

JOÃO MÁRIO FERREIRA DA SILVA GRILO

**A PERCEÇÃO DO CLIMA MOTIVACIONAL EM ALUNOS DE
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E EM ALUNOS DE
PROFESSORES ORIENTADORES**

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Lisboa

2014

JOÃO MÁRIO FERREIRA DA SILVA GRILO

**A PERCEÇÃO DO CLIMA MOTIVACIONAL EM ALUNOS DE
PROFESSORES ESTAGIÁRIOS E EM ALUNOS DE
PROFESSORES ORIENTADORES**

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

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto
Arruda Carreiro da Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Agradecimentos

O sentimento de felicidade e dever cumprido não poderia ser maior agora que terminei mais uma etapa da minha vida académica. Foi um percurso com altos e baixos mas as grandes vitórias da vida são feitas de momentos bons e maus, só assim conseguimos dar o real valor aos nossos feitos e conquistas.

Quero agradecer ao Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa pela ajuda, disponibilidade, compreensão e orientação demonstrada ao longo desta fase.

Agradecer também ao Professor João Martins pelo seu conhecimento e auxílio no tratamento estatístico dos dados.

Agradecer aos Conselhos Executivos, Professores e Alunos pela colaboração no que concerne à autorização, entrega e recolha dos questionários deste estudo.

Para mim a vida sem amigos não faz sentido e como tal quero deixar aqui o meu agradecimento ao Miguel Cordeiro e Miguel Fragoso. Foram fundamentais para que eu conseguisse terminar esta etapa, dando-me bastante motivação e fazendo-me acreditar que era possível, mesmo nos momentos em que me sentia mais em baixo.

Quero também deixar o meu mais sincero agradecimento ao meu Avô Abel e à minha Avó Maria por todo o carinho e amor incondicional com que me acolheram em sua casa durante os cinco longos anos de curso, apoiando-me em todos os aspetos.

Por último, agradecer às três pessoas mais importantes na minha vida. Pai e Mãe, obrigado pela educação que me deram, são um exemplo, uma referência para mim. Sem eles nunca teria as forças suficientes para terminar esta fase. Obrigado também ao meu Irmão por todas as palavras de apoio durante esta fase.

Resumo

A relação da atividade física com a saúde encontra-se amplamente comprovada. Assumindo que a escola é o meio privilegiado para a educação de hábitos de vida saudáveis, é essencial investigar o papel do Professor de Educação Física na promoção da atividade física, o que está relacionado com um estilo de vida ativo mesmo na idade adulta.

O clima motivacional das aulas de Educação Física é assim importante, uma vez que este se refere a um conjunto de sinais implícitos ou explícitos que vão determinar o sucesso ou insucesso do aluno, o que, por sua vez, está relacionado com a satisfação e persistência na prática da atividade física.

Considerando que o clima motivacional do Professor é influenciado por variáveis sociodemográficas, este estudo partiu da hipótese de que os alunos dos Professores Orientadores apresentam uma percepção mais elevada do clima motivacional orientado para a mestria do que os alunos dos Professores Estagiários.

A presente investigação foi realizada com um estudo quantitativo, tendo por base um Questionário (Papaionnou, Tsigilis, Kosmidou & Milosis, 2007, validado para a população portuguesa por Martins). A amostra (N=280) foi constituída por alunos dos Professores Estagiários, bem como por alunos dos Professores Orientadores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. A idade dos alunos encontrava-se entre os 11 e 18 anos, sendo que 47,5% pertenciam ao sexo masculino e 52,5% ao sexo feminino.

Os principais resultados obtidos, para a totalidade da amostra, referiram-se a uma maior percentagem de orientação de objetivos e clima motivacional orientados para a mestria, o que se mostra bastante satisfatório devido à sua influência na motivação intrínseca. Além disso, foi a percepção de competência a dimensão que mais se relacionou com a frequência da atividade física, o que foi ao encontro de estudos anteriores. Relativamente à hipótese de estudo, esta não foi comprovada, não sendo por isso possível afirmar a influência da experiência de ensino do professor no clima motivacional das suas aulas.

Palavras-chave: atividade física; educação física; clima motivacional; experiência de ensino.

Abstract

The relationship between physical activity and health is amply proven. Assuming that the school is a privileged environment for the education of healthy lifestyles, it is essential to investigate the role of the Teacher of Physical Education in promoting physical activity, which is related to an active lifestyle even later in adulthood.

Therefore the motivational climate in physical education classes is important, since it refers to a group of implicit or explicit signals that determine the success or failure of the students, which is ultimately related to the satisfaction and persistence in physical activity.

Considering that the teacher's motivational climate is influenced by sociodemographic variables, this study hypothesized that students of Guiding Teachers have a higher perception of the motivational climate oriented to mastery than the students of Trainees Teachers.

This investigation was realized with a quantitative study based on a questionnaire (Papaionnou, Tsigilis, Kosmidou & Milosis, 2007, validated for the portuguese population by Martins). The sample consisted of students of Trainees Teachers, as well as students of Guiding Teachers of Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. The students were between 11 and 18 years old, 47.5% being male and 52.5% female.

The main results, for the total sample, referred to a higher percentage of goal orientation and motivational climate oriented to mastery, which proves to be quite satisfactory due to its influence on intrinsic motivation. Furthermore, the perception of competence was the dimension that most closely correlated with the frequency of physical activity, which is in agreement with previous studies. Regarding the study hypothesis, it has not been proven, not being possible to affirm the influence of teaching experience in the motivational climate of the classes.

Key-words: physical activity; physical education; motivational climate; teaching experience.

Résumé

La relation entre l'activité physique et la santé a déjà été prouvée à maintes reprises. Si nous partons du principe que l'école est le meilleur moyen pour créer des modes de vies sains, il est essentiel de démontrer l'importance des professeurs d'éducation physique dans la promotion de l'activité physique, ce qui a en relation avec un style de vie actif, même à l'âge adulte.

Le climat motivacional des cours d'éducation physique est donc important, vu que celui-ci nous rapportes à un ensemble de signaux implicites ou explicites qui vont déterminer le succès ou l'échec d'un élève et qui sera donc lié à la satisfaction et continuité dans la pratique de l'éducation physique.

Si nous considérons que le climat motivacional du professeur est influencé par des raisons sociodémographiques, cette étude est partie d'une hypothèse que les élèves des professeurs orientateurs aient une perception plus élevée du climat motivacional orienté vers la maîtrise de que des élèves des enseignants stagiaires.

Cette investigation a été réalisée à l'aide d'une étude quantitative, ayant comme base un questionnaire (Papaïonnou, Tsigilis, Kosmidou & Milosis, 2007, validé pour la population Portugaise par Martins). L'échantillon (N=280) fut constitué par des élèves de professeurs stagiaires, tout comme par des élèves de professeurs orientateurs de l'université Lusófona de Humanidades e Tecnologias. L'âge des élèves était comprise entre 11 et 18 ans et 47.5 % d'entre eux étaient de sexe masculin et 52.5% étaient de sexe féminin.

Les principaux résultats obtenus, pour la totalité de l'échantillon, ont démontrés que un plus grands pourcentage des élèves préféraient l'orientation des objectifs et un climat motivacional orienté vers la maîtrise, ce qui est très satisfaisant vu l'influence dans la motivation intrinsèque. D'autre part, c'est la perception de compétence qui a été le plus en relation avec la fréquence de l'activité physique, ce qui a confirmé les études antérieures. Relativement à l'hypothèse d'études, celle-ci n'a pas été prouvée, puisque il fut impossible de prouver l'influence que l'expérience d'un professeur avait sur le climat motivacional de ses cours.

