....	32
4.1 - Análise descritiva	32
4.1.1 - Questões mais relevantes dos alunos e dos professores	32
4.1.2 - Questões menos relevantes dos alunos e dos professores	33
4.1.3 - Perceção do clima motivacional dos alunos e professores	34
4.1.4 - Perceção do clima motivacional dos alunos por professor	35
4.1.5 - Perceção do clima motivacional por escola	36
4.1.6 - Perceção do clima motivacional dos alunos por ano de escolaridade	38
4.1.7 - Perceção do clima motivacional dos alunos por género.....	40
4.2 - Análise Correlacional	43
4.4 - Análise Inferencial.....	45
4.4.1 - Diferenças entre escolas na perceção do clima motivacional	45
4.4.1.1 - Diferenças entre as várias escolas na perceção do clima motivacional	45
4.4.2 - Diferenças entre ano de escolaridade na perceção do clima motivacional.....	49
4.4.2.1 - Diferenças entre os vários anos de escolaridade na perceção do clima motivacional	49

4.4.3 - Diferenças no género na perceção do clima motivacional	53
4.4.4 - Diferenças no género na perceção do clima motivacional por escola	53
Capítulo V - Discussão dos resultados	56
Conclusões/Considerações Finais	60
Referências bibliográficas	63
APÊNDICES E ANEXOS.....	i
APÊNDICES.....	ii
Apêndice I - Questionário de perceção do clima motivacional em educação física (PMCSQ-2) aplicado aos alunos.....	ii
Apêndice II - Questionário de perceção do clima motivacional em educação física (PMCSQ-2) aplicado aos professores	iii
Apêndice III - Pedido de autorização para aplicação do instrumento ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)	iv
Apêndice IV - Pedido de autorização para aplicação do instrumento ao Diretor da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG)	v
Apêndice V - Pedido de autorização para aplicação do instrumento aos Diretores dos Agrupamentos	vi
Apêndice VI - Pedido de autorização ao Encarregado de educação para aplicação do instrumento	vii
Apêndice VII - Pedido de colaboração para aplicação do instrumento aos Diretores de turma	viii
Apêndice VIII - Análise detalhada da <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>	ix
ANEXOS	x
Anexo I – Autorização do Gabinete de Estatística e Planeamento Escolar - Plataforma de monitorização de inquéritos em meio escolar	x
Anexo II – Autorização da Direção Regional de Educação do Algarve	xi
Anexo III – Autorização dos Diretores dos Agrupamentos	xii

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização da população dos alunos.....	28
Tabela 2 – Caracterização da população dos professores.....	29
Tabela 3 - Questões mais relevantes para os alunos e professores	32
Tabela 4 - Questões menos relevantes para os alunos e professores	33
Tabela 5 - Perceção do clima motivacional dos alunos e professores.....	34
Tabela 6 - Perceção do clima motivacional orientado para a tarefa dos alunos e professores.....	34
Tabela 7 - Perceção do clima motivacional orientado para o ego dos alunos e professores	35
Tabela 8 - Perceção do clima motivacional dos alunos por professor	35
Tabela 9 - Perceção do clima motivacional por escola.....	37
Tabela 10 - Perceção do clima motivacional orientado para a tarefa por escola	37
Tabela 11 - Perceção do clima motivacional orientado para o ego por escola	38
Tabela 12 - Perceção do clima motivacional dos alunos por ano de escolaridade	39
Tabela 13 - Perceção do clima motivacional orientado para a tarefa por ano de escolaridade.....	40
Tabela 14 - Perceção do clima motivacional orientado para o ego por ano de escolaridade	40
Tabela 15- Perceção do clima motivacional dos alunos por género	41
Tabela 16 - Perceção do clima motivacional orientado para a tarefa por género	41
Tabela 17 - Perceção do clima motivacional orientado para o ego por género	41
Tabela 18 - Correlações entre as variáveis	43
Tabela 19 - Diferenças entre grupos (escola) na perceção do clima motivacional	45
Tabela 20 - Diferenças entre as escolas na perceção do clima motivacional	46
Tabela 21 - Diferenças entre as escolas na perceção do clima motivacional orientado para a tarefa	47
Tabela 22 - Diferenças entre as escolas na perceção do clima motivacional orientado para o ego	48
Tabela 23 - Diferenças entre grupos (ano de escolaridade) na perceção do clima motivacional.....	49
Tabela 24 - Diferenças no ano de escolaridade na perceção do clima motivacional	50
Tabela 25 - Diferenças no ano de escolaridade na perceção do clima motivacional orientado para a tarefa	51

Tabela 26 - Diferenças no ano de escolaridade na perceção do clima motivacional orientado para ego	52
Tabela 27 - Diferenças no género na perceção do clima motivacional.....	53
Tabela 28 - Diferenças no género na perceção do clima motivacional do Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves	54
Tabela 29 - Diferenças no género na perceção do clima motivacional do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra.....	54
Tabela 30 - Diferenças no género na perceção do clima motivacional do Agrupamento do Algoz	54
Tabela 31 - Diferenças no género na perceção do clima motivacional do Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines.....	55

Introdução

Existem várias razões na nossa sociedade que motiva a população em geral da União Europeia para a prática da atividade física. A saúde, é o fator mais tido em conta pelo relatório da European Commission (2010). O segundo fator, que motiva os cidadãos a praticar atividade física é a melhoria da sua condição física e, só depois, é considerada como uma atividade que promove a deslocação e algum divertimento.

Um dos principais objetivos da educação física, é tentar promover e incrementar nos alunos a motivação para a prática da atividade física de forma regular; Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2011).

Segundo McKensie, et al. (1995), a disciplina de educação física é um veículo muito importante na promoção e na oferta de atividade física com repercussão na promoção da saúde. Se a criança ou o adolescente for forçado, ou tiver experiências negativas, poderão daí advir consequências negativas na sua participação em atividades físicas na fase adulta Taylor, Blair, Cummings, Wun, & Malina (1999).

A educação física tem uma importância na vida escolar e de promoção para a saúde, impõe-se assim, a necessidade de compreender melhor a motivação dos jovens na escola para a atividade física. Para a maioria dos jovens uma atividade física estruturada que possa ter efeitos na melhoria da saúde virá através do desporto e da educação física Zahariadis & Biddle (2000).

O clima motivacional é adotado para promover as ocorrências distintas, de tarefa ou estados de ego de envolvimento do indivíduo Reinboth & Duda (2006). Quando está envolvido um clima orientado para a tarefa, o indivíduo está tentando demonstrar o domínio da tarefa ao invés de estar focado em demonstrar uma capacidade normativa alta. Neste caso, a capacidade percebida é auto referenciada e o indivíduo considera-se competente, quando conseguir uma melhoria na aprendizagem pessoal, dominar a habilidade com o seu elevado esforço. Em contraste, quando está envolvido um clima orientado para o ego, a compreensão, a melhoria e a aprendizagem são tidos em conta mais como um meio para atingir um fim e não os resultados por si só. Um indivíduo envolvido num contexto mais orientado para o ego, está a tentar demonstrar superioridade, preocupado com o poder que o indivíduo tem comparativamente com os outros.

Este trabalho está organizado em seis momentos essenciais. O primeiro momento é a revisão de literatura onde tentaremos enquadrar os conteúdos teóricos relacionados com a temática que pretendemos desenvolver, apresentando a importância do tema. O segundo corresponde à apresentação do objeto de estudo e dos objetivos que pretendemos estudar. O terceiro momento onde apresentamos os procedimentos, os procedimentos estatísticos, o

instrumento de trabalho utilizado e a caracterização da amostra. No quarto momento precedemos à apresentação dos resultados com uma análise descritiva, correlacional e inferencial dos dados adquiridos nas quatro escolas. No quinto momento deste estudo procederemos à discussão dos resultados onde, paralelamente cruzamos a nossa análise com estudos já anteriormente realizados e que foram oportunamente replicados na revisão de literatura. No sexto momento, apresentaremos as conclusões e considerações dos resultados mais relevantes retirados deste estudo. Teremos por fim, as referências bibliográficas utilizadas para a concretização deste trabalho e todos os seus apêndices e anexos.

O presente trabalho respeita as normas da American Psychological Association (APA) nas citações e nas referências bibliográficas.

Capítulo I – Revisão da literatura

Parece haver um consenso geral, tanto na literatura de pesquisa como entre o público leigo, que a atividade física é benéfica para a saúde física e psicológica. No estudo de Warburton, Nicol, & Bredin (2006) foi confirmado de forma incontestável a eficácia da atividade física regular na prevenção primária e secundária de várias doenças, tais como, a doença cardiovascular, a hipertensão, a diabetes, o cancro, a obesidade, osteoporose e a depressão. As orientações divulgadas às pessoas para a participação em atividades físicas, são suficientes para eluciar o seu benefício para a saúde, especialmente nas pessoas que são sedentárias. Parece haver uma relação linear entre o estado de saúde e a atividade física, de tal forma que um aumento da atividade física, aumentará a sua aptidão física. Tudo isto, implicará melhorias adicionais no estado de saúde dos indivíduos.

As razões pelas quais as crianças e adolescentes participam nas diferentes formas de atividade física (lazer ou formais) consistentemente apontam para três principais motivos (Weiss, 1993, citado por Weiss, 2000). Primeiro, os jovens querem desenvolver e demonstrar a sua competência física, como as habilidades atléticas, a aptidão física e a aparência física. Em segundo lugar, conquistam uma aceitação e apoio social, incluindo amizades, aceitação pelo grupo de pares, aprovação e estímulo por parte dos adultos, tais como, pais, professores e treinadores. Sendo assim, determinante para iniciar e continuar uma participação em atividades físicas. Em terceiro lugar, o divertimento proporcionado pela atividade maximiza a sua participação devido a experiências positivas e minimizada com as experiências negativas. O prazer poderá reforçar a atratividade pela atividade física e diminuir o apelo de atividades alternativas, tais como, os comportamentos de risco. Os resultados da investigação sugerem que as intervenções destinadas a melhorar a percepção de competência, o apoio social e a diversão irá resultar nas crianças e jovens. Este tipo de intervenções, permitirão assim, ao jovem de manter ou até aumentar os níveis de participação em atividades físicas.

Segundo Ryan & Deci (2000), estar motivado significa ser impelido para fazer alguma coisa. Quem não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é caracterizado como desmotivado, enquanto alguém que é compelido para um fim, é considerado motivado. É sugerido que a motivação, raramente é um fenómeno isolado. Os indivíduos não só apresentam diferentes tipos, mas também, diferentes quantidades de motivação. A orientação da motivação diz respeito às atitudes e objetivos subjacentes que dão origem à ação, isto é, trata-se do porquê das ações.

Para que alguém inicie e mantenha uma atividade física, esta terá de oferecer algo atrativo e de ter uma característica forte de satisfazer algumas das suas necessidades

Cantón, Mayor, & Pallarés (1995). Neste estudo, é revelado uma compilação de alguns fatores motivacionais relevantes que levam aos jovens a iniciar a atividade física e desportiva. Poderemos então enumerar:

- a diversão, o prazer, a necessidade de encontrar estímulos novos;
- o desejo de alcançar a excelência e o objetivo, a afiliação com o próximo na procura do reconhecimento e aceitação social e alguma preocupação com a saúde e bem estar;
- a participação no desporto, por si mesmo, tem um valor intrínseco muito forte;
- com menor importância, a procura de demonstrar competência e de autoestimar-se.

No entanto, os aspetos relacionados com a própria atividade física e a melhoria pessoal, que estão mais relacionados com a orientação para a tarefa, são considerados os mais importantes que a própria demonstração de competência relativamente aos outros, a qual, está relacionada com a orientação para o ego, como ocorre durante a competição desportiva.

Cox, Smith, & Williams (2008) no seu estudo, concluíram que a atividade física de lazer dos alunos está relacionada com a motivação e com as experiências que os alunos têm, nas aulas educação física. A percepção de competência, autonomia, o relacionamento com os pares, a motivação autodeterminada, o prazer e a atividade física em ambiente da educação física, prevê uma maior apetência para os alunos terem uma atividade física de lazer. A intervenção proporcionada pela atividade física nos alunos, aumenta a sua eficácia na escola. Esta intervenção poderá ser através da atividade física ministrada dentro da escola ou a oferecida fora dela. Esta atividade física estará relacionada com um grau de motivação autodeterminada para os alunos.

Nas aulas de educação física também poderemos ter como suporte a teoria da autodeterminação Deci & Ryan (2000). Os autores afirmam que a compreensão da motivação humana requer a consideração de necessidades psicológicas inatas de competência, relacionamento com os outros e de autonomia. Estas necessidades psicológicas inatas de competência, parecem ser essenciais para facilitar o funcionamento ideal das tendências naturais de crescimento e de integração, bem como, o desenvolvimento social e bem-estar Ryan & Deci (2000). Para explicar estas três necessidades psicológicas inatas, referem que a competência é a necessidade de competição baseada em experimentar a eficácia e de tentar controlar o resultado. A necessidade de relacionamento com os outros tem uma conexão com a preocupação e esforço de se relacionar com os outros. Há um sentimento de que os outros têm um relacionamento real com ele e uma experiência de satisfação com o mundo social. Esta necessidade é definida por duas dimensões, sendo elas a de se sentir aceite e a de ter uma

relação íntima com os outros. A necessidade de autonomia (ou autodeterminação), compreende o esforço do indivíduo ser o agente, de sentir que ele é a fonte das ações, de ter a voz ou o poder de determinar o seu próprio comportamento e um desejo de experimentar um locus interno de causalidade.

Os autores Ryan & Deci (2000) apontam que nas escolas, a promoção da aprendizagem mais autodeterminada requer condições de sala de aula que permitam a satisfação das três necessidades básicas. Elas são: o apoio às necessidades inatas para sentir que tem uma relação com os outros, que é competente e finalmente, o indivíduo ser um agente regulador de quem está exposto a novas ideias e à prática de novas habilidades.

A teoria da autodeterminação refere que existem diferentes tipos de motivação: a motivação autónoma e a motivação controlada. A motivação autónoma envolve comportamentos com um sentido pleno da vontade e opção, enquanto a motivação controlada envolve comportamentos como a experiência de situações de pressão e como a procura de resultados específicos que veem de forças percebidas de nível externo. O tipo de motivação é geralmente mais importante, do que a quantidade, Deci & Ryan (2008).

As três necessidades psicológicas que influenciam a motivação são, o aumento da competência, as relações com os outros e a perceção da autonomia, o que vão criar um estado de motivação intrínseca, enquanto, a frustração dessas necessidades estará associada a níveis de motivação extrínseca e motivação intrínseca menores, Deci & Ryan, (2000).

No entendimento de Ryan & Deci (2000) a motivação intrínseca define-se por um indivíduo fazer uma atividade e retirar satisfação inerente à própria atividade, ao invés, por alguma consequência isolada. Um indivíduo intrinsecamente motivado é impelido a agir pela diversão ou pelo desafio implicado e não devido a pressões, recompensas ou orgulhos externos. A motivação intrínseca é distintamente um tipo de motivação importante, no entanto, poderemos referir que para a maioria das atividades, as pessoas não são intrinsecamente motivadas. Os autores Ryan & Deci (2000) consideram que nas escolas, a motivação intrínseca parece tornar-se mais fraca com o decorrer e aumento dos anos de escolaridade.

A motivação extrínseca é algo que é construído, que pertence a uma atividade que é realizada e tem como fim atingir um resultado independente. A motivação extrínseca contrasta então com a motivação intrínseca, que se enquadra por fazer uma atividade simplesmente pelo prazer da atividade em si. No entanto, ao contrário de algumas perspetivas que enquadram o comportamento extrinsecamente motivado como invariavelmente não autónomo, a teoria da autodeterminação propõe, que a motivação extrínseca pode variar muito no grau em que ela é autónoma, Ryan & Deci (2000).