Mots-clés: Activité physique; éducation physique; climat motivacional; expérience d'enseignements.

Índice

Introdução	11
1. Enquadramento Teórico	13
1.1. Motivação	13
1.2. Perceção de Copetência	15
1.3. Orientação de Objetivos	15
1.4. Clima Motivacional	17
1.5. Papel Motivacional do Professor	20
2. Metodologia	22
2.1. Objetivos	22
2.2. Hipótese	22
2.3. Método	22
2.3.1. Desenho do Estudo	22
2.3.2. Amostra	22
2.3.3. Instrumento Utilizado	23
2.3.4. Procedimento	24
3. Resultados	26
3.1. Análise Descritiva do Questionário	26
3.2. Análise Descritiva do Questionário nos dois grupos de alunos	30
3.3. Análise Inferencial	38
4. Discussão	43
Conclusão	46
Referências Bibliográficas	47

Índice de Quadros

Quadro 1 — Frequências e percentagens dos alunos de professores estagiários e orientadores	23
Quadro 2 — Frequências e percentagens dos alunos de professores do sexo masculino e feminino	23
Quadro 3 — Resultados do <i>Alpha de Cronbach</i> para cada subescala do Questionário	24
Quadro 4 — Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas informalmente	26
Quadro 5 — Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas formalmente	27
Quadro 6 — Frequências e percentagens dos alunos que participam no Desporto Escolar	27
Quadro 7 — Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas no Desporto Escolar	28
Quadro 8 — Frequências e percentagens da razão principal para não praticarem atividade física	28
Quadro 9 — Frequências e percentagens da razão secundária para não praticarem atividade física	28
Quadro 10 — Frequências e percentagens da perceção da estatura pelos participantes	29
Quadro 11 — Frequências e percentagens da perceção da massa corporal pelos participantes	29
Quadro 12 — Frequências e percentagens da satisfação com a aparência dos participantes	29
Quadro 13 — Médias, Desvio-Padrão, Máximo e Mínimo das subescalas do Questionário	30
Quadro 14 — Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas	

informalmente (Professor Estagiário e Professor Orientador)	31
Quadro 15 — Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas formalmente (Professor Estagiário e Professor Orientador)	32
Quadro 16 — Frequências e percentagens dos alunos que participam no Desporto Escolar (Professor Estagiário e Professor Orientador)	33
Quadro 17 — Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas no Desporto Escolar (Professor Estagiário e Professor Orientador)	33
Quadro 18 — Frequências e percentagens da razão principal para não praticarem atividade física (Professor Estagiário e Professor Orientador)	34
Quadro 19 — Frequências e percentagens da razão secundária para não praticarem atividade física (Professor Estagiário e Professor Orientador)	35
Quadro 20 — Frequências e percentagens da perceção da estatura pelos participantes (Professor Estagiário e Professor Orientador)	36
Quadro 21 — Frequências e percentagens da perceção da massa corporal pelos participantes (Professor Estagiário e Professor Orientador)	36
Quadro 22 — Frequências e percentagens da satisfação com a aparência dos participantes (Professor Estagiário e Professor Orientador)	36
Quadro 23 — Médias, Desvio-Padrão, Máximo e Mínimo das subescalas do Questionário (Professor Estagiário e Professor Orientador)	37
Quadro 24 — Testes de normalidade <i>Kolmogorov-Smirnov</i> e <i>Shapiro-Wilk</i>	38
Quadro 25 — Teste T para cada subescala do Questionário (Professor Estagiário e Professor Orientador)	40
Quadro 26 — Correlação de <i>Pearson</i> para análise da relação de cada subescala do Questionário com a atividade física	41
Quadro 27 — Correlação de <i>Pearson</i> para análise da relação de cada subescala do Questionário com a atividade física no grupo de Professores Estagiários e Professores Orientadores	42

Anexos

Anexo 1 – Questionário (Papaionnou, Tsigilis, Kosmidou & Milosis, 2007, validado para a população portuguesa por Martins)

Apêndices

Apêndice 1 – Diagramas de Dispersão e Diagramas de Caixa para comparação dos dois grupos de amostra

Introdução

Apesar das crianças e jovens formarem atualmente os segmentos mais ativos da população (Trudeau & Shephard, 2005), na sociedade de hoje, o Homem, no geral, é cada vez menos forçado a movimentar-se (Trudeau & Shephard, 2005; Dumith & Silveira, 2009), devido, em grande parte, à comodidade proporcionada pelos recentes avanços tecnológicos (Dumith & Silveira, 2009). O nível de sedentarismo que vivemos atualmente tem levado, assim, ao desenvolvimento do risco de problemas como a obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes tipo 2 e alguns tipos de cancro na população (Padez, 2002; Alves, Montenegro, Oliveira & Alves, 2005).

A relação da atividade física com a promoção da saúde vem sendo constantemente comprovada (Ribeiro *et al*, 2001), possuindo efeitos benéficos para todo o organismo e ajudando a prevenir os problemas e doenças acima referidos, entre muitos outros (Dumith & Silveira, 2009).

De acordo com Cox, Smith & Williams (2008), a Educação Física regular e níveis adequados de atividade física durante a escola configuram-se como elementos cruciais do combate à inatividade física na juventude. Além disso, a Educação Física é igualmente um elemento fundamental do desenvolvimento social do aluno, proporcionando que este se coloque no lugar do outro, que experiencie diferentes formas de ação coletivas e que coopere na relação com o outro, uma vez que é dela que depende muitas vezes o sucesso da atividade (Basei, 2008). A escola constitui, assim, o centro das preocupações relativas à educação para saúde e à promoção da qualidade de vida (Dumith & Silveira, 2009), uma vez que é uma importante fonte de socialização e de grande impacto na vida das pessoas (Guimarães & Boruchovitch, 2004) que pode influenciar o seu nível de atividade física (Trudeau & Shephard, 2005). Apesar disso, um estudo levado a cabo por Carreiro da Costa e Marques (2011) concluiu que muitos pais e professores não têm uma percepção adequada da necessidade da prática de atividade física pelos jovens, considerando a Educação Física como uma disciplina periférica dos seus currículos escolares. Os autores consideraram, por isso, que é necessário rever o papel do próprio Professor de Educação Física, levando-o a sensibilizar e capacitar tanto a própria comunidade escolar (alunos, outros professores, encarregados de educação), como a sociedade no seu todo.

A motivação, nomeadamente em contexto escolar, tem sido investigada como determinante para qualidade da aprendizagem e do desempenho (Fonseca, 2001; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Godoi, Freitas & Carvalho, 2011), deste modo, perceber as motivações para a prática desportiva é essencial para traçar e planear a intervenção junto das crianças e jovens (Januário, Colaço, Rosado, Ferreira & Gil, 2012), incentivando a

sua atividade física, mesmo no tempo livre e extraescolar (Cox, Smith & Williams, 2008). É neste sentido que a motivação no desporto tem sido um assunto tão investigado (Hirota, Hayashi, Marco & Verardi, 2011), uma vez que “um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, envolvendo-se e sendo persistente em tarefas desafiadoras, esforçando-se, usando estratégias adequadas, e procurando desenvolver novas capacidades de compreensão e de domínio” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143). Ainda assim, uma mera descrição das motivações para a prática desportiva é uma abordagem demasiado simplista e insuficiente, existindo uma necessidade de explorar as variáveis que influenciam as motivações dos jovens utilizando uma abordagem teórica (Zahariadis & Biddle, 2000 citados por Flores, Salguero & Márquez, 2008), nomeadamente no respeitante à experiência do Professor de Educação Física.