Os autores Taylor & Ntoumanis (2007) no seu estudo verificaram que, os professores que investem tempo e energia na compreensão e demonstração de afeto para com os alunos, promovem o envolvimento na atividade que estão a desenvolver. São professores que estão a incutir no aluno a motivação autodeterminada. Também concluíram, os professores que têm uma percepção da autodeterminação elevada nas suas aulas podem contribuir para terem uma maior motivação autodeterminada.

Os autores Alvarez, Balaguer, & Castillo (2012) no seu estudo constataram que um clima motivacional orientado para a tarefa incutido pelo treinador, corresponde a uma maior satisfação das necessidades psicológicas inatas dos jogadores no que se refere à competência, relacionamento com os outros e autonomia. Em contraste, quando o treinador considerado que os seus treinos envolve mais um clima orientado para o ego, os níveis de satisfação das necessidades psicológicas inatas dos jogadores são mais baixos. A satisfação de cada uma das necessidades psicológicas inatas, a competência, o relacionamento com os outros e a autonomia foi positivamente associada com a motivação intrínseca. Por sua vez, os elevados níveis de motivação intrínseca foram positivamente relacionados com a intenção dos atletas participarem e continuarem na atividade desportiva.

O estudo de Smith, Ntoumanis, & Duda (2010), refere a consistência das expectativas dos atletas com as percepções dos treinadores sobre o apoio aos comportamentos de autonomia, tais como, o fornecimento da possibilidade de escolha durante as sessões de treino, onde o treinador permite ao atleta escolher em que área, deve concentrar a sua atenção para o seu aperfeiçoamento durante uma sessão de treino, foram positivamente relacionados com os objetivos de motivação de autonomia.

Para Reinboth & Duda (2006), a participação desportiva pode levar a consequências negativas físicas e psicológicas, especialmente quando se verifica a existência de pressões e experiências desportivas exercidas por outros, tais como, o treinador ou pais. O ambiente desportivo desempenha um papel vital e influenciador que poderá potenciar efeitos psicológicos, emocionais e físicos, tanto positivamente como negativamente.

No estudo de Almagro, Sáenz-Lopez, & Moreno (2010), que tinha a pretensão de verificar a importância do clima de autonomia promovido pelo treinador sobre a motivação e na possibilidade de adesão à prática da atividade física foi concluído que a percepção de autonomia prevê que a motivação intrínseca experienciada pelos atletas irá promover a sua intenção de ser fisicamente ativo no futuro. Este estudo demonstra que deveremos favorecer as estratégias que irão satisfazer a necessidade básica de autonomia dos adolescentes, influenciando a sua motivação intrínseca, promovendo assim, um compromisso para a atividade física.

No estudo de Sampol, Verdaguer, Planas, Rotger, & Conti (2005), as conclusões revelaram que os indivíduos que iniciam ou mantêm a atividade física desportiva o fazem principalmente pelo seu divertimento ou pelo lazer. Os estudos escolares e o descontentamento da atividade física desportiva são as principais razões que os levam a abandonar a prática da atividade física desportiva. As raparigas dão importância à atividade física desportiva para que possam estar mais em forma. Quanto aos rapazes, esses consideram a competição e o estar com os amigos, como o mais importante.

Os investigadores Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, & Dumitru (2011) no seu estudo verificaram o seguinte: nos alunos que tinham uma orientação para o ego e a percepção do clima motivacional orientado para o ego, a disciplina autorreferenciada diminuía. Os alunos que apresentavam uma orientação para a tarefa e a sua percepção do clima motivacional orientado para a tarefa, são mais disciplinados. Então concluíram que a orientação para a tarefa e a percepção de um clima motivacional orientado para a tarefa deveria permitir e promover os comportamentos positivos dos alunos, com o propósito de cumprir as tarefas propostas na aula de educação física.

1.1 - Metas sociais de desporto/educação física

O desporto oferece aos participantes oportunidades sociais, como estar com os amigos, desenvolver relacionamentos íntimos e alcançar reconhecimento e status social, Allen, (2003).

No estudo de Allen, (2003) este reconheceu três fatores com orientações sociais. O desenvolvimento das relações sociais e divertir-se com os outros, sugere uma orientação para a afiliação. O status social reflete a popularidade entre pares e o reconhecimento social reflete o reconhecimento a partir de outros. Cada meta social era pelo menos moderadamente importante para os participantes, sugerindo que a participação no desporto teve um significado social para eles, e que esse significado estava associado com oportunidades de validação e de filiação social. A percepção de pertencer a um grupo poderá levar a uma percepção de competência física e motora.

Existem vários estudos referidos no trabalho de Cantón, Mayor, & Pallarés (1995) em que os agentes psicossociais mais investigados, como os pais e os treinadores, revelam que as suas ações são decisivas na participação, desenvolvimento e manutenção da motivação para a prática desportiva. Os pais que evidenciaram mais satisfação com o rendimento dos seus filhos ao longo do tempo, são os que exerciam menor pressão e os que tinham um menor número de interações negativas, as crianças demonstraram uma

maior satisfação com a atividade desenvolvida. Relativamente aos treinadores, as características mais valorizadas pelos atletas são a qualidade do seu apoio afetivo, a comunicação interpessoal e a relação humana. A característica menos valorizada pelos atletas é o conhecimento técnico desenvolvido pelo treinador. Assim, os autores, consideram que durante o início da prática desportiva é mais positivo trabalhar com os atletas uma ampla gama de interesses de desenvolvimento da formação humana e evitar que a autoestima do individuo dependa exclusivamente dos resultados desportivos alcançados.

No estudo de Reinboth, Duda, & Ntoumanis (2004) é sugerido que num ambiente social apoiado pela autonomia, enfatiza a melhoria e o esforço. Um ambiente socialmente solidário, poderá ajudar a maximizar a satisfação das necessidades básicas dos atletas, permitindo promover um bem-estar entre os participantes adolescentes em atividades físicas desportivas. Duda (1989) refere, que os indivíduos com orientação para a tarefa não necessitam de obter os melhores resultados com o mesmo esforço dos outros ou fazer tão bem como os outros, para alcançar o sucesso. Assim, a orientação para a tarefa está associada à perspectiva de que o desporto ensina o valor da diversão e a dar o melhor de si.

A orientação para a tarefa segundo Duda (1989), está associada a três características psicossociais para o envolvimento em atividades desportivas. Primeiro, atletas com uma elevada orientação para a tarefa têm a tendência em acreditar que o desporto deverá ensinar o individuo a valorizar o sentimento de que deverá dar o seu melhor, a cooperar com os pares e que devem seguir as regras delineadas. Segundo, que o desporto envolve características de socialização em que o individuo deverá ser honesto, respeitador e que é um cidadão interessado na sociedade em geral. Por fim, a participação no desporto melhora a autoestima, o que, aumenta a probabilidade do individuo vir a adotar ou a manter um estilo de vida ativo.

Na investigação desenvolvida por Leo, Garcia Calvo, Sánchez, Gómez, & Sánchez (2008), um atleta que tem comportamentos éticos e desportivos, tais como, o respeito pelas normas sociais, o respeito pelo adversário, o respeito pelas regras e uma participação adequada, está associado positivamente à criação de um clima orientado para a tarefa, tanto pelo treinador ou professor como também pelos seus colegas. O desenvolvimento de um ambiente que envolve a tarefa pelo professor irá favorecer com relevância o aparecimento de comportamentos éticos e desportivos mas também podem causar um decréscimo na ocorrência de comportamento antidesportivos. Em oposição, verificaram que um clima orientado para o ego, promovido pelos professores, pais e companheiros de equipa, está significativamente relacionado com comportamentos antidesportivos.

No estudo de Wang, Chatzisarantis, Spray, & Biddle (2002), o grupo de controlo que se encontrava altamente motivada apresentava os mais altos níveis de atividade física, apresentava uma motivação autodeterminada e demonstrava uma capacidade para a atividade física que era claramente alterável positivamente. Este grupo apresentou níveis de participação na disciplina de educação física, tenha sido parcialmente motivada por pressões internas ou para evitar a sensação de culpa, uma vez que, poderia estar relacionado com a pressão de que o individuo deveria participar, sobretudo devido à sua elevada perceção de competência. Em oposição, o grupo de alunos que apresentava níveis de motivação mais baixos, apesar do grupo ser muito reduzido, apresentavam níveis de atividade física muito menor, tendo igualmente níveis de motivação autodeterminada menores. Estes alunos indicaram também, uma menor propensão para sentir que a sua habilidade para a atividade física desportiva fosse alterável positivamente.

1.2 - Orientações motivacionais

Segundo os autores Martín, Tenderso, & Bañuelos (1996), em termos de orientações, uma pessoa é orientada para a tarefa quando tenta melhorar suas habilidades, aprender novas técnicas e a dominá-las. Por outro lado, um individuo tem uma orientação para o ego quando centraliza a sua motivação para comparar as metas de realização com os outros, para ser melhor do que outros. Foi verificado que existem relações entre as orientações motivacionais com alguns fatores, tais como, a perceção do clima motivacional, a perceção da habilidade motora, atribuições de sucesso inerentes ao desporto, o divertimento proporcionado pela prática desportiva, o compromisso de aprender e de se empenhar e ansiedade relacionada com o erro e as situações de stress.

A orientação para a tarefa foi associada à motivação para o esforço e melhoria para tentar alcançar o sucesso, ao divertimento relacionado com a prática desportiva, à ansiedade sobre situações de stress e a um menor compromisso e dedicação. A orientação para o ego, por seu turno, foi associada a uma maior competência motora, com a perceção do clima orientado para o ego dos pais, treinadores e pares, ao enganar o próximo como forma de alcançar o sucesso desportivo e com o tédio.

Assim, a orientação para a tarefa está mais relacionada com a diversão no desporto e na atividade física enquanto a orientação para o ego com o aborrecimento, Martín, Tenderso, & Bañuelos (1996).

O investigador Moreno-Murcia J. A. (2005) refere que as metas orientadas para a tarefa em educação física estão associadas a um grande interesse intrínseco. Enquanto, as

metas orientadas para o ego estão relacionadas com as respostas mais extrínsecas. Portanto, nas atividades orientadas para a tarefa os indivíduos percebem o desporto e a atividade física como algo que fortalece a sua capacidade de cooperação e responsabilidade social. Por outro lado, nas atividades orientadas para o ego os indivíduos entendem a atividade física como algo que deve ajudá-los a adquirir mais reconhecimento e status social.

No entanto nesta área de estudo Elliot & McGregor (2001) propuseram, um modelo de orientações motivacionais 2 x 2 em que as metas se subdividem, em quatro conjugações. A meta de realização de aproximação à maestria em que existe uma definição absoluta intrapessoal da competência com uma valência positiva; a meta de realização de aproximação ao rendimento em que existe uma definição normativa com uma valência positiva; a meta de realização de evasão à maestria em que existe uma definição absoluta e intrapessoal com uma valência negativa e por último, a meta de realização de evasão ao rendimento em que existe uma definição normativa com uma valência negativa. A meta de realização de aproximação à maestria corresponde com a análise tradicional da meta de realização para a maestria, a meta de evasão de maestria consiste em evitar a aprendizagem e a melhoria. A meta de aproximação ao rendimento corresponde com a visão clássica do rendimento, e a meta de evasão ao rendimento centra-se em evitar de fazer pior que os outros. No estudo de Moreno-Murcia, Coll, & Sicilia (2008) confirmou que poderemos analisar as orientações motivacionais pelo modelo 2 x 2, considerando que a meta de aproximação e de evasão poderão considerar-se orientações motivacionais independentes.

Para Elliot & Harackiewicz (1996,) as orientações motivacionais são apenas fundamentadas na prevenção de falha, que influenciam negativamente a motivação intrínseca. O envolvimento na tarefa é influenciador positivo nos efeitos observados sobre a motivação intrínseca. A orientação para o ego foi associada aos incentivos de reconhecimento e ao estatuto social. Esta perspetiva dá-nos uma visão de que os indivíduos orientados para o ego são motivados por fatores extrínsecos, Zahariadis & Biddle (2000).

Segundo Moreno-Murcia, Coll, & Camacho (2007), os estudantes adolescentes com metas de responsabilidade, revelam uma perceção maior de autoeficácia para o trabalho académico do que os restantes colegas. Por outro lado, o objetivo de manter a responsabilidade sobre algumas consequências positivas na sala de aula, como a persistência, o esforço e o interesse na aprendizagem, revelam uma perceção de competência. Assim, os autores reforçam a ideia que os professores devem tentar desenvolver metas de responsabilidade nos alunos para obter efeitos positivos sobre o seu envolvimento na aprendizagem.

Segundo Deci & Ryan (2000), os diferentes motivos são baseados nas necessidades psicológicas inatas, de tal forma, que o motivo de êxito vem da necessidade de concorrência e da necessidade de relação com os outros, que é proveniente da afiliação.

Para os autores Zahariadis & Biddle (2000), o desenvolvimento de habilidades motoras, de competição e incentivos para o espírito de equipa estão relacionados com a orientação para a tarefa. Estes motivos parecem ser proporcionados por motivos intrínsecos. A competição tem um reconhecimento mais orientado para o ego e não para a tarefa. O reconhecimento social foi associado negativamente à orientação para a tarefa. No entanto, o fator combinado de habilidade motora e competição poderá dar uma ideia distorcida. É de se esperar que o fator competição seja mais orientado para o ego e não para a tarefa. No entanto, poderemos considerar os indivíduos orientados para a tarefa como competitivos, mas estarão a calcular sua competência em termos de auto referência, tentando fazer o seu melhor.

No estudo realizado por Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong (1994), as crianças sujeitas a uma orientação para a tarefa, concluíram que foram mais motivadas para a atividade física do que aquelas em que houve mais uma orientação para o ego. A orientação para a tarefa parece fornecer o elemento vital para a motivação na atividade física. Durante a orientação para a tarefa, se acrescentarmos um envolvimento para o ego, tal pode aumentar a satisfação para a atividade física e não parece que irá ser prejudicial para a motivação da criança. Uma análise da orientação para a tarefa e para o ego poderá oferecer uma visão importante sobre a motivação da criança.

1.3 - Percepção do clima motivacional

Segundo Moreno-Murcia J. A. (2005), a percepção de um clima orientado para a tarefa está relacionada com a crença de que esforço e habilidade são as razões do sucesso, com sentimentos de satisfação enorme, uma atitude mais positiva em relação às aulas de educação física e uma maior a percepção de habilidade. Enquanto a percepção de um clima orientado para o ego presume uma relação direta entre habilidade e sucesso, com a crença negativa e enfadonha, que o sucesso é devido ao esforço e uma atitude positiva em aulas de educação física.

Reinboth & Duda (2006), verificaram que o aumento da satisfação das necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e relacionamento com os outros, colegas e treinador, foram todas relacionadas com o realce que o treinador dá ao clima motivacional envolvendo a tarefa. No mesmo estudo verificou-se que ao enfatizar o

clima motivacional envolvendo o ego, claramente minimizou a necessidade psicológica inata do relacionamento com os outros. O ambiente de equipa que se centraliza na rivalidade entre os elementos de uma equipa, de superação dos outros, e no reconhecimento apenas dos jogadores mais talentosos, ao longo do tempo, terá como resultado mais provável a redução da sensação de afinidade entre os membros da mesma equipa.

1.3.1 - Percepção do clima motivacional face ao aluno

Na investigação realizada por Moreno-Murcia & Cervelló (2004) estes concluíram, que os estudantes não substituiriam as aulas de educação física por outra atividade qualquer e que gostam bastante de participar nas aulas. Os alunos que percebem o professor como bondoso, amigável, justo, compreensivo e alegre demonstram um maior prazer para as aulas de educação física.

Moreno-Murcia & Vera (2011), no seu estudo demonstraram que a meta social da responsabilidade está relacionada com a autonomia, competência e com a motivação intrínseca. Assim, a meta da responsabilidade no aluno favorece a autonomia e favorece o aumento da autoeficácia, pontos relevantes e decisivos para que o aluno esteja mais motivado na disciplina de educação física. Do mesmo modo, a motivação intrínseca irá promover a diversão. Concluíram então, que os efeitos indiretos da responsabilidade do aluno na satisfação generalizada com a vida, são produzidas através das necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência, autoestima e diversão. Um clima focado na comparação e rivalidade entre os membros do grupo irá desenvolver nos alunos a convicção de que a sua capacidade de realizar algo, depende do talento natural de cada um. Por outro lado, um clima que valorize o esforço e a melhoria e dê uma importância ao papel desempenhado pelo aluno, irá promover nos alunos a compreensão de que a sua capacidade de realizar as tarefas, é algo que é possível de melhorar.

Os resultados do estudo realizado por Ntoumanis & Biddle (1999), indicam que quando as instruções que são dadas em sala de aula estão orientados para a tarefa, ou a percepção do clima motivacional é orientado para a tarefa, os alunos têm uma maior capacidade adaptativa dos padrões afetivos, cognitivos e comportamentais. Em antagonismo, esses padrões têm maior probabilidade de não se adaptarem, quando as instruções dadas envolvem uma orientação para o ego e a percepção do clima dos alunos tem uma orientação para o desempenho.

No trabalho desenvolvido por Vicianá, Cervelló, Ramirez, San-Matias, & Requena (2003), os resultados mostraram que o feedback positivo nas aulas de educação física

aumentou significativamente o prazer de participar na atividade, a orientação para a tarefa e originou igualmente uma maior percepção de clima motivacional orientado para a tarefa nos alunos.

No estudo realizado por Moreno-Murcia J. A. (2005), obtiveram uma relação entre as diferentes metas de orientação e os diferentes climas motivacionais percebidos pelos alunos em educação física. A orientação para a tarefa está ligada de forma positiva e significativa com a percepção de um clima motivacional orientado para tarefa e a orientação para o ego corresponde de uma maneira positiva e significativa com a percepção de um clima motivacional orientado para o ego.

Para Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2008) um clima focado na comparação e rivalidade entre os membros do grupo irá desenvolver nos alunos a convicção de que a sua capacidade de realizar algo, depende do talento natural de cada um. Por outro lado, um clima que valorize o esforço e melhoria e dê uma importância no papel desempenhado pelo aluno, irá promover a compreensão de que a sua capacidade de realizar as tarefas, como algo que é possível de melhorar.

Foi demonstrado por Cervelló, Escarti, & Guzmán (2007) que o clima motivacional promovido, quer pelo treinador quer pelos colegas de equipa, influenciam a motivação dos jovens para a atividade. Os treinadores deverão ter em conta que a sua forma de promover o clima motivacional não só afeta o individuo como influencia o '*estilo de motivação*' do grupo de trabalho, reforçando a ideia da necessidade de promover um clima motivacional orientado para a tarefa.

Segundo os autores Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2011) a presença de variedade e novidade nas tarefas em educação física, a atribuição de responsabilidade aos alunos para participar do processo de decisão e avaliação, o reconhecimento do aperfeiçoamento pessoal e do esforço, o agrupamento variado de alunos com diferentes critérios, a avaliação do progresso individual, o evitar a comparação social e mais tempo para praticar e melhorar as tarefas atribuídas permite transmitir um clima orientado para a tarefa. Quando o professor planifica as suas aulas tendo em conta estas variáveis que estão relacionadas com as consequências comportamentais, cognitivas e afetivas mais positivas, irá obter uma maior influência na adesão para a prática física, um dos objetivos principais das aulas de educação física.

No estudo de Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, & Dumitru (2011), os autores referem que os rapazes têm uma maior orientação para o ego, uma percepção do clima orientado para o ego, tendo assim também uma autorreferência para indisciplina maior que as raparigas. Assim, aparenta que as diferentes exigências que os rapazes têm da percepção da educação física, fazem-nos ter diferenças relativamente à disciplina ou

indisciplina. Os autores propõem então, que tratar num mesmo plano de igualdade os rapazes e as raparigas irá favorecer uma maior inclusão de todos os alunos nas aulas de educação física.

1.3.2 - Percepção do clima motivacional face ao professor

Os treinadores assumem um papel muito importante e ativo no treino e na competição Reinboth, Duda, & Ntoumanis (2004), o que acontece de forma bastante semelhante relativamente aos professores, na disciplina de educação física. Eles passam muito tempo interagindo com os atletas, tentando motivá-los, a fornecer instruções e feedback. No estudo desenvolvido por Cecchini, et al. (2001), foi analisada a influência dos professores de educação física, entre outros, sobre as orientações de meta, a motivação intrínseca e a competência física de crianças e adolescentes em aulas de educação física. Descobriram que os professores, bem como os colegas, foram os agentes sociais mais influentes em diferentes orientações, motivação intrínseca e na competência física dos adolescentes.

Para Braithwaite, Spray, & Warburton (2011), uma das formas para ajudar os professores a implementar métodos que irão aumentar e reforçar a participação dos alunos na vida da atividade física é fornecer mais informações aos professores que devem ajudar a construir a motivação dos alunos através de situações que a própria disciplina de educação física proporciona, tais como, existirem maiores índices de interações de afetividade, regulação de comportamentos e aprendizagem cognitiva dos resultados dos alunos.

Os autores Reinboth & Duda (2006), defendem que para promover a competência dos atletas, os treinadores podem desenvolver critérios de avaliação com base na melhoria da autodeterminação, onde o esforço é exercido durante o treino e competição. Os treinadores também poderiam incentivar os atletas a desenvolver padrões de desempenho pessoais e ajudá-los a aprender a realizar a sua autoavaliação. Para satisfazer a necessidade de relacionamento com os outros, os treinadores devem aceitar, cuidar e valorizar os atletas como pessoas, e não apenas com os resultados alcançados pelos de atletas. Para promover a satisfação da necessidade de autonomia, devem ser dadas oportunidades e opções de escolha aos atletas, fornecendo provas convincentes para os comportamentos solicitados, e incentivar a autodeterminação. Os treinadores podem oferecer aos atletas a informação necessária para resolver um problema ou aprender uma nova habilidade, incentivando-os a resolver o problema ou desenvolver a habilidade à sua maneira.

Os professores que são os responsáveis pela formação de experiências desportivas na escola e devem pretender que os jovens tenham satisfação nas atividades físicas devem ensinar o indivíduo a tentar dar o seu melhor, a cooperar, a obedecer às regras e a tornarem-se cidadãos de referência, deverão assim, promover nas aulas uma orientação para a tarefa. Se os professores pretenderem que os alunos se associem à participação na atividade física com a ideia de *'what's in it for me'* deverão de promover uma orientação para o ego Duda (1989).

A investigação realizada por Olympiou, Jowett, & Duda (2008), revelou que o clima motivacional percebido orientado para tarefa enfatizadas pelo treinador em que envolvesse o papel importante de cada um, a cooperação e o esforço/melhoria, foram associados com níveis mais elevados de proximidade, compromisso e complementaridade com o treinador. No ambiente criado pelo treinador para o clima motivacional orientado para o ego onde se enfatiza a rivalidade entre os membros do grupo, respostas punitivas aos erros e o reconhecimento desigual, foram associados com menores níveis de proximidade, compromisso e complementaridade com o treinador.

É recomendado por Vicianá, Cervelló, Ramirez, San-Matias, & Requena (2003) no seu estudo que durante a formação, para uma melhoria do desempenho do professor em sala de aula, deverá existir uma predominância de feedback positivo sobre o negativo. Deste modo, os professores transmitem uma conceção positiva sobre a perceção que os alunos têm sobre a disciplina de educação física em geral, aumentando a perceção do clima orientado para a tarefa, beneficiando o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

Transmitir um clima orientado para a tarefa Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2011) irá permitir ao professor obter dos alunos uma maior concentração nas metas orientadas para a maestria refletindo uma motivação autodeterminada e, talvez, melhores estados psicológicos.

Os resultados do estudo de Zahariadis & Biddle (2000) sugerem que professores, técnicos e outros agentes envolvidos na promoção da atividade física com jovens, devem promover a motivação intrínseca e formas de motivação autodeterminadas, como a orientação para a tarefa. Isso pode envolver intervenções em grupo, como as situações individuais. Ao nível do grupo, professores e técnicos precisam criar um clima predominantemente orientado para a maestria. Isto pode ser feito enfatizando a aprendizagem e a melhoria pessoal. A nível individual, as interações com os jovens na educação física passa pela necessidade de se, admitir a escolha pessoal. O professor de educação física deverá demonstrar empatia com os jovens, particularmente com aqueles que apresentam dificuldades no domínio da atividade física. Estas estratégias deverão aumentar

a autodeterminação dos jovens e, portanto, criar o sentimento de que o jovem quer participar de livre vontade, em vez, da sensação de que o jovem deveria de participar.

Em relação à disciplina dos alunos, a perceção de um clima orientado para a tarefa está relacionada com razões intrínsecas promovidas pelos professores para os alunos terem um bom comportamento nas aulas de educação física. Isto poderá dever-se à atenção dada à tarefa que os alunos têm que realizar e que necessita de ser dominada. Enquanto, num ambiente desordenado em sala de aula irá prejudicar o processo de aprendizagem, Moreno-Murcia J. A. (2005).

No estudo de Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, & Dumitru (2011) verificou-se que o professor é uma fonte de influência para a motivação nas aulas de educação física. Assim, os alunos que têm uma perceção que o seu professor tem uma maior orientação para a tarefa e menor para o envolvimento para o ego, têm níveis de autorreferencia de indisciplina menores. Os resultados providenciam um guião de intervenções aos professores que irão reforçar o clima orientado para a tarefa e minimizar cada vez mais as intervenções para o clima orientado para o ego.

Segundo os autores Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz (2008) os treinadores que fomentam mais a orientação para a tarefa têm um estilo de comunicação assente principalmente em normas de apoio e de instrução, com uma quantidade relativamente baixa de punição. Estes treinadores irão possibilitar aos jovens jogadores um maior ambiente de divertimento tornando-se mais comprometidos com a atividade física, reduzindo assim o risco potencial de abandono da atividade. Com este estilo de comunicação, a perceção do clima motivacional orientado para a tarefa apresenta valores bastante elevados em comparação com os níveis de perceção do clima motivacional orientado para o ego

Capítulo II - Objeto de estudo

2.1 - Objetivo geral

No estudo desenvolvido por Moreno-Murcia, Galindo, & Villodre (2010), os professores que promoveram climas motivacionais envolvendo a tarefa, ou seja, onde se verifica que os alunos têm preocupação com o seu progresso, com a sua aprendizagem e a cooperação entre colegas, irão potenciar a orientação para a tarefa dos seus alunos e estados psicológicos positivos para executar as tarefas propostas. Enquanto, os professores de educação física que nas suas aulas ocorre um clima motivacional orientado o ego, ou seja, em que os seus alunos tentam a superar os seus colegas de turma, comparar o resultado obtido e um reconhecimento desigual dos seus pares, irá originar perfis desmotivados nos seus alunos.

Num programa de treino de comunicação de treinadores desenvolvido no estudo de Mora, Cruz, & Torregrosa (2009), concluíram que a aplicação do programa, melhora o estilo de comunicação dos treinadores, tendo em vista um aumento de comunicações de apoio e na diminuição da dimensão das comunicações de punição. O programa tem a intenção de melhorar o estilo de comunicação positiva, permitindo que essa comunicação tenha a intensão de promover a auto-estima, a motivação, o prazer na atividade, o compromisso para com os restantes colegas de equipa, que por sua vez, irá permitir um aperfeiçoamento das habilidades motoras dos indivíduos. Assim, o programa de comunicação baseado numa abordagem positiva, ajuda os treinadores a melhorar a confiança e o prazer pela atividade dos seus atletas. Providenciam experiências positivas, que irão reduzir a ansiedade e a redução das taxas de abandono das atividades em causa. Então, os resultados de Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz (2008), também demonstram que o clima de envolvimento promovido pelo responsável, está altamente correlacionada com a perceção que os jogadores têm de o seu comportamento em campo. Além disso, o estilo de comunicação e o clima motivacional promovido pelos treinadores determina significativamente a diversão, o empenho e o compromisso dos jogadores pela atividade.

Tendo em consideração tudo o que foi exposto anteriormente, pensamos que é importante analisar se a perceção do clima motivacional que os professores têm do seu estilo de ensino e das interações com os alunos será semelhante à perceção do clima motivacional que os alunos têm dessa interação nas aulas de educação física.

2.2 - Objetivos específicos

Assim, é pretensão nesta linha de investigação:

- Conhecer qual é a perceção do clima motivacional que os professores têm das suas aulas;
- Analisar a perceção dos alunos face ao clima motivacional promovido pelos seus professores;
- Verificar se a escola se apresenta como variável discriminatória ao clima motivacional dos professores;
- Comparar a perceção que os alunos matriculados nos diferentes anos de escolaridade têm sobre o clima motivacional dos professores;
- Comparar a perceção do clima motivacional entre géneros.

2.3 – Hipóteses de estudo

Hipótese 1 - a perceção do clima motivacional dos alunos é orientada maioritariamente para a tarefa.

Hipótese 2 - a perceção do clima motivacional dos professores é orientada maioritariamente para a tarefa.

Hipótese 3 - a escola é uma variável discriminatória quanto à variável da perceção do clima orientado para a tarefa.

Hipótese 4 – os anos de escolaridade superiores revelam uma maior perceção para o clima orientado para o ego.

Hipótese 5 – o género revela-se como uma variável discriminatória quanto à variável da perceção do clima orientado para o ego.

Capítulo III - Método e Procedimentos

3.1 - Caracterização da amostra

Utilizou-se uma amostra no total de 865 alunos do 2º e 3º ciclos repartidos por quatro escolas do ensino básico do concelho de Silves. As escolas ficaram representadas da seguinte forma: Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves com 39,19% (n=339; feminino=164 e masculino=175); Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra com 21,29% (n= 185; feminino=98 e masculino=87); Agrupamento do Algoz com 13,06% (n=113; feminino=76 e masculino=37) e o Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines com 26,36% (n=228; feminino=119 e masculino=109).

Relativamente ao ano de escolaridade a amostra é constituída por alunos do 5º ano 26,2% (n=226), do 6º ano com 20,9% (n=181), do 7º ano com 20,2% (n=175), do 8º ano com 17,8% (n=154) e do 9º ano com 17,2% (n=129).

Quanto ao género a amostra contém 52,8% (n=457) alunos do género feminino e 47,2% (n=408) do género masculino, com as idades compreendidas entre os 10 e 19 anos (tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização da população dos alunos

	Agrupamento Silves		Agrupamento Armação		Agrupamento Algoz		Agrupamento Messines		Total		
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	%
5º ano	44	36	29	33	17	9	26	32	116	110	226 (26,1%)
6º ano	41	51	19	15	14	4	23	14	97	84	181 (20,9%)
7º ano	28	32	21	21	11	9	28	25	88	87	175 (20,2%)
8º ano	32	40	13	11	22	9	21	6	88	66	154 (17,8%)
9º ano	19	16	16	7	12	6	21	32	88	61	129 (17,2%)
Total	164	175	98	87	76	37	119	109	457 (52,8%)	408 (47,2%)	n=865
	339 (39,19%)		185 (21,29%)		113 (13,06%)		228 (26,36%)		865		

Relativamente aos professores a amostra é composta por 18 docentes pertencentes às quatro escolas do referido concelho em que 22,2% (n=4) são do género feminino e 77,8% (n=14) são do género masculino, com as idades compreendidas entre os 27 e 56 anos.

Tabela 2 – Caracterização da população dos professores

n=(18)	Agrupamento Silves	Agrupamento Armação	Agrupamento Algoz	Agrupamento Messines	Total
Feminino	0	2	0	2	4
Masculino	5	3	4	2	14
Total	5	5	4	4	18

3.2 - Instrumento

Utilizámos a tradução da versão espanhola, o questionário de percepção do clima motivacional em educação física (PMCSQ-2) (apêndice I) de Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2008) que foi adaptado para educação física do questionário de percepção do clima motivacional em desporto Newton, Duda, & Yin (2000).