A longo prazo, o conhecimento de tais variáveis poder-nos-á conduzir, em última análise, a uma melhoria da saúde pública e da qualidade de vida da população em geral, uma vez que o estímulo à prática de atividade física na idade escolar pode constituir um fator importante para a prevenção da inatividade física na idade adulta (Alves *et al*, 2005; Azevedo, Araújo, Silva & Hallal, 2007).

1. Enquadramento Teórico

1.1. Motivação

Desde cedo que na literatura referente à Educação Física, vários autores se têm debruçado sobre as razões que levam as pessoas, particularmente as crianças e adolescentes, a iniciar, manter ou abandonar a prática desportiva (Moninero, Salguero, Tuero, Alvarez & Márquez, 2006, citado por Flores *et al*, 2008). É fundamental, antes de mais, entender o conceito de motivação e as razões que a levam a ser hoje considerada como a base do sucesso da atividade física (Hirota *et al*, 2011).

De acordo com Ryan e Deci (2000), a motivação diz respeito à energia, direção, persistência e equifinalidade de todos os aspetos de ativação e intenção, dividindo-se assim numa “determinante energética (nível de ativação ou intensidade) que diz respeito à forma como o atleta se envolve na atividade e uma determinante de direção do comportamento (intenções, interesses, motivos)” (Januário *et al*, 2012). Para os autores, a maioria das representações que se fazem sobre a humanidade refletem que os indivíduos são curiosos, automotivados, que se esforçam para aprender e para se superarem a si mesmos, no entanto, é-nos claro que existem pessoas que, igualmente, não demonstram nenhum esforço, assumindo uma postura passiva e de escasso crescimento e desenvolvimento pessoal. São os contextos sociais que influenciam as diferenças entre cada um relativamente à sua motivação e é nesse sentido que esta tem sido uma questão central e muito valorizada da psicologia do desporto, preocupando todos aqueles que procuram levar os outros a agir, como professores ou treinadores, acima de tudo devido às suas consequências – a motivação produz (Ryan & Deci, 2000).

A investigação científica da área assume atualmente que a aprendizagem é socialmente construída e que, por isso, depende das relações entre as pessoas (Godoi *et al*, 2011). Para que, na escola, os professores consigam manter a permanência, a adesão e o aumento do número de alunos fisicamente ativos é, assim, necessário que consigam determinar e incentivar os motivos que os levam a praticar atividade física (Barroso, Araújo, Keulen, Braga & Krebs, 2007, citado por Januário *et al*, 2012). Isto porque “um atleta com elevados níveis de motivação utiliza a sua energia para estabelecer objetivos e para cumpri-los, emprega vontade de resolver os problemas, evidencia elevados níveis de atenção e concentração e demonstra entusiasmo e gosto pela participação desportiva” (Vasconcelos-Raposo, Moreira & Teixeira, 2013, p. 118). A motivação para a realização da atividade física afeta, deste modo, o seu desempenho e participação (Vasconcelos-Raposo, Moreira & Teixeira, 2013) e parece estar, segundo Januário e colaboradores (2012), associada a um

conjunto de variáveis demográficas que a podem influenciar, como a idade, o nível de escolaridade e o género. Um estudo de Balbinotti, Barbosa, Balbinotti e Saldanha (2011) não encontrou diferenças na motivação para a prática regular de atividade física consoante o sexo dos indivíduos, no entanto, permitiu localizar diferenças significativas entre as faixas etárias, que demonstraram o grupo de adolescentes como o mais motivado, comparativamente aos grupos de adultos jovens e de adultos de meia-idade, o que foi entendido como decorrente das próprias tarefas das suas fases de desenvolvimento.

A Teoria da Autodeterminação sugere que uma pessoa pode ser motivada em diferentes níveis, intrínseca ou extrinsecamente, ou ainda ser *amotivate* perante a atividade (Ryan & Deci, 2000; Balbinotti *et al*, 2011). Este último termo, que carece de uma tradução fiel na língua portuguesa, reporta-se a indivíduos cuja atividade não lhes trará nenhum benefício, ou não a conseguirão realizar de modo satisfatório (Brière *et al*, 1995, citado por Balbinotti *et al*, 2011), isto é, indivíduos que ainda não encontraram um bom motivo para realizar alguma atividade física (Ryan & Deci, 2000). A motivação extrínseca, por sua vez, ocorre quando uma atividade é efetuada com outros objetivos que não os inerentes à própria atividade (Ryan & Deci, 2000). Já relativamente à motivação intrínseca, Ryan e Deci (2000) consideram-na como uma tendência inerente para procurar novidades e desafios, para desenvolver e exercitar as capacidades, e para explorar e aprender, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo e apresentando-se como a principal fonte de prazer e vitalidade ao longo da vida (e.g., Ryan, 1995, citado por Ryan e Deci, 2000). Para Bzuneck e Guimarães (2007), na regulação de qualquer ação intencional “prevê-se um *continuum* de internalização das regulações externas, que progressivamente passa por quatro tipos de motivação extrínseca, chegando à motivação intrínseca, condição de total controlo pessoal da origem da ação” (p. 415).

Quando a pessoa se encontra intrinsecamente motivada, executa a atividade por sua própria vontade, isto é, pelo prazer e satisfação que esta lhe provoca, por lhe causar interesse, satisfação e ser envolvente (Ryan & Deci, 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004). É neste sentido que a realização de atividades intrinsecamente motivadas está frequentemente associada ao bem-estar psicológico, interesse e persistência (Ryan & Deci, 2000; Balbinotti *et al*, 2011). Apesar da predisposição natural para a realização de atividades intrinsecamente motivadas, é hoje sabido que é necessário trabalhar em torno da manutenção e valorização destas tendências, de forma a que se criem situações favoráveis (Ryan & Deci, 2000). Para Ryan e Deci (2000), os contextos sociais em que o indivíduo se insere devem responder às suas necessidades psicológicas, criando condições de promoção da autonomia, competência e saudável relacionamento. É a potenciação desta

rede de desenvolvimento apropriada que levará à motivação intrínseca, ao invés de situações de controlo excessivo do comportamento (Ryan & Deci, 2000).

1.2. Perceção de Competência

A perceção de competência refere-se à avaliação ou perceção pessoal quanto à própria inteligência, conhecimentos ou capacidades para desempenhar determinada atividade, assumindo-se assim como um dos elementos que contribuem para a motivação do aluno (Bzuneck, 2009). Isto é, a perceção de competência não se refere ao facto de se possuir ou não determinadas capacidades, para Bzuneck (2009, p. 116) “trata-se de a pessoa acreditar que as possui”.