Na maioria das pesquisas, o Clima Motivacional Percebido no Desporto Questionnaire-2 (PMCSQ-2) foi utilizado para avaliar as percepções dos atletas das perspetivas de objetivos frisado pelo treinador Newton, Duda, & Yin (2000).

O PMCSQ-2, mostrou alta confiabilidade e validade e é o questionário mais utilizado para medir o clima motivacional no desporto e nas suas adaptações para a disciplina de educação física. O questionário já foi utilizado em outras investigações (Viciano, Cervelló, Ramirez, San-Matias, & Requena, 2003; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008; Olympiou, Jowett, & Duda, 2008).

O questionário é composto por 33 itens agrupados em duas categorias: a percepção do clima motivacional envolvendo a tarefa (CT) com 17 itens e a percepção do clima motivacional que envolve o ego (CE) com 16 itens. O clima motivacional que envolve a tarefa está agrupado em três subcategorias: Aprendizagem cooperativa (CT Apz. Coop.) com quatro itens, o Esforço/melhoria (CT Esf. Melh.) com oito itens e Papel importante de cada aluno (CT Pap. Imp.) com cinco itens. Enquanto o fator clima ego é composto por outras três subcategorias: Castigo por erros (CE Cast. Erro) com seis itens, o Reconhecimento por desigualdade (CE Desig.) com sete itens e a Rivalidade entre os membros do grupo (CE Rival.) com três itens.

O instrumento para os alunos tem uma nota introdutória, "Durante as aulas educação física ... ". Para os professores o questionário apresenta como introdução "Durante as minhas aulas de educação física ... ",. Para ambos utilizou-se uma escala de Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo plenamente).

3.3 - Procedimentos

Realizámos a tradução da versão espanhola Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2008) com a intervenção de um especialista. Após a tradução com a colaboração de outro especialista em língua portuguesa adequamos a linguagem à população alvo (alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico) de forma que fosse mais perceptível (apêndice I). Para a sua aplicação aos professores de educação física aplicamos algumas adaptações na linguagem, de forma, a que a questão fosse direcionada ao professor. Na construção do instrumento também houve a participação de um especialista na área de educação física (apêndice II).

Após estes passos, o questionário foi aplicado sempre na presença do investigador a dois grupos de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, seis do 2º ciclo e sete do 3º ciclo, para verificarmos se a linguagem utilizada, estava ao alcance dos alunos. Durante a aplicação do questionário aos dois grupos de alunos, não se verificou nenhuma dificuldade na interpretação e no preenchimento do instrumento.

Foram solicitadas autorizações para aplicação do instrumento em meio escolar às seguintes entidades: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (apêndice III) pertencente ao Ministério da Educação através da plataforma oficial online para o efeito e à Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG) (apêndice IV).

Estabelecemos contatos com as direções das escolas implicadas no estudo a solicitar a autorização e colaboração (apêndice V) para a aplicação do instrumento nas respetivas escolas.

Aos encarregados de educação foram distribuídas autorizações (apêndice VI) para que fosse permitido aos alunos participarem no estudo. A aplicação do questionário foi realizada pelo investigador principal, dando instruções sobre o preenchimento, insistindo sobre o anonimato, na simplicidade e sinceridade nas respostas. A participação foi voluntária em que respeitámos todos os procedimentos éticos para a recolha de dados.

A aplicação do questionário foi realizada durante as aulas de formação cívica com a colaboração dos respetivos diretores de turma (ver apêndice VII), para que durante a aplicação do instrumento de recolha de informação estivesse o mais afastado possível do envolvimento da disciplina de educação física.

3.4 - Procedimentos estatísticos

Os dados dos questionários foram colocados numa base de dados no programa de tratamento estatístico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20 for *Windows* onde foram tratados. O nível de significância utilizado foi de $p < .05$, comumente utilizado nos estudos de ciências sociais.

Para caracterizar e descrever a amostra, utilizamos as técnicas estatísticas descritivas nomeadamente os valores médios e o desvio padrão.

Para verificar a consistência interna do instrumento de trabalho (PCMSQ-2) utilizámos o alpha de Cronbach em que obtivemos um valor de $(\alpha) = .738$ o qual é revelador de uma consistência interna de razoável Pestana & Gageiro (2005). Para a perceção do clima motivacional orientado para a tarefa foi de $(\alpha) = .885$ (.702 para a aprendizagem cooperativa, .803 para o esforço e melhoria e .709 para o papel importante de cada aluno) e para a perceção do clima motivacional orientado para o ego de $(\alpha) = .879$ (.723 para o castigo por erros, .822 para o reconhecimento por desigualdade e .580 para a rivalidade).

Tendo em consideração a dimensão da amostra e ainda o teorema do limite central (a distribuição da média amostral tende para a distribuição normal, independentemente do tipo de distribuição da variável em estudo) (Barnes, 1994, citado por Maroco, 2007) foram utilizados testes paramétricos.

Utilizámos o *t-Student* para verificar se as médias de dois grupos independentes da amostra (género), eram ou não significativamente diferentes.

Para compararmos duas amostras independentes, procedemos a uma análise de variância (ANOVA). No entanto, esta técnica só por si não nos indica sobre qual ou quais os subgrupos da amostra são diferentes. Optámos posteriormente pelo teste de *Scheffe* pois é considerado um dos mais robustos a desvios à normalidade e homogeneidade das variâncias para amostras grandes (escolas e anos de escolaridade).

Procedemos igualmente a uma análise correlacional (Coeficiente de Pearson) para verificar se existiam correlações significativas entre algumas das variáveis em estudo.

Capítulo IV – Apresentação dos resultados

4.1 - Análise descritiva

Para iniciar a análise descritiva decidimos verificar quais foram as seis questões que os alunos e os professores consideraram como mais relevantes e menos relevantes (tabelas 3 e 4).

4.1.1 - Questões mais relevantes dos alunos e dos professores

Constata-se observando a tabela 3, que as questões mais relevantes para os dois grupos pertencem todas à categoria da percepção do clima motivacional orientado para a tarefa.

Tabela 3 - Questões mais relevantes para os alunos e professores

Questão		Média		Desvio Padrão	
Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores
PMCSQ25	PMCSQ5	4,36	4,83	0,997	0,383
PMCSQ8	PMCSQ21	4,3	4,83	1,008	0,383
PMCSQ30	PMCSQ25	4,3	4,83	1,031	0,383
PMCSQ5	PMCSQ11	4,25	4,78	1,066	0,428
PMCSQ1	PMCSQ1	4,18	4,72	0,996	0,461
PMCSQ21	PMCSQ28	4,11	4,72	1,086	0,461

Os alunos consideraram a questão 25 com maior relevância, com uma média de 4.36, na qual refere que “o(a) professor(a) insiste em que cada um dê o seu melhor” que pertence à subcategoria de esforço e melhoria. Das seis questões mais relevantes, nas primeiras quatro os alunos deram maior relevância a questões que pertencem à subcategoria de esforço e melhoria, a quinta está enquadrada na subcategoria do papel importante de cada aluno e a sexta questão pertence novamente à subcategoria de esforço e melhoria. Assim, os alunos consideram que os professores nas suas interações desenvolvem com maior relevância os aspetos relacionados com o seu empenho e progresso.

Quanto aos professores, verificamos que apresentam uma perspetiva diferente dos alunos. Dão maior importância a três questões com uma média de 4.83, em que, cada uma destas questões pertence a uma das três subcategorias da percepção motivacional orientado

para a tarefa. A questão 5, refere “acredito que todos os alunos são importantes para que o grupo-turma tenha êxito.”, inserida na subcategoria do papel importante de cada aluno; a questão 21 que narra “encorajo a que os alunos se ajudem uns aos outros.”, pertencente à subcategoria aprendizagem cooperativa e a questão 25 que diz “insisto em que cada um dê o seu melhor.” da subcategoria de esforço e melhoria. Quanto às restantes questões, a questão 11 pertence novamente à aprendizagem cooperativa e as outras duas, as questões 1 e 28, fazem parte da subcategoria do esforço e melhoria.

Os alunos têm assim uma percepção da intervenção do professor orientado para a tarefa com uma perspetiva de esforço e melhoria. Os professores dão relevância mais repartida pelas três subcategorias, no entanto, também dão maior relevância às questões pertencentes à subcategoria do esforço e melhoria.

4.1.2 - Questões menos relevantes dos alunos e dos professores

Na tabela 4 verifica-se que os alunos e os professores têm a mesma perspetiva em que consideram a categoria do clima motivacional orientado para o ego, como a percepção do clima motivacional menos importante.

Tabela 4 - Questões menos relevantes para os alunos e professores

Questão		Média		Desvio Padrão	
Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores
PMCSQ9	PMCSQ9	2,09	1,06	1,318	0,236
PMCSQ26	PMCSQ6	2,19	1,11	1,376	0,323
PMCSQ7	PMCSQ7	2,26	1,33	1,337	0,767
PMCSQ13	PMCSQ26	2,38	1,33	1,472	0,594
PMCSQ6	PMCSQ17	2,55	1,39	1,373	0,85
PMCSQ24	PMCSQ29	2,64	1,61	1,441	0,979

Os alunos e os professores dão menor relevância à questão 9 pertencente à subcategoria castigo por erros, que refere “o(a) professor(a) exclui/excluo os alunos que cometem erros.”, em que os alunos apresentam uma média de 2.09 e os professores uma média de 1.09, bastante inferior aos alunos. Os professores aproximam-se, do discordo totalmente da afirmação enquanto os alunos discordam em parte. Os alunos e os professores apresentam nas três subcategorias, o mesmo número de questões menos relevantes. Na subcategoria do reconhecimento por desigualdade têm três questões, na subcategoria do castigo por erros têm duas questões e na subcategoria da rivalidade entre os membros do grupo têm uma questão.

4.1.3 - Percepção do clima motivacional dos alunos e professores

Quanto a análise global da percepção do clima motivacional entre os alunos e os professores (tabela 5) verificamos que os professores apresentam ($M=4.5000$) um valor superior à dos alunos ($M=4.0036$) na percepção do clima motivacional orientado para a tarefa. No que diz respeito à percepção do clima motivacional orientado para o ego os professores dão uma importância inferior ($M=2.2231$) à dos alunos ($M=2.6647$).

Tabela 5 - Percepção do clima motivacional dos alunos e professores

Percepção clima motivacional	Clima orientado tarefa		Clima orientado ego	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Alunos	4,0036	0,62626	2,6647	0,81688
Professores	4,5000	0,28359	2,2231	0,28227

Os alunos apresentam uma percepção do clima motivacional orientado para a tarefa bastante próxima dos professores tendo a mesma distribuição das subcategorias (tabela 6), quanto aos seus valores médios. Os alunos e os professores consideram que o esforço e melhoria como o clima motivacional mais importante tendo uma média 4,1401 e 4.5764, respetivamente. O papel importante do aluno é a segunda subcategoria e por fim a aprendizagem cooperativa.

Tabela 6 - Percepção do clima motivacional orientado para a tarefa dos alunos e professores

Clima orientado tarefa	Aprendizagem cooperativa		Esforço/melhoria		Papel importante	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Alunos	3,8215	0,82152	4,1401	0,67282	3,9492	0,74784
Professores	4,3611	0,37595	4,5764	0,3066	4,5556	0,45273

Ao analisarmos a tabela 7, referente à percepção do clima motivacional orientado para o ego, constatamos que os alunos têm a mesma opinião que os professores quanto à subcategoria da rivalidade entre os membros do grupo de trabalho, dando maior importância a essa subcategoria. Os professores consideram o castigo por erros a subcategoria com menor importância ($M=2.0074$) e os alunos a subcategoria do reconhecimento por desigualdade ($M=2.6037$).

Tabela 7 - Percepção do clima motivacional orientado para o ego dos alunos e professores

Clima orientado ego	Castigo por erros		Reconhecimento desigualdade		Rivalidade	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Alunos	2,6796	0,87148	2,6037	0,97443	2,7694	0,97823
Professores	2,0074	0,51987	2,3492	0,59655	2,3519	0,59926

4.1.4 - Percepção do clima motivacional dos alunos por professor

A tabela 8 revela-nos os valores médios relativamente à percepção do clima motivacional orientado para a tarefa, que os alunos apresentam uma percepção diferente dos seus professores. Todos os alunos representativos de cada professor têm uma percepção nesta variável inferior ao seu professor, no entanto, somente os alunos do professor 3 têm uma representação do seu professor maior que a autoimagem do professor nessa variável.

No que diz respeito à percepção do clima motivacional orientado para o ego verifica-se novamente uma percepção diferente dos alunos representativos de cada professor, mas em sentido inverso. Todos os alunos representativos do professor têm uma percepção maior nesta variável que a autoimagem do professor, com exceção dos alunos do professor 2.

Tabela 8 - Percepção do clima motivacional dos alunos por professor

Percepção clima motivacional		Clima orientado tarefa		Clima orientado ego	
		Alunos	Prof.	Alunos	Prof.
Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves	Professor 1	4,1041	4,5625	2,4869	2,0000
	Professor 2	4,1464	4,8125	2,7484	2,7500
	Professor 3	4,2832	4,125	2,2004	1,8750
	Professor 4	3,6944	4,8125	3,0132	1,6875
	Professor 5	4,3153	4,6875	2,3143	2,2500
Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra	Professor 6	4,0876	4,375	2,4221	2,0625
	Professor 7	3,9009	4,875	3,0095	2,5000
	Professor 8	3,9140	4,125	2,7777	2,1875
	Professor 9	3,6369	4,8125	3,0879	2,4375
	Professor 10	3,6409	4,3125	3,3407	2,2667
Agrupamento do Algoz	Professor 13	4,1424	4,5625	2,0926	2,0000
	Professor 14	3,7822	4,000	2,9257	2,4375
	Professor 15	4,0058	4,875	2,2088	1,8750
	Professor 16	3,9204	4,5625	2,7189	2,1250
Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines	Professor 17	4,1099	4,4375	2,6826	2,1875
	Professor 18	3,9626	4,5625	2,7609	2,5000
	Professor 19	3,6724	4,375	2,8770	2,6250
	Professor 20	4,1040	4,125	2,8259	2,2500

4.1.5 - Perceção do clima motivacional por escola

Verificamos na tabela 9 que relativamente ao clima motivacional orientado para a tarefa, os alunos do Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves são os que apresentam um valor médio superior de 4.0936 e a escola do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra a que apresenta o valor médio mais baixo com 3.9231. Em contraste, os alunos do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra que apresentam um valor maior no clima motivacional orientado para o ego com uma média de 2.8208 e os alunos do Agrupamento do Algoz que tem a média mais baixa nesta categoria, com um valor de 2.4282.

Em ambas as variáveis que estão em análise na tabela 9, revelam-nos que os alunos têm uma perceção do clima motivacional diferente dos professores. O valor médio do conjunto de alunos pertencentes a cada uma das escolas, na perceção do clima motivacional orientado para a tarefa é inferior ao valor médio do quadro de professores da mesma escola. Os alunos do Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines são os que apresentam a perceção do clima motivacional orientado para a tarefa, mais aproximada do seu grupo de professores ($M=3.9515; M=4.375$). Os alunos do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra são os que apresentam uma perceção com um afastamento maior, relativamente aos seus professores ($M=3.9231; M=4.5$).

Quanto à perceção do clima motivacional orientado para o ego os alunos de cada uma das escolas apresentam uma perceção superior ao quadro de professores da escola. São os alunos do Agrupamento do Algoz que têm uma perceção mais aproximada da autoimagem ao quadro de professores dessa escola ($M=2.4282; M=2.1094$). Observamos, novamente que os alunos do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra têm uma opinião mais divergente comparativamente ao grupo de professores dessa escola ($M=2.8208; M=2.2908$).