A investigação no âmbito da psicologia do desporto tem vindo a destacar o papel fulcral da perceção de competência nos comportamentos, cognições e respostas emocionais adotadas pelos alunos nas aulas de Educação Física (Harter, 1998, citado por Nicaise, Cogérino, Bois & Amorose, 2006). As escolhas tomadas pelos alunos para e na realização de atividades, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço que empregam e na perseverança perante os objetivos são influenciadas pela sua perceção de competência, isto é, pelas crenças que possuem acerca da sua autoeficácia (Bzuneck, 2009). Uma adequada perceção de competência leva, desta forma, a que os alunos sejam aprendizes ativos e que monitorizem a sua própria motivação, através do acesso a estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem que têm a possibilidade de colocar em prática ou de mudar sempre que necessário (Bzuneck, 2009).

Embora a perceção de competência seja considerada central para a motivação intrínseca (e.g., Nicholls, 1989, citado por Flores *et al*, 2008), os resultados obtidos por Cox e colaboradores (2008) revelaram que o sentimento de competência física nem sempre é a primeira fonte de automotivação dos alunos em Educação Física, considerando, neste contexto, o papel do Professor de Educação Física, de um clima de mestria, do contexto social e das relações sociais, fundamentais nos processos motivacionais.

1.3. Orientação de Objetivos

Nicholls (1989, citado por Flores *et al*, 2008) postulou na sua «teoria da percepção de objetivos» que no contexto da orientação de objetivos existem duas dimensões: uma focada no ego e outra focada na tarefa. A primeira está relacionada com a *performance*, isto é, alcançar um resultado superior quando em comparação com outros. Por sua vez, a segunda dimensão está relacionada com alcançar a mestria numa tarefa, bem como a evolução do desempenho e progresso pessoal (Flores *et al*, 2008). Segundo esta teoria, a

dimensão que prevalece na orientação de objetivos influencia o clima motivacional (Flores *et al*, 2008).

Os indivíduos que apresentam uma orientação para o ego são, assim, relacionados com características como o individualismo e com a execução de atividades com um menor grau de dificuldade, por seu turno, os indivíduos que apresentam uma orientação para a tarefa consideram-se uma autorreferência no que se concerne às próprias capacidades, ao espírito de equipa e à cooperação (Hirota *et al*, 2011).

Também Digelidis e Papaioannou (1999) referem que os estudantes orientados para a tarefa tendem a esforçar-se mais para desenvolver novas capacidades, gostam do processo de aprendizagem, sentem-se satisfeitos sempre que melhoram as suas competências e percecionam e aceitam os seus erros como parte do seu processo de aprendizagem. Digelidis e Papaioannou (1999), por outro lado, referem que os alunos orientados para o ego pretendem obter uma melhor *performance* que os restantes, sentem-se satisfeitos quando a sua superioridade é notada pelos outros e interpretam os erros que cometem como falhas pessoais.

Duda, Chi, Newton, Walling e Catley (1995, citado por Flores *et al*, 2008) concluíram que indivíduos com os objetivos orientados para a tarefa ficam mais satisfeitos com a prática desportiva e estão mais interessados no prazer que o progresso lhes proporciona em desportos de lazer e Educação Física, quando em comparação com indivíduos focados no ego. Assim, indivíduos orientados para a tarefa apresentam uma maior tendência para adotar padrões de motivação intrínseca, enquanto que indivíduos orientados para o ego têm maior tendência para adotar motivações relacionadas com o reconhecimento e o *status* (White & Duda, 1994, citado por Flores *et al*, 2008).

Um estudo de Hirota e colaboradores (2011), realizado com praticantes de ténis, concluiu que os atletas constantes da amostra apresentaram níveis mais elevados de orientação para a tarefa do que para o ego, ou seja, demonstraram acreditar mais nos seus esforços e ser mais persistentes durante a aprendizagem e o aperfeiçoamento. No mesmo sentido, um outro estudo levado a cabo por Januário e colaboradores (2012) constatou que os motivos mais considerados pelos indivíduos para a decisão de praticar desporto relacionaram-se com a procura de desenvolvimento das suas competências físico-desportivas e para manterem ou melhorarem os seus índices físicos, o que se apresenta como signifiicante de uma orientação para a tarefa. Pelo contrário, neste mesmo estudo (Januário *et al*, 2012), as respostas relativas à orientação para o ego, como a tentativa de aquisição de um estatuto elevado perante as outras pessoas, foram as menos referidas para a decisão de praticarem desporto. Vasconcelos-Raposo e colaboradores (2013) realizaram igualmente um estudo acerca da orientação de objetivos, neste caso com atletas de

andebol, que chegou também à conclusão de que a maioria se orienta para a tarefa. Numa comparação entre escalões de competição, os autores encontraram diferenças significativas entre o escalão de seniores e o escalão de juvenis, sendo que os primeiros apresentam médias mais altas (Vasconcelos-Raposo *et al*, 2013). Os autores verificaram, ainda, que a orientação para a tarefa é superior nos atletas com mais anos de experiência (Vasconcelos-Raposo *et al*, 2013). Vasconcelos-Raposo e colaboradores (2013) referem, além disso, no seu estudo a importância dos *feedbacks* positivos que devem ser empregues por professores e treinadores após a correta execução de uma tarefa por parte dos alunos ou atletas. Segundo os autores, “os atletas irão manter os comportamentos que forem reforçados, isto é, se o treinador elogia a execução de um exercício, o atleta tenderá a manter a conduta” (Vasconcelos-Raposo *et al*, 2013, p. 122).

Apesar de uma preferência notória, por parte de vários autores, relativamente à orientação de objetivos focados na tarefa, Méndez-Geménez, Fernández-Río, Estrada e Mesa (2013), num estudo realizado com 359 estudantes adolescentes, afirmaram que os professores devem promover uma combinação de orientações motivacionais, priorizando os objetivos de realização de mestria, no entanto, sem menosprezar os objetivos focados no ego, de forma a satisfazer as necessidades do maior número de perfis e personalidades dos seus alunos.

1.4. Clima Motivacional

Os Professores de Educação Física são considerados por Papaionnou e colaboradores (2007) como os principais responsáveis pelo clima motivacional existente nas suas aulas, no entanto, este sofre influência, direta ou indireta, doutros tantos fatores sociais, como é o caso dos pais, amigos e meios de comunicação (Gutiérrez & Escartí, 2006; Papaionnou *et al*, 2007). Ames (1992, citado por Gonzalez-Cutre, Sicilia, Moreno & Fernández-Balboa, 2009) define clima motivacional como um conjunto de sinais implícitos ou explícitos que vão determinar o sucesso ou insucesso do aluno. Defende assim que, no contexto educacional, quando existe um clima motivacional orientado para a mestria os alunos sentem que o seu esforço, desempenho, aquisição de conhecimentos e participação são valorizados e premiados pelo Professor, além de que desenvolvem um maior sentido de compromisso para com a prática de atividade física (López, Álvarez, Pérez-Tejero & Molinuevo, 2013).