Os alunos pertencentes ao Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves são os que têm uma perceção do clima motivacional orientado para a tarefa ($M=4.0936$) mais próxima do universo total dos professores ($M=4,5$). Quanto à perceção do clima motivacional orientada para o ego são os alunos do Agrupamento do Algoz ($M=2.4282$) que têm uma perceção da motivação mais próxima do universo total dos professores ($M=2,2231$).

Tabela 9 - Perceção do clima motivacional por escola

Perceção clima motivacional	Clima orientado tarefa		Clima orientado ego	
	Alunos	Professores	Alunos	Professores
Agrupamento Silves	4,0936	4,6000	2,5747	2,1125
Agrupamento Armação	3,9231	4,5000	2,8208	2,2908
Agrupamento Algoz	3,9703	4,5000	2,4282	2,1094
Agrupamento Messines	3,9515	4,3750	2,789	2,3906

Observamos na tabela 10, que o Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves é a escola que apresenta valores médios superiores relativamente às outras escolas em todas as subcategorias do clima motivacional orientado para a tarefa.

A maior discrepância de opinião é dos alunos pertencentes ao Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra, que têm valores médios inferiores relativamente aos professores de educação física dessa escola. Essa discrepância é apresentada principalmente na subcategoria do papel importante de cada aluno ($M=3.8732$; $M=4.7200$). A opinião mais aproximada entre alunos e professores ocorre também nesta subcategoria, mas sucede no Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines ($M=3.9294$; $M=4.1500$).

Na subcategoria de esforço e melhoria, os alunos apresentam valores mais altos em todas as escolas. Esta perspetiva vai ao encontro da perceção do clima motivacional orientado para a tarefa, do universo dos professores ($M=4.5764$). Os docentes também valorizaram mais esta subcategoria. O papel importante de cada aluno é a segunda subcategoria valorizada e por último a aprendizagem cooperativa por todas as escolas.

Tabela 10 - Perceção do clima motivacional orientado para a tarefa por escola

Clima orientado tarefa	Aprendizagem cooperativa		Esforço/melhoria		Papel importante	
	Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores
Agrupamento Silves	3,9063	4,4000	4,2415	4,7250	4,033	4,6400
Agrupamento Armação	3,7068	4,3500	4,0516	4,4750	3,8732	4,7200
Agrupamento Algoz	3,8414	4,4375	4,1177	4,5000	3,8619	4,6500
Agrupamento Messines	3,7785	4,2500	4,0722	4,5938	3,9294	4,1500

Quanto à perceção do clima motivacional orientado para o ego analisamos na tabela 11, que são os alunos do Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines os que apresentam na subcategoria de rivalidade entre os membros do grupo o

valor mais alto ($M=2.9773$). Os alunos do Agrupamento do Algoz exibem na subcategoria do castigo por erro, o valor mais baixo ($M=2.3755$).

A maior discordância entre alunos e professores revela-se no Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra, na subcategoria de castigo por erros ($M=2.8398; M=1.8933$). No entanto, a opinião mais conciliada entre alunos e professores está presente na subcategoria de rivalidade entre os membros do grupo, também no Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra ($M=2.7694; M=2.4667$).

Na subcategoria do reconhecimento por desigualdade verifica-se algo diferente ao que é revelado pela categoria da perceção do clima motivacional orientado para o ego. Os professores do Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines têm uma perceção superior aos dos alunos, nesta variável.

É no Agrupamento do Algoz, que os alunos apresentam uma perceção do clima motivacional orientado para o ego mais aproximada da perceção do universo dos professores. Tendo a mesma distribuição hierárquica em termos de valores médios em todas as subcategorias. É no Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra que os alunos manifestam uma maior divergência quanto à perceção nesta variável, relativamente ao universo dos professores.

Tabela 11 - Perceção do clima motivacional orientado para o ego por escola

Clima orientado ego	Castigo por erros		Reconhecimento desigualdade		Rivalidade	
	Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores
Agrupamento Silves	2,6726	2,2333	2,4347	1,9429	2,6962	2,2667
Agrupamento Armação	2,8398	1,8933	2,8234	2,5429	2,7694	2,4667
Agrupamento Algoz	2,3755	2,000	2,406	2,1429	2,5693	2,2500
Agrupamento Messines	2,7107	1,8750	2,7748	2,8214	2,9773	2,4167

4.1.6 - Perceção do clima motivacional dos alunos por ano de escolaridade

Verificamos na tabela 12 que são os alunos do 5º ano que manifestam na perceção do clima motivacional orientado para a tarefa o valor mais elevado ($M=4.0816$) e os alunos do 9º ano o valor mais baixo ($M=3.7699$). Os restantes anos de escolaridade apresentam valores muito semelhantes.

No que se refere à percepção do clima motivacional orientado para o ego, são os alunos do 9º ano que exibem o valor mais elevado ($M=2.8319$) e os alunos do 8º ano com o valor inferior ($M=2.4317$).

Embora as diferenças não sejam acentuadas, são os alunos do 5º ano que têm uma percepção do clima motivacional orientado para a tarefa mais aproximada dos professores. Os alunos do 9º ano são os que apresentam uma opinião mais afastada quanto a esta categoria tendo em conta a opinião dos professores.

Tabela 12 - Perceção do clima motivacional dos alunos por ano de escolaridade

Perceção clima motivacional	Clima orientado tarefa		Clima orientado ego	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
5º ano	4,0816	0,60175	2,6269	0,82324
6º ano	4,0132	0,60457	2,7229	0,79271
7º ano	4,0139	0,59013	2,7351	0,80273
8º ano	4,0617	0,66706	2,4317	0,78299
9º ano	3,7699	0,64919	2,8319	0,84432

Ao analisarmos a tabela 13, podemos verificar que a subcategoria mais valorizada pelos alunos de todos os anos de escolaridade é a do esforço e melhoria. É o 5º ano que considera este item como o mais marcante, apresentando um valor ($M=4.2099$) superior à média do universo dos alunos na percepção do clima motivacional orientado para a tarefa ($M=4.1401$). Esta perspetiva é também a que se aproxima mais da percepção da motivação transmitida pelo universo dos professores ($M=4.5764$).

Os alunos do 8º ano, são os que apresentam os valores mais elevados nas outras subcategorias, no papel importante de cada aluno com ($M=4.0656$) e na aprendizagem cooperativa ($M=3.9692$). A seguir, são os alunos do 5º ano que têm ($M=4.0529$) e ($M=3.8997$) respetivamente.

Os alunos do 9º ano, nesta variável exibem em todas as subcategorias os valores mais baixos, comparativamente aos restantes anos de escolaridade. Os valores médios são os seguintes: na aprendizagem cooperativa ($M=3.6156$), no papel importante de cada aluno ($M=3.6946$) e no esforço e melhoria ($M=3.8967$). Todos estes valores são inferiores aos apresentados pelo conjunto dos professores, ($M=4.3611$); ($M=4.564$); ($M=4.5556$), respetivamente.

Tabela 13 - Perceção do clima motivacional orientado para a tarefa por ano de escolaridade

Clima orientado tarefa	Aprendizagem cooperativa		Esforço/melhoria		Papel importante	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
5º ano	3,8997	0,82919	4,2099	0,65896	4,0529	0,73711
6º ano	3,7403	0,87763	4,2071	0,63986	3,9177	0,73857
7º ano	3,8262	0,77614	4,1737	0,63802	3,9331	0,71546
8º ano	3,9692	0,79492	4,1248	0,66238	4,0656	0,78494
9º ano	3,6156	0,77493	3,8967	0,74986	3,6946	0,71984

Ao examinarmos a tabela 14 confirmamos os dados relativamente ao clima motivacional orientado para o ego (ver Tabela 12). Os alunos do 9º ano são os que apresentam os valores mais elevados em todas as subcategorias. Uma média de 2.8642 na rivalidade entre os membros do grupo, uma média de 2.8583 no reconhecimento por desigualdade e por último uma média de 2.785 em castigo por erros.

Os alunos do 8º ano são aqueles que apresentam os valores mais baixos, em todas as subcategorias com o valor (M=2.5682) na rivalidade entre os membros do grupo, (M=2.4091) no castigo por erros e com o valor (M=2.3902) no reconhecimento por desigualdade.

O universo dos professores apresenta, um valor maior na subcategoria da rivalidade entre os membros do grupo (M=2.3519) e são também os alunos do 9º ano que a valorizam mais (M=2.8643). Os professores valorizam menos a subcategoria do castigo por erros (M=2.0074) e são os alunos do 8º ano (M=2.4091) que exibem uma opinião mais aproximada aos professores.

Tabela 14 - Perceção do clima motivacional orientado para o ego por ano de escolaridade

Clima orientado ego	Castigo por erros		Reconhecimento desigualdade		Rivalidade	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
5º ano	2,722	0,8665	2,4719	0,92084	2,7891	1,10062
6º ano	2,7603	0,83751	2,6492	0,96683	2,8039	1,00603
7º ano	2,7017	0,85747	2,7274	1,01062	2,8152	0,9024
8º ano	2,4091	0,82366	2,3902	0,94774	2,5682	0,89085
9º ano	2,785	0,94739	2,8583	0,98361	2,8643	0,88775

4.1.7 - Perceção do clima motivacional dos alunos por género

No que diz respeito ao género verificamos na tabela 15, que na perceção do clima motivacional, são as raparigas (M=4.0734) que apresentam uma média superior comparativamente com os rapazes (M=3.9253) no clima motivacional orientado para a

tarefa. No clima motivacional orientado para o ego são os rapazes que possuem um valor maior ($M=2.7808$) que as raparigas ($M=2.561$).

Assim, são as alunas que apresentam uma perceção mais aproximada do tipo de perceção do clima motivacional dos professores.

Tabela 15- Perceção do clima motivacional dos alunos por género

Perceção clima motivacional	Clima orientado tarefa		Clima orientado ego	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Feminino	4,0734	0,5898	2,5610	0,83309
Masculino	3,9253	0,65667	2,7808	0,78319

Na tabela 16, constatamos que é o género feminino que apresenta valores superiores em todas as subcategorias.

Os dois géneros consideram como mais relevante a subcategoria do esforço e melhoria, em que as raparigas têm uma média de 4.201 e os rapazes de 4.072. A subcategoria menos valorizada pelos dois géneros é a aprendizagem cooperativa, em que as raparigas têm uma média de 3.9106 e os rapazes de 3.7216.

Ambos os géneros, possuem a mesma opinião dos professores. Apresentam estas duas subcategorias, como a mais relevante e a menos relevante, respetivamente.

Tabela 16 - Perceção do clima motivacional orientado para a tarefa por género

Clima orientado tarefa	Aprendizagem cooperativa		Esforço/melhoria		Papel importante	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Feminino	3,9106	0,80637	4,201	0,61746	4,0166	0,70957
Masculino	3,7216	0,8278	4,072	0,72457	3,8737	0,7825

Relativamente à tabela 17 constatamos que os alunos do género masculino são os que apresentam valores superiores em todas as subcategorias da perceção do clima motivacional orientado para o ego.

Tabela 17 - Perceção do clima motivacional orientado para o ego por género

Clima orientado ego	Castigo por erros		Reconhecimento desigualdade		Rivalidade	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Feminino	2,6011	0,88365	2,4773	0,97942	2,6667	0,99505
Masculino	2,7675	0,85014	2,7454	0,95019	2,8844	0,9471

Verificamos que relativamente aos professores os dois géneros também consideram a rivalidade entre os membros do grupo de trabalho a variável que detém maior relevância. Os professores consideram a variável com menor importância a subcategoria do castigo por erros, no entanto, os alunos/alunas apresentam uma perceção com menor importância no reconhecimento por desigualdade.

4.2 - Análise Correlacional

Na presente análise pretende-se verificar a correlação existente entre as variáveis.

A tabela 18 revela-nos interessantes relações entre as variáveis.

A idade tem uma relação significativa e positiva com o clima motivacional orientado para o ego ($r=.085$, $p<.01$), apresentando uma correlação maior com a variável do reconhecimento de desigualdade ($r=.130$, $p<.01$). A idade apresenta uma relação negativa com o clima motivacional orientado para a tarefa ($r=-.165$, $p<.01$) em que é a subcategoria do esforço e melhoria apresenta uma correlação negativa de ($r=-.169$, $p<.01$), a subcategoria do papel importante de cada aluno de ($r=-.137$, $p<.01$) e por último a subcategoria da aprendizagem cooperativa de ($r=-.101$, $p<.01$).

Tabela 18 - Correlações entre as variáveis

Variáveis	Idade	CT	CE	CT Apz. Coop.	CT Esf. Melh.	CT Pap. Imp.	CE Cast. Erro	CE Desig.	CE Rival.
Ano	,826**	-,116**	0,014	-0,051	-,134**	-,098**	-0,046	,071*	-0,018
Idade	-	-,165**	,085*	-,101**	-,169**	-,137**	0,029	,130**	0,029
CT	-	-	-,357**	,795**	,903**	,867**	-,327**	-,397**	-,087*
CE	-	-	-	-,278**	-,352**	-,306**	,884**	,932**	,714**
CT Apz. Coop.	-	-	-	-	,579**	,621**	-,292**	-,292**	-0,04
CT Esf. Melh.	-	-	-	-	-	,650**	-,307**	-,395**	-,107**
CT Pap. Imp.	-	-	-	-	-	-	-,280**	-,346**	-0,066
CE Cast. Erro	-	-	-	-	-	-	-	,713**	,495**
CE Desig.	-	-	-	-	-	-	-	-	,561**
CE Rival.	-	-	-	-	-	-	-	-	-

grau de significância: * $p<.05$; ** $p<.01$

O ano de escolaridade apresenta uma relação negativa e significativa com o clima motivacional orientado para a tarefa ($r=-.116$, $p<.01$) e também no que respeita a duas das suas subcategorias, ($r=-.134$, $p<.01$) para o esforço e melhoria e ($r=-.098$, $p<.01$) para o papel importante de cada um. Esta variável tem uma relação positiva e estatisticamente significativa com a subcategoria do reconhecimento de desigualdade ($r=.071$, $p<.05$), pertencente ao clima motivacional orientado para o ego.

Relativamente ao clima motivacional orientado para a tarefa verificamos uma relação positiva com todas as subcategorias do clima motivacional orientado para a tarefa. A subcategoria respeitante ao esforço e melhoria é onde apresenta maior afinidade positiva ($r=.903$, $p<.01$). Esta variável apresenta um relação negativa e significativa com o clima motivacional orientado para o ego ($r=-.357$, $p<.01$) e com todas as subcategorias do clima

motivacional orientado para o ego, destacando-se o reconhecimento de desigualdade ($r=-.397, p<.01$) e na rivalidade entre os membros do grupo é de ($r=-.087, p<.05$).

Quanto ao clima motivacional orientado para o ego apresenta uma relação positiva com todas as suas subcategorias em que no reconhecimento de desigualdade é a mais expressiva ($r=.932, p<.01$). A subcategoria papel importante de cada aluno, pertencente ao clima motivacional orientado para a tarefa, apresenta uma relação negativa com esta variável de ($r=-.306, p<.01$).

No que diz respeito, às subcategorias do clima motivacional orientado para a tarefa maior relação é entre o esforço e melhoria com o papel importante de cada aluno ($r=.650, p<.01$). Nas subcategorias pertencentes ao clima motivacional orientado para o ego a maior relação é entre o castigo por erros e o reconhecimento de desigualdade ($r=.713, p<.01$).

4.4 - Análise Inferencial

Na presente análise pretende-se comparar a perceção do clima motivacional nas aulas de educação física, das escolas, do ano de escolaridade e do género de forma a verificar as diferenças existentes entre os diferentes grupos.

4.4.1 - Diferenças entre escolas na perceção do clima motivacional

Verificamos que a escola (tabela 19) apresenta-se como uma variável discriminatória relativamente a todas as variáveis dependentes em estudo.

Tabela 19 - Diferenças entre grupos (escola) na perceção do clima motivacional

	<i>F</i>	<i>p</i>
Clima motivacional orientado para tarefa	4,026	0,007
Aprendizagem cooperativa	2,654	0,047
Esforço/melhoria	4,503	0,004
Papel importante de cada aluno	2,637	0,049
Clima motivacional orientado para ego	8,771	0,000
Castigo por erros	6,913	0,000
Reconhecimento de desigualdade	10,78	0,000
Rivalidade	5,736	0,001

Constata-se que existem diferenças significativas na perceção do clima motivacional para a tarefa, ($F=4,026$, $p=.007$) e nas suas subcategorias com o esforço e melhoria, ($F=4,503$, $p=.004$), a aprendizagem cooperativa, ($F=2,654$, $p=.047$), e no papel importante de cada aluno, ($F=2,637$, $p=.049$). Na perceção do clima motivacional orientado para o ego existem diferenças significativas, ($F=8,771$, $p=.000$), e nas suas subcategorias com o reconhecimento por desigualdade, ($F=10,78$, $p=.000$), o castigo por erros, ($F=6,913$, $p=.000$), e na rivalidade entre os membros do grupo, ($F=5,736$, $p=.001$).

4.4.1.1 - Diferenças entre as várias escolas na perceção do clima motivacional

Ao analisarmos os resultados referentes à tabela 20, verificamos entre quais escolas, existem diferenças significativas na perceção do clima motivacional. Constatámos, quanto à perceção do clima motivacional orientado para a tarefa existem diferenças significativas entre duas escolas, o Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves e o Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra, ($p=.03$).

Os valores médios demonstram que os alunos do Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves têm uma orientação maior ($M=4.0936$) que os alunos pertencentes ao Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra ($M=3.9231$) para a perceção do clima motivacional orientado para a tarefa.

Relativamente à perceção do clima motivacional orientado para o ego, verificámos que existem diferenças significativas entre as várias escolas.

O Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves, apresenta diferenças estatisticamente significativas entre duas escolas na perceção para ao clima motivacional orientado para o ego, o Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra, ($p=.011$), e o Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines, ($p=.022$), em que estas duas escolas apresentam valores médios superiores para o clima motivacional orientado para o ego ($M=2.8208; M=2.789$) que os alunos do Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves ($M=2,5747$).

O Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra também apresenta diferenças significativas com o Agrupamento do Algoz, ($p=.001$), em que o valor médio do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra é muito superior, apresentando uma perceção maior para o clima motivacional orientado para o ego ($M=2,8208; M=2.4282$) que os alunos do Agrupamento do Algoz.

Quanto ao Agrupamento do Algoz, apresenta simultaneamente diferenças significativas com o Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines, ($p=.002$), esta última, apresenta um valor bastante superior para o clima motivacional orientado para o ego ($M=2.4282; M=2.789$), que os alunos do Agrupamento do Algoz.

Tabela 20 - Diferenças entre as escolas na perceção do clima motivacional

(I) Escola	(J) Escola	Clima orientado tarefa		Clima orientado ego	
		Diferença Média (I-J)	<i>p</i>	Diferença Média (I-J)	<i>p</i>
Agrup. Silves	Agrup. Armação	,17046*	,030	-,24614*	,011
	Agrup. Algoz	,12329	,346	,14648	,424
	Agrup. Messines	,14209	,070	-,21428*	,022
Agrup. Armação	Agrup. Silves	-,17046*	,030	,24614*	,011
	Agrup. Algoz	-,04718	,940	,39262*	,001
	Agrup. Messines	-,02838	,976	,03185	,984
Agrup. Algoz	Agrup. Silves	-,12329	,346	-,14648	,424
	Agrup. Armação	,04718	,940	-,39262*	,001
	Agrup. Messines	,0188	,995	-,36077*	,002
Agrup. Messines	Agrup. Silves	-,14209	,070	,21428*	,022
	Agrup. Armação	,02838	,976	-,03185	,984
	Agrup. Algoz	-,0188	,995	,36077*	,002

No entanto, a tabela 21 dá-nos uma análise mais aprofundada quanto à perceção do clima motivacional orientado para a tarefa. O Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves, apesar de, na categoria da perceção do clima motivacional orientado para a tarefa apresentar diferenças significativas, somente com uma escola. Nas suas subcategorias apresenta diferenças significativas entre duas escolas, o Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra e o Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines na subcategoria de esforço e melhoria, ($p=.022$) e ($p=.034$), respetivamente. Assim, os dados dos valores médios indica-nos que os alunos do Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves ($M=4.2415$) percecionam com maior relevância nas suas aulas a subcategoria do esforço e melhoria do que os alunos das outras duas escolas ($M=4.0516$; $M=4.0722$).

Tabela 21 - Diferenças entre as escolas na perceção do clima motivacional orientado para a tarefa

(I) Escola	(J) Escola	Aprendizagem cooperativa		Esforço/melhoria		Papel importante	
		Diferença Média (I-J)	<i>p</i>	Diferença Média (I-J)	<i>p</i>	Diferença Média (I-J)	<i>p</i>
Agrup. Silves	Agrup. Armação	0,19959	,069	,18987*	,022	0,1598	,140
	Agrup. Algoz	0,0649	,912	0,12379	,407	0,17109	,217
	Agrup. Messines	0,12783	,346	,16931*	,034	0,10365	,452
Agrup. Armação	Agrup. Silves	-0,19959	,069	-,18987*	,022	-0,1598	,140
	Agrup. Algoz	-0,13469	,594	-0,06608	,877	0,0113	,999
	Agrup. Messines	-0,07175	,853	-0,02056	,992	-0,05614	,901
Agrup. Algoz	Agrup. Silves	-0,0649	,912	-0,12379	,407	-0,17109	,217
	Agrup. Armação	0,13469	,594	0,06608	,877	-0,0113	,999
	Agrup. Messines	0,06294	,931	0,04552	,950	-0,06744	,892
Agrup. Messines	Agrup. Silves	-0,12783	,346	-,16931*	,034	-0,10365	,452
	Agrup. Armação	0,07175	,853	0,02056	,992	0,05614	,901
	Agrup. Algoz	-0,06294	,931	-0,04552	,950	0,06744	,892

Quando analisamos a tabela 22 conseguimos aferir com maior profundidade onde existem as diferenças entre as escolas no que se refere à perceção do clima motivacional orientado para o ego.

Para o Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves as diferenças significativas na perceção do clima motivacional orientado para o ego é evidenciado na subcategoria do reconhecimento de desigualdade, onde apresenta relativamente ao Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra, ($p=.000$), e para o Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines, ($p=.001$). Os alunos do Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves apresentam valores médios inferiores ($M=2.4347$),

nesta subcategoria em comparação com os alunos das referidas escolas ($M=2.8234; M=2.7748$).

Tabela 22 - Diferenças entre as escolas na perceção do clima motivacional orientado para o ego

(I) Escola	(J) Escola	Castigo por erros		Reconhecimento desigualdade		Rivalidade	
		Diferença Média (I-J)	p	Diferença Média (I-J)	p	Diferença Média (I-J)	p
Agrup. Silves	Agrup. Armação	-0,1672	,213	-,38863*	,000	-0,0732	,878
	Agrup. Algoz	,29710*	,019	0,02871	,995	0,12684	,694
	Agrup. Messines	-0,03806	,966	-,34009*	,001	-,28117*	,010
Agrup. Armação	Agrup. Silves	0,1672	,213	,38863*	,000	0,0732	,878
	Agrup. Algoz	,46430*	,000	,41735*	,004	0,20005	,395
	Agrup. Messines	0,12915	,515	0,04854	,967	-0,20797	,197
Agrup. Algoz	Agrup. Silves	-,29710*	,019	-0,02871	,995	-0,12684	,694
	Agrup. Armação	-,46430*	,000	-,41735*	,004	-0,20005	,395
	Agrup. Messines	-,33516*	,010	-,36881*	,011	-,40802*	,004
Agrup. Messines	Agrup. Silves	0,03806	,966	,34009*	,001	,28117*	,010
	Agrup. Armação	-0,12915	,515	-0,04854	,967	0,20797	,197
	Agrup. Algoz	,33516*	,010	,36881*	,011	,40802*	,004

O Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra, também tem diferenças significativas com o Agrupamento do Algoz, na subcategoria do reconhecimento de desigualdade, ($p=.004$), e na subcategoria de castigo por erros, ($p=.000$). Os seus valores médios demonstram-nos que os alunos do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra ($M=2.8234$) uma perceção maior para o reconhecimento de desigualdade que os alunos do Agrupamento do Algoz ($M=2.407$) e para a perceção de castigo por erros ($M=2.8398; M=2,3755$).

O Agrupamento do Algoz, além das diferenças com o Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra na subcategoria do reconhecimento de desigualdade, apresenta diferenças com o Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines, ($p=.011$), onde tem valores inferiores nesta subcategoria ($M=2.406; M=2.7748$). Apresenta diferenças significativas entre todas as escolas no que diz respeito à subcategoria de castigo por erros. Para o Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra, ($p=.000$), para o Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines, ($p=.01$), e para o Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves, ($p=.019$), onde os seus valores médios ($M=2.3755$) são inferiores que as restantes escolas, respetivamente ($M=2.8398; M=2.7107; M=2.6726$), tendo assim uma perceção menor que os alunos das outras escolas no castigo por erros.

O Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines, também apresenta diferenças estatisticamente significativas na subcategoria da rivalidade com o Agrupamento do Algoz, ($p=.004$), e com o Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves, ($p=.01$), em que os seus valores médios ($M=2.9773$) apresentam uma percepção do clima nesta subcategoria superior que os alunos das outras duas escolas ($M=2.5693$; $M=2.6962$).

4.4.2 - Diferenças entre ano de escolaridade na percepção do clima motivacional

Verificamos que o ano de escolaridade (tabela 23) apresenta-se como uma variável discriminatória relativamente a todas as variáveis dependentes em estudo, exceto, na subcategoria da rivalidade entre os membros do grupo, pertencente à percepção do clima motivacional orientado para o ego.

Tabela 23 - Diferenças entre grupos (ano de escolaridade) na percepção do clima motivacional

	<i>F</i>	<i>p</i>
Clima motivacional orientado para tarefa	5,849	0,000
Aprendizagem cooperativa	4,288	0,002
Esforço/melhoria	5,519	0,000
Papel importante de cada aluno	5,993	0,000
Clima motivacional orientado para ego	5,261	0,000
Castigo por erros	4,815	0,001
Reconhecimento de desigualdade	6,025	0,000
Rivalidade	2,119	0,077

Existem diferenças significativas na percepção do clima motivacional para a tarefa, ($F=5,849$, $p=.000$), e nas suas subcategorias com o papel importante de cada aluno, ($F=5,993$, $p=.000$), o esforço e melhoria, ($F=5,519$, $p=.000$) e a aprendizagem cooperativa, ($F=4,288$, $p=.002$). Na percepção do clima motivacional orientado para o ego existem diferenças significativas, ($F=5,261$, $p=.000$), e em duas subcategorias com o reconhecimento por desigualdade, ($F=6,025$, $p=.000$) e o castigo por erros, ($F=4,815$, $p=.001$).

4.4.2.1 - Diferenças entre os vários anos de escolaridade na percepção do clima motivacional

Ao analisarmos os resultados referentes à tabela 24, revela-nos entre quais anos de escolaridade existem diferenças significativas na percepção do clima motivacional. Assim,

o 9º ano de escolaridade tem diferenças estatisticamente significativas na perceção do clima motivacional orientado para a tarefa com todos os restantes anos de escolaridade, sendo com o 5º ano, ($p=.000$), com o 6º ano, ($p=.021$), com o 7º ano, ($p=.022$) e com o 8º ano, ($p=.004$).

No que se refere ao clima motivacional orientado para o ego, é o 8º ano que tem diferenças significativas com o 6º ano, ($p=.03$), 7º ano, ($p=.022$) e com o 9º ano, ($p=.002$).

A informação de valores médios revela-nos que os alunos de todos os anos de escolaridade apresentam uma perceção do clima motivacional orientado para a tarefa maior que os alunos do 9º ano de escolaridade. Quanto à perceção do clima motivacional orientado para o ego os dados demonstra-nos que o 8º ano que tem uma perceção do clima motivacional orientado para ao ego inferior em comparação com o 6º, 7º e 9º anos.

Tabela 24 - Diferenças no ano de escolaridade na perceção do clima motivacional

(I) Ano	(J) Ano	Clima orientado tarefa		Clima orientado ego	
		Diferença Média (I-J)	<i>p</i>	Diferença Média (I-J)	<i>p</i>
5º ano	6º ano	0,06842	,874	-0,096	,841
	7º ano	0,06765	,882	-0,10819	,779
	8º ano	0,0199	,999	0,19515	,256
	9º ano	,31169*	,000	-0,20508	,261
6º ano	5º ano	-0,06842	,874	0,096	,841
	7º ano	-0,00077	1	-0,01219	1,00
	8º ano	-0,04852	,972	,29115*	,03
	9º ano	,24327*	,021	-0,10908	,849
7º ano	5º ano	-0,06765	,882	0,10819	,779
	6º ano	0,00077	1	0,01219	1,00
	8º ano	-0,04775	,975	,30334*	,022
	9º ano	,24404*	,022	-0,09689	,900
8º ano	5º ano	-0,0199	,999	-0,19515	,256
	6º ano	0,04852	,972	-,29115*	,030
	7º ano	0,04775	,975	-,30334*	,022
	9º ano	,29179*	,004	-,40023*	,002
9º ano	5º ano	-,31169*	,000	0,20508	,261
	6º ano	-,24327*	,021	0,10908	,849
	7º ano	-,24404*	,022	0,09689	,900
	8º ano	-,29179*	,004	,40023*	,002

Quando analisamos com maior cuidado o clima motivacional orientado para a tarefa (tabela 25), conseguimos verificar em que variáveis o 9º ano apresenta as diferenças significativas com os restantes anos curriculares.

Existem diferenças significativas em todas as subcategorias com o 5º ano, tendo na subcategoria da aprendizagem cooperativa, ($p=.042$), no esforço e melhoria, ($p=.001$) e no papel importante de cada aluno, ($p=.001$). Para o 6º ano e 7º ano as diferenças significativas

na subcategoria do esforço e melhoria, com ($p=.003$) e ($p=.012$), respetivamente. O 8º ano já apresenta diferenças significativas na aprendizagem cooperativa, ($p=.011$) e no papel importante de cada aluno, ($p=.002$).

Concluimos assim, que o 5º ano apresenta uma percepção superior em todas as subcategorias do clima motivacional orientado para a tarefa em relação ao 9º ano. O 6º ano e o 7º ano têm uma percepção dos professores mais orientada para o esforço e melhoria, comparativamente com o 9º ano. Relativamente ao 8º ano os valores apontam que os alunos na percepção do clima motivacional orientado para a tarefa têm uma percepção dos professores mais orientada para a aprendizagem cooperativa e na importância de cada aluno comparativamente com os alunos do 9º ano.