Este clima motivacional está igualmente associado a menores níveis de ansiedade entre os alunos quando comparado com um clima de *performance*, uma vez que este último promove uma maior comparação social (Papaioannou & Kouli, 1999, citado por Flores *et al*, 2008; Garcia-Mas *et al*, 2011; López *et al*, 2013). Estes resultados sugerem que, sendo os

Professores de Educação Física os principais responsáveis pelo clima motivacional existente nas suas aulas (Mendes, 2011), estes devem privilegiar a orientação de objetivos focados na tarefa para encorajar a motivação intrínseca dos seus alunos. Neste sentido, um clima motivacional de mestria encontra-se associado a padrões motivacionais mais adaptáveis, enquanto um clima de performance se encontra relacionado com respostas motivacionais e afetivas menos adaptativas, ou até mesmo desadaptativas (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Um estudo realizado por Escartí e Gutiérrez (2001), com 975 participantes entre os 13 e os 18 anos, veio também confirmar que o clima motivacional orientado para a tarefa/mestria deve ser promovido nas aulas de Educação Física, em detrimento do clima motivacional orientado para o ego, porque, segundo os mesmos autores, este terá uma influência direta ou indireta na orientação para a tarefa em todas as dimensões da motivação intrínseca, bem como para a prática de atividade física ou desporto no futuro.

Num outro estudo, realizado por Flores e colaboradores (2008), foram utilizados como instrumentos os questionários *Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire* (TEOSQ) e *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ), adaptados pelos autores para a língua espanhola, aplicando-os a uma população de 2993 participantes, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos, provenientes de seis escolas secundárias da Colômbia. Com este estudo procuraram estabelecer correlações consistentes entre a orientação de objetivos e as percepções do clima motivacional por parte dos alunos. As conclusões do estudo vieram reforçar que a orientação de objetivos para a tarefa estava intimamente relacionada com uma percepção do clima motivacional orientada para o progresso e aprendizagem. Por outro lado, turmas em que a orientação de objetivos se encontrava focada para o ego perceberam um clima motivacional mais negativo e orientado para a *performance*. Este estudo concluiu igualmente que é essencial que os professores que desejem maximizar o envolvimento e participação dos alunos nas suas aulas, invistam na sua formação pessoal em orientação de objetivos para a tarefa.

Um estudo realizado por Spray (2002) utilizou como instrumentos os questionários *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ) e *Strategies to Sustain Discipline Scale*. Tais questionários foram aplicados a uma população de 488 alunos, com idades entre os 12 e os 14 anos. O autor pretendeu investigar as relações entre as percepções dos alunos num clima de orientação de objetivos para a tarefa ou para o ego nas suas aulas de Educação Física e as percepções destes em relação às estratégias adotadas pelo seu Professor para manter a disciplina. A análise dos dados deste estudo revelou uma associação positiva entre as percepções dos alunos de um

clima de mestria e as percepções dos mesmos em relação a estratégias dos professores que promovam um *locus* interno de causalidade para a regulação da disciplina, ou seja, que se relaciona com a motivação intrínseca. Por outro lado, alunos inseridos num clima de *performance* associavam as estratégias dos seus Professores à promoção de um *locus* externo, isto é, relacionado com a motivação extrínseca. Estes resultados têm, uma vez mais, implicações para Professores que queiram maximizar o interesse e participação dos seus alunos, bem como manter a disciplina da melhor forma nas suas aulas de Educação Física.

Já Carpenter e Morgan (1999) aplicaram um questionário com o intuito de avaliar o clima motivacional das turmas, as perspetivas de objetivos pessoais, as crenças das causas de sucesso, a satisfação e o aborrecimento, o esforço, a atitude e a autoavaliação de desempenho e evolução, de um universo de 118 alunos do ensino secundário inglês. Através deste estudo concluíram que estudantes que percecionavam o seu clima motivacional como orientado para a mestria apresentavam melhores padrões adaptativos de resposta, eram mais interessados nas tarefas, acreditavam que o sucesso provinha do esforço, experienciavam mais satisfação e menos aborrecimento, autotransclassificavam de melhor forma o seu desempenho e tinham uma atitude mais positiva face à prática desportiva, isto é, melhor percepção de competência. Em contraste, os alunos cujo clima motivacional estava orientado para a *performance* e ego acreditavam que o sucesso provinha da decepção e classificavam o seu desempenho de pior forma. Estas conclusões enfatizam igualmente a importância e vantagem de fomentar um clima motivacional orientado para a tarefa nas aulas de Educação Física.

Um estudo levado a cabo com 377 futebolistas semiprofissionais (Marcos, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Alonso & Calvo, 2013) concluiu que os treinadores ou professores que optam por estilos mais autoritários e diretivos, apostando em climas motivacionais centrados na competitividade e comparação interpessoal, condicionam o funcionamento do grupo, implicando um clima direcionado para o ego. Por sua vez, os que apostam num clima de mestria levam a uma orientação de objetivos para a tarefa e, consequentemente, a uma maior satisfação por parte dos atletas ou alunos. Também nesta linha de entendimento, um estudo de Theeboom, De Knop e Weiss (1995), com 119 crianças entre os 8 e os 12 anos, demonstrou níveis significativamente superiores de satisfação e melhores habilidades motoras por parte das crianças com um clima motivacional de mestria percebido.

Castillo, Duda, Álvarez, Mercé e Balaguer (2011), sugerem, como conclusão de um estudo realizado com jovens futebolistas, que se os professores/treinadores pretenderem promover nos seus alunos/jogadores um maior bem-estar, devem promover um clima motivacional de mestria que os oriente na adoção de objetivos focados na tarefa.

Consequentemente, devem evitar a criação de um clima de *performance*, já que este pode ter uma influência negativa sob a sua autoestima. Também neste sentido, Ahmadi, Namazizadeh & Mokhtari (2012), no seu estudo com 255 atletas do sexo masculino entre os 12 e 14 anos, apontam o clima motivacional como uma importante variável no contexto social dos jovens atletas que pode afetar a sua autodeterminação, relacionamento, competência e autonomia. Os autores defendem, à semelhança doutros anteriormente citados, que os treinadores e professores devem criar um clima motivacional de mestria, uma vez que este potencia uma maior persistência nas atividades, melhor concentração, melhor aprendizagem, menos ansiedade e menos situações de abandono da prática desportiva.

1.5. Papel Motivacional do Professor

“O estilo motivacional do professor configura-se numa importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 148), refletindo-se, deste modo, no seu desempenho escolar (Guimarães & Boruchovitch, 2004). É neste sentido que Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) defendem que um professor motivado e entusiasmado com a sua tarefa de ensinar, tende mais facilmente a influenciar os seus alunos para um processo de aprendizagem eficaz. Deste processo de aprendizagem eficaz faz parte, como vimos anteriormente, a motivação intrínseca do aluno que, assim, se demonstra que pode ser influenciada, em larga escala, pelas ações do professor (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Bzuneck e Guimarães (2007) esclarecem a noção de aluno intrinsecamente motivado como aquele que realiza as atividades académicas como um fim em si mesmo, isto é, sem a influência de qualquer outro fator, como recompensas ou ameaças.

Os comportamentos encontram-se, então, intrinsecamente motivados se o contexto social satisfizer as três necessidades básicas do ser humano relativas à competência, autonomia e relacionamento (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Bzuneck e Guimarães, 2007). É nesse aspeto que o estilo motivacional do Professor se revela tão importante, devido ao impacto que exerce na motivação dos estudantes (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Os objetivos que se colocam e os padrões comportamentais valorizados em sala de aula pelo Professor, como as características das atividades, as formas de avaliação, de reconhecimentos dos interesses e necessidades dos alunos, os critérios para a formação de grupos e a forma de exercício da autoridade, irão, deste modo, influenciar a percepção dos alunos sobre a escola e, no fundo, sobre a sua educação (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Um Professor que vá de encontro à satisfação das três necessidades psicológicas referidas é aquele que, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), incentiva os alunos a fazer escolhas, a participar ativamente nas tomadas de decisão sobre a sua educação, que os leva a identificarem-se com os objetivos de aprendizagem estabelecidos, que fortalece a sua autorregulação autónoma e lhes oferece *feedbacks* significativos. Por outro lado, os Professores detentores de um estilo predominantemente controlador, pré-estabelecem formas específicas de comportamento, sentimentos ou pensamentos para os seus alunos, oferecendo-lhes incentivos externos e compensações para aqueles que se aproximam do padrão esperado (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A perceção de competência dos alunos, ou as suas crenças de autoeficácia, que vimos anteriormente e que constituem parte dos fatores influenciadores da motivação, é, em si mesma, também influenciada pelas ações do Professor (Bzuneck, 2009). Na conceção de Bzuneck (2009), é crucial que os professores estejam atentos a esta dimensão e contribuam para o seu desenvolvimento, proporcionando aos alunos reais experiências de êxito, comunicando-lhes expetativas positivas quanto às suas capacidades e evitando situações ambíguas que possam criar dúvidas sobre a perceção de competência de cada um. Vários estudos levados a cabo por Schunk (e.g., 1989, 1991, citado por Bzuneck, 2009) concluíram que, em sala de aula, as crenças de autoeficácia dos alunos podem ser fomentadas se o Professor trabalhar com eles com base em atividades que possuam objetivos ou metas próximas, específicas e de nível adequado de dificuldade.

2. Metodologia

2.1. Objetivos

- Analisar a percepção dos alunos dos Professores Orientadores e dos Professores Estagiários em relação ao clima motivacional das suas aulas de Educação Física.
- Analisar se a percepção de competência e a orientação de objetivos dos alunos estão associadas à sua percepção sobre o clima motivacional das suas aulas de Educação Física.
- Comparar o clima motivacional entre alunos de Professores Estagiários e alunos de Professores Orientadores.

2.2. Hipótese

A investigação da área refere que o estilo motivacional do Professor é considerado uma característica vinculada à sua personalidade, sendo, no entanto, vulnerável a fatores sociocontextuais, como é o caso do tempo de experiência de ensino (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Neste sentido, postula-se a seguinte hipótese:

- Os alunos dos Professores Orientadores apresentam uma percepção mais elevada do clima motivacional orientado para a mestria do que os alunos dos Professores Estagiários.

2.3. Método

2.3.1. Desenho do Estudo

Este é um estudo descritivo, no sentido em que procura enumerar as características da população em estudo e a sua relação com outras variáveis, e transversal, pois foi levado a cabo num único momento de avaliação (Quivy & Campenhoudt, 1988). A recolha de dados foi de cariz quantitativo, tendo sido obtida através de um questionário que permitiu quantificar e analisar uma multiplicidade de dados (Quivy & Campenhoudt, 1988).

2.3.2. Amostra

A amostra deste estudo é constituída por alunos dos Professores Estagiários, bem como pelos alunos dos Professores Orientadores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Inicialmente pretendia-se que os participantes pertencessem ao 9º e 12º ano de escolaridade, uma vez que são anos de final de ciclo e, por essa razão, os alunos já conseguiriam ter uma opinião formada relativamente às suas aulas de

Educação Física e aos seus Professores. Além disso, o facto destes já terem alcançado uma maior maturidade permitiria já terem um pensamento reflexivo e crítico em relação às suas aulas e aos seus Professores, estando assim mais aptos a responderem ao questionário. No entanto, devido a condicionantes na recolha da amostra, os alunos das 4 escolas participantes fazem parte do 7º (6,4%), 8º (50%), 9º (37,1%) e 10º (6,4%) ano de escolaridade.

Os 280 alunos da amostra em estudo (N=280) têm idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos (M=14,58, DP=1,22), sendo que 47,5% pertencem ao sexo masculino e 52,5% ao sexo feminino. Relativamente ao peso, este situa-se entre os 36 e os 100kg (M=57,89, DP=12,25) e a sua altura entre os 73 e 190cm (M=163,15, DP=14,83).

Quadro 1. Frequências e percentagens dos alunos de professores estagiários e orientadores

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Estagiário	179	63,9	63,9
Orientador	101	36,1	100,0
Total	280	100,0	100,0

Quadro 2. Frequências e percentagens dos alunos de professores do sexo masculino e feminino

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Masculino	133	47,5	47,5
Feminino	147	52,5	100,0
Total	280	100,0	100,0

Conforme é possível observar nos quadros anteriores, a maioria dos professores da amostra é estagiário (63,9%) e pertence ao sexo feminino (52,5%).

2.3.3. Instrumento Utilizado

O instrumento utilizado neste estudo referiu-se à versão portuguesa do Questionário de Papaionnou e colaboradores (2007), o qual integra uma investigação de João Martins na Faculdade de Motricidade Humana e que foi objeto de validação para a população portuguesa.

O Questionário encontra-se dividido em seis partes, tendo na sua constituição onze questões de resposta maioritariamente fechada e algumas de resposta aberta. Nas questões 8, 10 e 11 é utilizada uma escala de Likert de 5 pontos, na qual o número 5 corresponde a «concordo completamente» e o número 1 corresponde a «discordo completamente».

A primeira parte do Questionário refere-se a questões de caracterização da amostra (sexo, idade, peso e altura), já a segunda parte diz respeito aos estilos de vida (prática de atividade física informal, formal e desporto escolar). Por sua vez, a terceira parte faz referência às razões para o não envolvimento na prática de atividade física e a quarta e quinta parte são sobre a percepção de competência e atitude face à escola. A sexta e última parte tem como base a orientação de objetivos e o clima motivacional nas aulas de Educação Física. Estas questões foram retiradas e adaptadas por João Martins, do Questionário de Papaioannou e colaboradores (2007).

Foi calculado o valor do *Alpha de Cronbach* para cada uma das subescalas do Questionário, para que se pudesse avaliar a sua consistência interna.

Quadro 3. Resultados do *Alpha de Cronbach* para cada subescala do Questionário

	<i>Alpha Cronbach</i>	Nº Itens
Percepção de competência atlética	,872	6
Orientação de objetivos para a mestria	,851	5
Orientação de objetivos para a <i>performance approach</i>	,864	5
Orientação de objetivos para a <i>performance avoidance</i>	,785	5
Clima motivacional para a mestria	,763	4
Clima motivacional para a <i>performance approach</i>	,765	4
Clima motivacional para a <i>performance avoidance</i>	,808	4
Atitude relativa à Educação Física – Gosto	,876	7
Atitude relativa à Educação Física – Importância	,614	3

O Quadro 3 permite-nos observar que os itens foram associados corretamente na maioria das subescalas do Questionário, as quais apresentam um valor de *Alpha de Cronbach* superior a 0,7, à exceção da subescala Atitude relativa à Educação Física – Importância que possui um *Alpha de Cronbach* de 0,614.