Tabela 25 - Diferenças no ano de escolaridade na percepção do clima motivacional orientado para a tarefa

(I) Ano	(J) Ano	Aprendizagem cooperativa		Esforço/melhoria		Papel importante	
		Diferença Média (I-J)	<i>p</i>	Diferença Média (I-J)	<i>p</i>	Diferença Média (I-J)	<i>p</i>
5º ano	6º ano	0,15937	,429	0,00278	1,00	0,1352	,500
	7º ano	0,07351	,938	0,03619	,990	0,11973	,629
	8º ano	-0,06945	,956	0,08506	,828	-0,01271	1,00
	9º ano	,28407*	,042	,31318*	,001	,35830*	,001
6º ano	5º ano	-0,15937	,429	-0,00278	1,00	-0,1352	,500
	7º ano	-0,08586	,912	0,03341	,994	-0,01546	1,00
	8º ano	-0,22882	,163	0,08228	,866	-0,1479	,505
	9º ano	0,1247	,779	,31040*	,003	0,22311	,145
7º ano	5º ano	-0,07351	,938	-0,03619	,990	-0,11973	,629
	6º ano	0,08586	,912	-0,03341	,994	0,01546	1,00
	8º ano	-0,14297	,641	0,04887	,979	-0,13244	,622
	9º ano	0,21056	,293	,27699*	,012	0,23857	,103
8º ano	5º ano	0,06945	,956	-0,08506	,828	0,01271	1,00
	6º ano	0,22882	,163	-0,08228	,866	0,1479	,505
	7º ano	0,14297	,641	-0,04887	,979	0,13244	,622
	9º ano	,35352*	,011	0,22812	,084	,37101*	,002
9º ano	5º ano	-,28407*	,042	-,31318*	,001	-,35830*	,001
	6º ano	-0,1247	,779	-,31040*	,003	-0,22311	,145
	7º ano	-0,21056	,293	-,27699*	,012	-0,23857	,103
	8º ano	-,35352*	,011	-0,22812	,084	-,37101*	,002

Verificamos com maior clareza a percepção do clima motivacional orientado para o ego na tabela 26. O 8º ano apresenta diferenças estatisticamente significativas na subcategoria de castigo por erros com o 5º ano, ($p=.018$), com o 6º ano, ($p=.008$) e com o 9º ano, ($p=.010$). Na subcategoria do reconhecimento por desigualdade com o 7º ano, ($p=.041$) e com o 9º ano, ($p=.002$).

Os alunos do 9º ano também apresentam diferenças significativas com os alunos do 5º ano, ($p=.011$), na subcategoria do reconhecimento por desigualdade.

Tabela 26 - Diferenças no ano de escolaridade na perceção do clima motivacional orientado para ego

(I) Ano	(J) Ano	Castigo por erros		Reconhecimento desigualdade		Rivalidade	
		Diferença Média (I-J)	p	Diferença Média (I-J)	p	Diferença Média (I-J)	p
5º ano	6º ano	-0,03834	,995	-0,1773	,493	-0,01478	1,00
	7º ano	0,02026	1,00	-0,25556	,140	-0,02615	,999
	8º ano	,31289*	,018	0,0817	,956	0,2209	,321
	9º ano	-0,06304	,979	-,38638*	,011	-0,07526	,975
6º ano	5º ano	0,03834	,995	0,1773	,493	0,01478	1,00
	7º ano	0,0586	,982	-0,07826	,964	-0,01137	1,00
	8º ano	,35122*	,008	0,259	,199	0,23569	,303
	9º ano	-0,0247	1,00	-0,20908	,471	-0,06047	,990
7º ano	5º ano	-0,02026	1,00	0,25556	,140	0,02615	,999
	6º ano	-0,0586	,982	0,07826	,964	0,01137	1,00
	8º ano	0,29262	,053	,33726*	,041	0,24706	,263
	9º ano	-0,0833	,952	-0,13082	,849	-0,0491	,996
8º ano	5º ano	-,31289*	,018	-0,0817	,956	-0,2209	,321
	6º ano	-,35122*	,008	-0,259	,199	-0,23569	,303
	7º ano	-0,29262	,053	-,33726*	,041	-0,24706	,263
	9º ano	-,37592*	,010	-,46808*	,002	-0,29616	,168
9º ano	5º ano	0,06304	,979	,38638*	,011	0,07526	,975
	6º ano	0,0247	1,00	0,20908	,471	0,06047	,990
	7º ano	0,0833	,952	0,13082	,849	0,0491	,996
	8º ano	,37592*	,010	,46808*	,002	0,29616	,168

Assim pudemos concluir, que os alunos do 9º ano, 7º ano e do 5º ano apresentam uma maior perceção do clima motivacional para a subcategoria do castigo por erros comparativamente com os alunos do 8º ano. Quanto à subcategoria do reconhecimento por desigualdade, são os alunos do 9º ano e do 7º ano que manifestam valores médios superiores comparativamente com o 8º ano. Embora, os alunos do 9º ano não tenham apresentado diferenças significativas na perceção do clima motivacional orientado para o ego com os alunos do 5º ano, estes consideram que existe uma maior perceção do clima motivacional no reconhecimento por desigualdade comparativamente com os alunos do 5º ano.

4.4.3 - Diferenças no género na percepção do clima motivacional

Podemos conferir através dos resultados da tabela 27, existem diferenças estatisticamente significativas entre os elementos do género feminino e os do masculino no que se refere a todas as variáveis em análise.

Perante os dados dos valores médios, pudemos concluir que as raparigas apresentam valores superiores aos rapazes relativamente a todos os fatores que integram a percepção do clima motivacional orientado para a tarefa (média=4.0734), aprendizagem cooperativa (média=3.9106), esforço e melhoria (média=4.201) e no papel importante de cada aluno (média=4,0166). Enquanto os rapazes apresentam valores médios superiores no que diz respeito a todos os fatores relacionados com o clima motivacional orientado para o ego (média=2.7808), castigo por erros (média=2.7675), reconhecimento de desigualdade (média=2.7454) e na rivalidade (média=2.8844).

Tabela 27 - Diferenças no género na percepção do clima motivacional

	<i>t</i>	<i>p</i>	Feminino	Masculino
Clima motivacional orientado para tarefa	3,494	,001	4,0734	3,9253
Aprendizagem cooperativa	3,399	,001	3,9106	3,7216
Esforço/melhoria	2,826	,005	4,201	4,072
Papel importante de cada aluno	2,818	,005	4,0166	3,8737
Clima motivacional orientado para ego	-3,983	,000	2,5610	2,7808
Castigo por erros	-2,815	,005	2,6011	2,7675
Reconhecimento de desigualdade	-4,076	,000	2,4773	2,7454
Rivalidade	-3,286	,001	2,6667	2,8844

4.4.4 - Diferenças no género na percepção do clima motivacional por escola

A tabela 28 mostra-nos que no Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves não existem diferenças significativas entre os géneros nas variáveis em estudo, exceto na subcategoria da rivalidade entre os membros do grupo pertencente à percepção do clima motivacional orientado para o ego.

Estes dados revela-nos que nesta escola os alunos dos dois géneros têm uma percepção do clima motivacional muito semelhante, sendo que na rivalidade entre os membros do grupo os rapazes (M=2.821) apresentam valores médios superiores que as raparigas (M=2.563).

Tabela 28 - Diferenças no género na percepção do clima motivacional do Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves

	<i>t</i>	<i>p</i>	Feminino	Masculino
Clima motivacional orientado para tarefa	0,471	,638	4,1106	4,0776
Aprendizagem cooperativa	1,285	,200	3,9675	3,849
Esforço/melhoria	0,297	,767	4,2533	4,2305
Papel importante de cada aluno	-0,039	,969	4,0314	4,0346
Clima motivacional orientado para ego	-1,007	,314	2,5277	2,6188
Castigo por erros	0,096	,923	2,6774	2,6681
Reconhecimento de desigualdade	-0,999	,318	2,3794	2,4866
Rivalidade	-2,403	,017	2,563	2,821

No que refere às escolas do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra e Agrupamento do Algoz, verificamos nas tabelas 29 e 30 que os alunos de ambos géneros têm uma percepção do clima motivacional muito semelhante. As raparigas e os rapazes apresentam diferenças significativas, quer na percepção do clima motivacional orientado para a tarefa quer na percepção do clima motivacional orientado para o ego e na generalidade das suas subcategorias.

Verifica-se assim, que em ambas as escolas que a percepção do clima motivacional orientado para a tarefa o valor médio das raparigas é superior à dos rapazes. No que se refere à percepção do clima motivacional orientado para o ego são os rapazes que apresentam valores médios superiores.

Tabela 29 - Diferenças no género na percepção do clima motivacional do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra

	<i>t</i>	<i>p</i>	Feminino	Masculino
Clima motivacional orientado para tarefa	2,433	,016	4,0292	3,8035
Aprendizagem cooperativa	1,414	,159	3,7942	3,6082
Esforço/melhoria	2,411	,017	4,1647	3,9243
Papel importante de cada aluno	2,094	,038	3,9796	3,7534
Clima motivacional orientado para ego	-3,509	,001	2,6232	3,0434
Castigo por erros	-3,268	,001	2,6466	3,0575
Reconhecimento de desigualdade	-3,083	,002	2,609	3,0649
Rivalidade	-2,499	,013	2,6037	2,9559

Tabela 30 - Diferenças no género na percepção do clima motivacional do Agrupamento do Algoz

	<i>t</i>	<i>p</i>	Feminino	Masculino
Clima motivacional orientado para tarefa	2,062	,042	4,0417	3,8235
Aprendizagem cooperativa	2,541	,012	3,9572	3,6036
Esforço/melhoria	0,616	,539	4,1386	4,0748
Papel importante de cada aluno	2,374	,019	3,973	3,6338
Clima motivacional orientado para ego	-2,726	,007	2,3049	2,6815
Castigo por erros	-2,29	,024	2,2618	2,609
Reconhecimento de desigualdade	-2,548	,012	2,2672	2,6911
Rivalidade	-1,868	,064	2,4649	2,7838

Analisando a tabela 31, constatamos que os alunos do Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines apresentam diferenças significativas em relação ao género no que refere à perceção do clima motivacional orientado para a tarefa e na subcategoria do reconhecimento por desigualdade pertencente à perceção do clima motivacional orientado para o ego.

Tabela 31 - Diferenças no género na perceção do clima motivacional do Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines

	<i>t</i>	<i>p</i>	Feminino	Masculino
Clima motivacional orientado para tarefa	3,308	,001	4,0787	3,8126
Aprendizagem cooperativa	2,53	,012	3,8985	3,6476
Esforço/melhoria	3,045	,003	4,1985	3,9344
Papel importante de cada aluno	2,681	,008	4,0546	3,7927
Clima motivacional orientado para ego	-1,4	,163	2,7194	2,8649
Castigo por erros	-0,657	,512	2,6751	2,7495
Reconhecimento de desigualdade	-2,411	,017	2,6379	2,9243
Rivalidade	0,206	,837	2,9902	2,9633

Os valores médios mostram, que nesta escola as raparigas apresentam valores superiores aos rapazes, no que se refere à perceção do clima motivacional orientado para a tarefa ($M=4.0787$) e em todas as suas subcategorias, esforço e melhoria ($M=4.1985$), papel importante de cada aluno ($M=4.0546$) e na aprendizagem cooperativa ($M=3.8985$). Na subcategoria do reconhecimento de desigualdade são os rapazes que apresentam um valor superior ($M=2.9243$)

Capítulo V - Discussão dos resultados

Na nossa investigação existe uma clara percepção do clima motivacional orientado para a tarefa, por parte dos alunos ficando comprovada a hipótese por nós colocada. Os alunos têm uma percepção das interações dos professores mais projetada para o clima motivacional orientado para tarefa do que para a percepção do clima motivacional orientado para o ego. Também comprovámos que têm a percepção que os seus professores orientam as suas influências mais para os valores do esforço e a melhoria, em primeiro lugar, depois para a importância de cada aluno na sala de aula e, por último, as tarefas de aprendizagem em cooperação. Os alunos na percepção do clima motivacional orientado para o ego, realçaram mais as interações dos seus professores para a rivalidade entre os membros do grupo de trabalho, depois para o tratamento por castigo e erros e por fim o reconhecimento por desigualdade. Também no estudo de Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2008), se verifica que o clima motivacional orientado para a tarefa apresenta valores superiores ao do clima motivacional orientado para o ego. Nesse estudo, os alunos valorizaram mais o esforço e melhoria, a aprendizagem cooperativa e por fim o papel importante de cada um. Quanto às subcategorias do clima motivacional orientado para o ego, os alunos assumem que os seus professores orientam mais para o reconhecimento por desigualdade, depois pelo castigo por erros e por fim a rivalidade entre os membros do grupo.

Verificamos neste estudo que a percepção do clima motivacional que os professores têm da sua forma de intervenção com os alunos, é nitidamente dirigida para o clima motivacional orientado para a tarefa e muito menor para o clima motivacional orientado para o ego. Os professores, no clima motivacional orientado para a tarefa, valorizam mais o esforço e melhoria nos seus alunos. No que se refere ao clima motivacional orientado para o ego os professores dão menos importância ao castigo por erros. Estas conclusões estão na mesma linha de resultados obtidos por Coll, Camacho, & Moreno-Murcia (2011). O estudo demonstrou que, no geral, a intervenção do professor centrada na transmissão de um clima motivacional orientado para a tarefa ao longo do tempo parece ser eficaz. Num dos grupos aumentou a percepção do clima motivacional orientado para a tarefa, numa das suas subcategorias (aprendizagem cooperativa) e com realce na subcategoria do esforço e melhoria. Além disso, houve uma diminuição da percepção do clima motivacional orientado para o ego, nas subcategorias do reconhecimento por desigualdade e castigo por erros. Também Cervelló, Escarti, & Guzmán (2007) e Smith, Balaguer, & Duda, 2006, mostraram que no seu estudo, os treinadores promovem predominantemente um clima motivacional com orientação para a tarefa.

Verificámos no nosso estudo, relativamente à percepção do clima motivacional dos alunos e dos professores, que esta é semelhante. Os professores, também deram ao clima motivacional orientado para a tarefa mais relevância que ao clima motivacional orientado para o ego. No entanto, para os alunos, a percepção que eles têm dos seus professores, relativamente ao clima motivacional orientado para a tarefa, é menor do que a percepção que os professores têm de si. No que se refere à percepção do clima motivacional orientado para o ego, sucede o mesmo, mas em sentido inverso: os professores têm uma percepção inferior, comparativamente com a percepção que os alunos têm dos docentes. Os resultados do trabalho de Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz (2008) revelam que o clima motivacional para a tarefa é superior à percepção do clima motivacional para o ego, onde existe uma associação positiva com o referido clima motivacional orientado para a tarefa promovido pelo treinador, através de muitas instruções e de estímulos de apoio.

Constatamos no nosso trabalho que a escola é uma variável discriminatória em todas as variáveis dependentes em estudo. Fica assim comprovada a hipótese colocada, que a escola é discriminatória quanto à percepção que os alunos têm dos seus professores em relação ao clima motivacional orientado para a tarefa. Verificámos diferenças na percepção que os alunos têm dos seus docentes entre as escolas do Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves e do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra. Essa diferença é principalmente devido à subcategoria do esforço e melhoria, onde constam questões, tais como, “o(a) professor(a) certifica-se que melhora as habilidades motoras dos meus colegas nos casos em que eles são menos bons” ou “o(a) professor(a) insiste em que cada um dê o seu melhor”.

Verificámos também, que existem diferenças na percepção que os alunos têm dos seus professores no clima motivacional orientado para o ego, entre as várias escolas. As diferenças que prevalecem mais são as que pertencem à subcategoria do reconhecimento por desigualdade, depois à subcategoria de castigo por erros e por último à rivalidade entre os membros do grupo.

Verificaram-se, relativamente à variável da escola, diferenças na percepção que os alunos têm dos seus professores quanto ao género. No Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves não existem diferenças na percepção do clima motivacional. Somente numa das variáveis em estudo existem diferenças entre os géneros. Na variável da rivalidade entre os membros do grupo, pertencente à percepção do clima motivacional orientado para o ego, encontramos diferenças entre os géneros. Os rapazes têm uma percepção superior à das raparigas e ambos os géneros têm uma percepção, nesta variável, superior à dos professores. No Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra e no Agrupamento do Algoz, os géneros apresentam diferenças na generalidade das

variáveis. As raparigas apresentam uma perceção superior nas variáveis pertencentes ao clima motivacional orientado para a tarefa, mas inferior à dos respetivos professores. Os rapazes registam valores superiores, nas variáveis pertencentes ao clima motivacional orientado para o ego, às raparigas e respetivos professores. No Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines, os géneros apresentam diferenças principalmente nas variáveis pertencentes à perceção do clima motivacional orientado para a tarefa. Reforça-se aqui, novamente, que as raparigas apresentam uma perceção superior para o clima motivacional orientado para a tarefa, relativamente aos rapazes e inferior aos professores dessa escola. Os rapazes da referida escola, apresentam diferenças na subcategoria do reconhecimento de desigualdade, onde a sua perceção tem valores superiores às raparigas e aos seus professores.