2.3.4. Procedimento

Numa primeira fase foi enviada uma carta à Direção da Escola, a fim de obter a autorização para me dirigir à escola com o intuito de aplicar os questionários às turmas. A investigação foi depois apresentada aos Professores Orientadores e Professores Estagiários, de modo a combinar a melhor altura para efetuar o estudo. Os questionários foram respondidos pelos alunos dos Professores Orientadores, bem como pelos alunos dos Professores Estagiários, no início das suas aulas de Educação Física, nas quais estive presente de forma a explicar aos alunos o propósito do questionário. Uma vez que não se tratava de um teste, foi clarificado que os seus Professores não iriam saber as respostas e

que este era um questionário anónimo, no qual não existiam respostas certas ou erradas, motivo pelo qual se pediu a maior sinceridade, bem como se solicitou que o mesmo fosse respondido de forma individual.

No final da recolha dos dados, foi elaborada uma base de dados no Excel que seguidamente foi transferida para o *Spad 3.5 (Systeme portable pour analyse des donnés)*. Posteriormente foi realizada uma análise descritiva de todas as variáveis em estudo e caracterizadas as respostas dos alunos dos Professores Orientadores e as respostas dos alunos dos Professores Estagiários.

3. Resultados

3.1. Análise Descritiva do Questionário

Em primeiro lugar, começou por se calcular as frequências e percentagens dos resultados obtidos quanto às atividades físicas praticadas informalmente pelos alunos para além do horário escolar e, inclusivamente, praticadas externamente a clubes ou associações desportivas. O Quadro 4 permite-nos observar que a atividade praticada informalmente em maior percentagem foi o futebol (29,7%), logo seguido de passear (27,9%), sendo que, em média, os participantes praticam este tipo de atividade 3,14 vezes/semana.

Quadro 4. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas informalmente

	Frequência	Percentagem
Futebol	66	29,7
Voleibol	9	4,1
Basquetebol	7	3,2
Natação	8	3,6
Ginásio - Cardiofitness e musculação	5	2,3
Dança	2	0,9
Ténis-de-mesa	2	0,9
Passear	62	27,9
Correr	27	12,2
Andar de Bicicleta	17	7,7
Andar Patins/Skate	7	3,2
Surf/Bodyboard	1	0,5
Outra atividade	9	4,1

Relativamente às atividades praticadas formalmente, isto é, em clubes ou associações desportivas, aquela que apresenta maior percentagem é, novamente, o futebol (25,4%) e, em segundo lugar, a natação (16,1%). As atividades formais são, por sua vez, praticadas, em média, 1,43 vezes/semana.

Quadro 5. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas formalmente

	Frequência	Percentagem
Futebol	30	25,4
Voleibol	6	5,1
Basquetebol	5	4,2
Natação	19	16,1
Ginásio - cardiofitness e musculação	6	5,1
Dança	8	6,8
Ténis	5	4,2
Badminton	1	0,8
Atletismo	4	3,4
Desportos de combate	9	7,6
Futsal	3	2,5
Andebol	4	3,4
Corfebol	6	5,1
Atividades gímnicas	2	1,7
Ginásio – atividades de grupo	10	8,5

O Quadro 6 permite-nos analisar a frequência do Desporto Escolar. Neste caso, apenas 24,3% dos alunos participa no programa, sendo que a maioria (75,7%) não se encontra envolvida em tais atividades.

Quadro 6. Frequências e percentagens dos alunos que participam no Desporto Escolar

	Frequência	Percentagem
Participa	68	24,3
Não Participa	212	75,7

Relativamente aos alunos que participam no Desporto Escolar, a maioria pratica futsal (41,5%), seguida da modalidade de voleibol (20,0%). É também de assinalar que 4,6% dos inquiridos refere praticar várias modalidades de Desporto Escolar em simultâneo. A média de treinos semanais situa-se, na presente amostra, em 1,29 treinos/semana.

Quadro 7. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas no Desporto Escolar

	Frequência	Percentagem
Futsal	27	41,5
Voleibol	13	20,0
Basquetebol	1	1,5
Ténis	7	10,8
Badminton	4	6,2
Outra atividade	10	15,4
Várias modalidades	3	4,6

Relativamente ao número de vezes por semana dedicado à atividade física, ao ponto de ficarem cansados, refere-se a 2,25 vezes/semana, em média. Já no que se concerne aos motivos para não se praticar atividade física, os participantes responderam maioritariamente “não tenho tempo” (42,3%) como razão principal e “há coisas mais interessantes” (20,7%) como razão secundária, tal como é possível observar nos Quadros 8 e 9.

Quadro 8. Frequências e percentagens da razão principal para não praticarem atividade física

	Frequência	Percentagem
Não tenho tempo	22	42,3
Não gosto de ficar a transpirar	2	3,8
Não estou em forma	5	9,6
Não tenho jeito	4	7,7
Os outros são melhores	1	1,9
Tenho limitações físicas	4	7,7
Dificuldades económicas	5	9,6
Há coisas mais interessantes	1	1,9
Outra	8	15,4

Quadro 9. Frequências e percentagens da razão secundária para não praticarem atividade física

	Frequência	Percentagem
Não tenho tempo	2	6,9
Não gosto de ficar a transpirar	2	6,9
Não estou em forma	2	6,9
Não tenho jeito	10	34,5
Os outros são melhores	1	3,4
Tenho vergonha	1	3,4
Dificuldades económicas	3	10,3
Há coisas mais interessantes	6	20,7
Outra	2	6,9

Os três quadros seguintes (10, 11 e 12) apresentam os resultados relativos à percepção da estatura, massa corporal e satisfação com a aparência pelos participantes. Em relação à primeira dimensão, os inquiridos responderam em maioria “estou na média” (43,3%), sendo que, ainda assim, 21,5% da amostra considerou “estou acima da média” e 19,6% que “estou abaixo da média”. Quanto à percepção da massa corporal, mais de metade dos participantes respondeu, novamente, “estou na média” (56,2%), 21,7% afirmou que “estou acima da média” e 12,0% que “estou abaixo da média”. Em terceiro lugar, relativamente à satisfação com a aparência, a maior parte da amostra em estudo respondeu “estou satisfeito(a) com a minha aparência”, sendo que 30,3% referiu “estou acima da média” e 21,2% “estou na média”.

Quadro 10. Frequências e percentagens da percepção da estatura pelos participantes

	Frequência	Percentagem
Sou muito pequeno(a)	11	4,1
Estou abaixo da média	53	19,6
Estou na média	117	43,3
Estou acima da média	58	21,5
Sou muito grande	31	11,5

Quadro 11. Frequências e percentagens da percepção da massa corporal pelos participantes

	Frequência	Percentagem
Sou demasiado gordo(a)	9	3,4
Estou abaixo da média	32	12,0
Estou na média	150	56,2
Estou acima da média	58	21,7
Sou muito magro(a)	18	6,7

Quadro 12. Frequências e percentagens da satisfação com a aparência dos participantes

	Frequência	Percentagem
Não estou satisfeito(a) com a minha aparência	10	3,6
Estou abaixo da média	28	10,2
Estou na média	58	21,2
Estou acima da média	83	30,3
Estou satisfeito(a) com a minha aparência	95	34,7

De seguida, foi calculada a média, desvio-padrão, máximo e mínimo das respostas da totalidade da amostra ao Questionário, tendo sido consideradas as dimensões teóricas inicialmente previstas para o Questionário. Como já referido, foi utilizada uma escala de 5 pontos para as respostas às questões, cujo seu significado era: 1=Discordo Totalmente, 2=Discordo, 3=Nem Discordo Nem Concorde, 4=Concorde, 5=Concorde Totalmente. Assim, podemos observar que a percepção de competência apresenta $M=3,64$ e $DP=,800$, dentre a orientação de objetivos é a mestria a dimensão que apresenta uma média mais elevada ($M=4,10$, $DP=,788$), relativamente ao clima motivacional é também o de mestria aquele que apresenta uma média mais elevada ($M=4,01$, $DP=,792$), o gosto pela educação física e as suas matérias apresenta $M=3,92$ e $DP=,953$ e, por fim, a importância atribuída à educação física apresenta $M=3,76$ e $DP=,953$.