No que diz respeito ao ano de escolaridade, verificamos que é um fator determinante na perceção que os alunos têm dos professores, no que se refere ao clima motivacional orientado para o ego. Comprova-se a hipótese levantada, anos de escolaridade superiores revelam uma perceção maior do clima motivacional orientado para o ego. A variável independente, idade, apresenta uma correlação positiva com a subcategoria do reconhecimento por desigualdade, pertencente ao clima motivacional orientado para o ego. Também os alunos do 9º ano apresentam diferenças significativas relativamente aos do 5º ano, na mesma variável, onde seus valores médios são superiores.

Verifica-se, que os valores médios da perceção do clima motivacional orientado para o ego vão aumentando ao longo dos anos de escolaridade, com a exceção do 8º ano. Este apresenta diferenças significativas comparativamente aos do 6º, 7º e 9º anos, no que diz respeito ao clima motivacional orientado para o ego.

Concluimos também, que os alunos do 9º ano apresentam diferenças relativamente aos dos anos de escolaridade inferiores, no que se refere ao clima motivacional orientado para a tarefa, apresentando uma perceção inferior para esta variável. Esta diferença, quanto aos colegas dos anos letivos mais baixos, deve-se principalmente à perceção do clima motivacional por ação da subcategoria do esforço e melhoria em que apresentam valores mais baixos. Para os colegas do 8º ano, essa diferença deve-se às subcategorias da aprendizagem cooperativa e ao papel importante que cada aluno tem na sala de aula onde apresentam valores mais baixos. Os alunos do 9º ano também apresentam valores bastante inferiores em todas as subcategorias da perceção do clima motivacional orientado para a tarefa relativamente à importância que os professores dão nestas variáveis.

Quanto à idade, apresenta uma relação negativa com a perceção que os alunos têm dos professores no clima motivacional orientado para a tarefa e em todas as suas subcategorias. Existe uma relação positiva entre a idade e a subcategoria do

reconhecimento por desigualdade, pertencente à percepção do clima motivacional orientado para o ego.

No nosso estudo comprova-se a hipótese na qual referimos que o género é uma variável discriminatória relativamente à percepção do clima motivacional orientado para o ego. Os rapazes apresentam uma percepção mais afastada dos professores quanto ao clima motivacional orientado para o ego. Aqui os rapazes registam valores médios superiores às raparigas em todas as variáveis. Este resultado é consistente com os estudos de (Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, & Dumitru, 2011, Moreno-Murcia, Cervelló, & Coll, 2008) onde os rapazes apresentam uma orientação para a percepção do clima motivacional orientado para o ego. Por outro lado, verifica-se que as raparigas apresentam uma percepção dos professores para o clima motivacional orientado para a tarefa superior em todas as suas variáveis.

Os rapazes têm uma percepção do clima motivacional orientado para o ego em todas as suas variáveis muito superior à dos professores.

Conclusões/Considerações Finais

Nesta fase do trabalho iremos apresentar as conclusões que consideramos mais relevantes, resultantes da investigação efetuada, orientada pelos objetivos previamente traçados. Estes permitiram então concluir:

Os alunos reconhecem que os seus professores promovem um clima motivacional predominantemente dirigido para a tarefa, destacando-se as subcategorias esforço e melhoria das capacidades.

As raparigas apresentam diferenças relativamente aos rapazes, na perceção do clima orientada para a tarefa. Aqui têm uma perceção do clima motivacional superior onde se dá mais relevância ao esforço e melhoria, à importância de cada aluno e, por último, a aprendizagem cooperativa.

Já os rapazes apresentam resultados superiores aos das raparigas na perceção do clima motivacional orientado para o ego. Eles consideram que os professores dão maior realce à rivalidade entre os membros do grupo, ao castigo por erros e, por fim, ao reconhecimento por desigualdade durante as aulas de educação física.

Os professores consideram que o clima motivacional das suas aulas é claramente orientado para a tarefa. No entanto, verifica-se que a perceção que os alunos têm dos professores é bastante inferior nesta variável. Na perceção do clima motivacional orientado para o ego, os professores consideram que é uma vertente bastante diminuta, nas suas aulas, mas os alunos contrariamente aos professores, entendem que esta variável é transmitida com algum ênfase.

A escola é uma variável que influencia a perceção que os alunos têm das aulas de educação física quanto ao clima motivacional orientado para a tarefa.

Existem diferenças entre a perceção dos alunos pertencentes ao Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves e do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra, no clima motivacional orientado para a tarefa.

No que se refere à perceção do clima motivacional orientado para o ego, todas as escolas diferem de duas outras.

No que se refere à perceção sobre o clima motivacional orientado para o ego, as diferenças são mais acentuadas, uma vez que, globalmente, existem diferenças entre a perceção dos alunos de qualquer dos agrupamentos relativamente a dois outros que constituíram a nossa amostra.

Encontrámos diferenças nas escolas, no que refere à perceção do clima motivacional entre os géneros.

No Agrupamento Vertical Dr. Garcia Domingues – Silves não existem diferenças entre na perceção do clima motivacional entre os géneros. No entanto, os rapazes, na perceção do clima motivacional orientado para o ego, no que diz respeito à rivalidade entre os membros do grupo, consideram, mais que as raparigas, que os professores têm esse tipo de interações durante as aulas.

Nos alunos do Agrupamento Dr. António Contreiras – Armação de Pêra e do Agrupamento do Algoz as raparigas e os rapazes apresentam diferenças na perceção do clima motivacional orientado para a tarefa e para o ego. As raparigas consideram que existe mais um clima motivacional orientado para a tarefa e os rapazes entendem que existe mais clima motivacional orientado para o ego.

No Agrupamento Vertical João de Deus – São Bartolomeu de Messines existem diferenças entre géneros na perceção do clima motivacional orientado para a tarefa. As raparigas entendem, mais que os rapazes, que os professores, nas suas aulas dão maior relevância a esta vertente.

O ano de escolaridade é um fator discriminatório na perceção dos alunos relativamente aos professores na vertente do clima motivacional orientado para o ego. Os alunos do 9º ano apresentam diferenças significativas relativamente aos do 5º ano na subcategoria do reconhecimento por desigualdade, pertencente ao clima motivacional orientado para o ego. No entanto, os alunos do 8º ano registam diferenças na perceção do clima motivacional orientado para o ego, pois a sua perceção é até bastante menor que os alunos do 6º, 7º e 9º anos.

Os alunos do 9º ano apresentam diferenças na perceção do clima predominantemente nas aulas de educação física relativamente a todos os anos de escolaridade, no clima motivacional orientado para a tarefa. Entendem-no, comparativamente com os restantes anos letivos, com uma relevância menor.

Consideramos como uma das **limitações do nosso estudo** o número reduzido de professores. Um maior número de professores dará uma perspetiva mais real sobre a perceção do clima motivacional que os professores têm das suas aulas. Dever-se-ia verificar qual a razão que possibilitou o 8º ano, apresentar valores médios na perceção do clima motivacional orientado para o ego, inferiores a todos os anos de escolaridade.

Para dar uma continuidade a este trabalho seria pertinente verificar se as variáveis do envolvimento social de cada comunidade, como o nível económico e o nível académico dos pais influenciam os alunos e professores na perceção do clima motivacional nas aulas de educação física.

Consideramos que seja importante verificar se a perceção do clima motivacional dos professores e dos alunos nas aulas de educação física irá repercutir-se na intensão dos alunos virem a ser fisicamente ativos na sua vida adulta.

Também poderá ser interessante verificar quais são as variáveis da motivação que influenciam os professores e os alunos na sua perceção sobre o clima motivacional nas aulas de educação física.

Referências bibliográficas

- Allen, J. (2003). Social Motivation in youth sport. *Journal of sport & exercise psychology*, 25, pp. 551-557.
- Almagro, B. J., Sáenz-Lopez, P., & Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence os autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Science and Medicine*, 9, pp. 8-14.
- Alvarez, M. S., Balaguer, I., & Castillo, I. (2012). The Coach-Created Motivational Climate, Young Athletes'Well-Bieng, and Intentions to Continue Participation. *Journal of Clinical Phsycology*, 6, pp. 166-179.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Education Psychology, Voil. 84, nº 3*, pp. 261-271.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psycology of Sport and Exercise, Vol. 12 (6)*, pp. 628-638.
- Cantón, E., Mayor, L., & Pallarés, J. (1995). Factores motivacionales y afectivos en la iniciacion deportiva. *Revista de Psicología Gral. y Aplica.*, 1, pp. 59-75.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, A., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of physical education teacher on intrinsic motivation, self-confedence, anxiety, and pre- and post- competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1, pp. 1-11.
- Cervelló, E. M., Escarti, A., & Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema, nº 1*, pp. 65-71.
- Coll, D. G.-C., Camacho, Á. S., & Moreno-Murcia, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema, Vol .20,nº 4*, pp. 642-651.
- Coll, D. G.-C., Camacho, Á. S., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Ducación*, pp. 677-700.
- Cox, A. C., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activit ybehavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, pp. 506-513.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goals pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psycological Inquiry*, 4, pp. 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being accros life's domains. *Canadian Psychology*, 1, pp. 14-23.

- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, pp. 318-335.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 3, pp. 461-475.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80. nº 3, pp. 501-519.
- European Commission. (2010). *Sport and Physical Activity*. Directorate-General for Communication.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 253-261.
- Leo, F., Garcia Calvo, T., Sánchez, P., Gómez, F., & Sánchez, D. (Dezembro de 2008). Relevancia de los climas motivacionales de los otros significativos sobre los comportamientos deportivos en jóvenes deportistas. *European Journal of Human Movement*, Vol. 21, pp. 1-19.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martín, J. J., Tendero, G. R., & Bañuelos, F. S. (1996). Orientación y clima motivacional, motivación de logro, atribución de éxito y diversión en deporte individual. *Educación física y deportes*, pp. 5-11.
- McKensie, T. L., Feldman, H., Woods, S., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., . . . Harsha, D. W. (setembro de 1995). Children's Activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, pp. 184-193.
- Mora, À., Cruz, J., & Torregrosa, M. (2009). Effects of a Training Program in Communication Styles of Basketball Coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 18 - suppl., pp. 299-302.
- Moreno-Murcia, J. A. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teachers gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish adolescent physical education students. *Internatinal Journal of Appleid of Sports Science*, 17 (2), pp. 57-68.
- Moreno-Murcia, J. A., & Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del professor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciências Sociais y Humanidades*, Vol XIV (1), pp. 33-51.

- Moreno-Murcia, J. A., & Martinez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la Práctica Físico-Deportiva: Fundamentos e Implicaciones Prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, Vol. 6, nº 2*, pp. 39-54.
- Moreno-Murcia, J. A., & Vera, J. A. (2011). Modelo casual de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica, 16(2)*, pp. 367-380.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., & Coll, D. G. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology, Vol 11, nº1*, pp. 181-191.
- Moreno-Murcia, J. A., Coll, D. G.-C., & Camacho, Á. S. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y modificación de conducta, Vol.33, nº 149*, pp. 351-368.
- Moreno-Murcia, J. A., Coll, D. G.-C., & Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación, 347*, pp. 299-317.
- Moreno-Murcia, J. A., Galindo, C. M., & Villodre, N. A. (2010). Perfiles motivacionales en educación física. Diferencias según las conductas de disciplina y la percepción de igualdad de trato. *Revista Iberoamericana de Educación, nº54/1*, pp. 1-11.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Dumitru, D. C. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports and Medicine, 10*, pp. 119-129.
- Newton, M., Duda, J., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences, 18*, pp. 275-290.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences, 17*, pp. 643-665.
- Olympiou, A., Jowett, S., & Duda, J. L. (2008). The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports. *The Sport Psychologist, 22*, pp. 423-438.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational Climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sports and Exercise, 7*, pp. 269-286.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion, 28*, pp. 297-313.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, pp. 54-67.

- Sampol, P. P., Verdaguer, X. P., Planas, M. G., Rotger, P. A., & Conti, J. V. (2005). Motivos para el início, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apunts. Educación Física e Deportes*, 81, pp. 5-11.
- Sánchez, P. A., Leo, F. M., Gómez, F. R., Sánchez, D. O., De La Cruz, E. S., & Garcia, T. C. (2009). Orientaciones de metas y clima motivacionales de los otros significativos en jóvenes de jugadores extremeños de balonmano. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, pp. 22-27.
- Smith, A., Balaguer, I., & Duda, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24 (12), pp. 1315-1327.
- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2010). An Investigation of Coach Behaviors, Goal Motives, and Implementation Intentions as Predictors of Well-Being in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, pp. 17-33.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2006). Students Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, nº 1, pp. 100-110.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, nº 4, pp. 747-760.
- Taylor, W., Blair, S., Cummings, S., Wun, C., & Malina, R. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31, pp. 118-123.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, Vol. 2, nº 2, pp. 254-259.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramirez, J., San-Matias, J., & Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la EF y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *European Journal of human movement*, 10, pp. 99-116.
- Wang, C. J., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 433-445.
- Warburton, D., Nicol, C. W., & Bredin, S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ*, 174 (6), pp. 801-809.

Weiss, M. R. (2000). Motivating Kids in Physical Activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3, nº 11, pp. 1-8.

Zahariadis, P., & Biddle, S. J. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport. *Athletic Insight: online Journal of Sport Psychology*, Vol 2(1), pp. 1-12.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES ii

Apêndice I - Questionário de perceção do clima motivacional em educação física (PMCSQ-2) aplicado aos alunos	ii
Apêndice II - Questionário de perceção do clima motivacional em educação física (PMCSQ-2) aplicado aos professores	iii
Apêndice III - Pedido de autorização para aplicação do instrumento ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)	iv
Apêndice IV - Pedido de autorização para aplicação do instrumento ao Diretor da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG).....	v
Apêndice V - Pedido de autorização para aplicação do instrumento aos Diretores dos Agrupamentos.....	vi
Apêndice VI - Pedido de autorização ao Encarregado de educação para aplicação do instrumento	vii
Apêndice VII - Pedido de colaboração para aplicação do instrumento aos Diretores de turma.....	viii
Apêndice VIII - Análise detalhada da Statistical Package for the Social Sciences.....	ix

ANEXOS x

Anexo I – Autorização do Gabinete de Estatística e Planeamento Escolar - Plataforma de monitorização de inquéritos em meio escolar	x
Anexo II – Autorização da Direção Regional de Educação do Algarve	xi
Anexo III – Autorização dos Diretores dos Agrupamentos	xii

APÊNDICES

Apêndice I - Questionário de percepção do clima motivacional em educação física (PMCSQ-2) aplicado aos alunos

Apêndice II - Questionário de percepção do clima motivacional em educação física (PMCSQ-2) aplicado aos professores

Apêndice III - Pedido de autorização para aplicação do instrumento ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

Apêndice IV - Pedido de autorização para aplicação do instrumento ao Diretor da Direção Regional de Educação do Algarve (DREALG)

Apêndice V - Pedido de autorização para aplicação do instrumento aos Diretores dos Agrupamentos

Apêndice VI - Pedido de autorização ao Encarregado de educação para aplicação do instrumento

Apêndice VII - Pedido de colaboração para aplicação do instrumento aos Diretores de turma

Apêndice VIII - Análise detalhada da *Statistical Package for the Social Sciences*

ANEXOS

Anexo I – Autorização do Gabinete de Estatística e Planeamento Escolar - Plataforma de monitorização de inquéritos em meio escolar

Anexo II – Autorização da Direção Regional de Educação do Algarve

Anexo III – Autorização dos Diretores dos Agrupamentos