Quadro 13. Médias, Desvio-Padrão, Máximo e Mínimo das subescalas do Questionário

	N	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Percepção de competência	275	3,64	,800	1	5
Orientação de objetivos – Mestria	279	4,10	,788	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	279	3,54	,979	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	279	2,28	,974	1	5
Clima motivacional – Mestria	278	4,01	,792	1	5
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	278	3,21	,980	1	5
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	277	2,03	,989	1	5
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	278	3,92	,953	1	5
Atitude – Importância atribuída à EF	278	3,76	,953	1	5

3.2. Análise Descritiva do Questionário nos dois grupos de alunos

De forma a estabelecer uma comparação entre a amostra referente aos alunos de professores estagiários e de professores orientadores, foi realizada nova análise descritiva, desta feita já com os dois grupos de participantes divididos.

Relativamente às atividades físicas informais, para os alunos de professores estagiários, a que alcança maior percentagem é o futebol (35,0%), já para os de professores

orientadores é passear (35,4%). Em média, os alunos de professores estagiários praticam atividades físicas informais 3,33 vezes/semana e os alunos de professores orientadores 2,81 vezes/semana.

Quadro 14. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas informalmente (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Futebol	O	17	20,7
	E	49	35,0
Voleibol	O	4	4,9
	E	5	3,6
Basquetebol	O	1	1,2
	E	6	4,3
Natação	O	6	7,3
	E	2	1,4
Ginásio - Cardiofitness e musculação	O	0	0,0
	E	5	3,6
Dança	O	0	0,0
	E	2	1,4
Ténis-de-mesa	O	0	0,0
	E	2	1,4
Passear	O	29	35,4
	E	33	23,6
Correr	O	11	13,4
	E	16	11,4
Andar de Bicicleta	O	11	13,4
	E	6	4,3
Andar Patins/Skate	O	0	0,0
	E	7	5,0
Surf/Bodyboard	O	0	0,0
	E	1	0,7
Outra atividade	O	3	3,7
	E	6	4,3

No que se refere às atividades físicas formais, em ambos os grupos de alunos, a atividade física praticada de forma formal que apresenta maior percentagem é o futebol, alcançando 24 pontos percentuais nos alunos de professores estagiários e cerca de 28

pontos percentuais nos alunos de professores orientadores. Neste caso, ambos os grupos praticam atividades físicas formalmente 1,43 vezes/semana.

Quadro 15. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas formalmente (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Futebol	O	12	27,9
	E	18	24,0
Voleibol	O	4	9,3
	E	2	2,7
Basquetebol	O	1	2,3
	E	4	5,3
Natação	O	5	11,6
	E	14	18,7
Ginásio - Cardiofitness e musculação	O	2	4,7
	E	4	5,3
Dança	O	1	2,3
	E	7	9,3
Ténis	O	3	7,0
	E	2	2,7
Badminton	O	1	2,3
	E	0	0,0
Atletismo	O	2	4,7
	E	2	2,7
Desportos de Combate	O	2	4,7
	E	7	9,3
Futsal	O	0	0,0
	E	3	4,0
Andebol	O	0	0,0
	E	4	5,3
Corfebol	O	3	7,0
	E	3	4,0
Atividades Gímnicas	O	1	2,3
	E	1	1,3
Ginásio – Atividades de grupo	O	6	14,0
	E	4	5,3

No que é relativo ao Desporto Escolar, nos dois grupos de amostra, são mais os alunos que não participam (74,9% dos alunos de professores estagiários e 77,2% dos alunos de professores orientadores). Ainda assim, o grupo de alunos de professores estagiários apresenta uma percentagem relativamente mais elevada de participantes neste programa (25,1%) do que o grupo de alunos de professores orientadores (22,8%).

Quadro 16. Frequências e percentagens dos alunos que participam no Desporto Escolar (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Participa	O	23	22,8
	E	45	25,1
Não Participa	O	78	77,2
	E	134	74,9

Dentre as atividades praticadas no âmbito do Desporto Escolar, os alunos de professores estagiários escolhem maioritariamente o futsal (46,5%), enquanto que os alunos de professores orientadores optam pelo voleibol (40,9%). Em média, o primeiro grupo tem 1,18 treinos/semana e o segundo grupo 1,50 treinos/semana.

Quadro 17. Frequências e percentagens das atividades físicas praticadas no Desporto Escolar (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Futsal	O	7	31,8
	E	20	46,5
Voleibol	O	9	40,9
	E	4	9,3
Basquetebol	O	1	4,5
	E	0	0,0
Ténis	O	3	13,6
	E	4	9,3
Badminton	O	0	0,0
	E	4	9,3
Outra atividade	O	1	4,5
	E	9	20,9
Várias modalidades	O	1	4,5
	E	2	4,7

No que se concerne ao tempo despendido por semana à prática de atividade física a ponto de se ficar cansado, os alunos de professores estagiários realizam-no 2,16 vezes/semana, já os alunos de professores orientadores 2,41 vezes/semana.

Já em relação àqueles que não praticam atividade física, a razão principal apontada pelos dois grupos de alunos refere-se a “não tenho tempo” (41,4% dos alunos de professores estagiários e 43,5% dos alunos de professores orientadores), sendo a razão secundária “não tenho jeito” (33,3% dos alunos de professores estagiários e 35,3% dos alunos de professores orientadores).

Quadro 18. Frequências e percentagens da razão principal para não praticarem atividade física (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Não tenho tempo	O	10	43,5
	E	12	41,4
Não gosto de ficar a transpirar	O	0	0,0
	E	2	6,9
Não estou em forma	O	4	17,4
	E	1	3,4
Não tenho jeito	O	3	13,0
	E	1	3,4
Os outros são melhores	O	1	4,3
	E	0	0,0
Tenho limitações físicas	O	2	8,7
	E	2	6,9
Dificuldades económicas	O	1	4,3
	E	4	13,8
Há coisas mais interessantes	O	0	0,0
	E	1	3,4
Outra	O	2	8,7
	E	6	20,7

Quadro 19. Frequências e percentagens da razão secundária para não praticarem atividade física (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Não tenho tempo	O	1	5,9
	E	1	8,3
Não gosto de ficar a transpirar	O	1	5,9
	E	1	8,3
Não estou em forma	O	1	5,9
	E	1	8,3
Não tenho jeito	O	6	35,3
	E	4	33,3
Os outros são melhores	O	1	5,9
	E	0	0,0
Tenho vergonha	O	0	0,0
	E	1	8,3
Dificuldades económicas	O	1	5,9
	E	2	16,7
Há coisas mais interessantes	O	4	23,5
	E	2	16,7
Outra	O	2	11,8
	E	0	0,0

Quanto à percepção da estatura e da massa corporal pelos participantes, os dois grupos de alunos consideram maioritariamente “estou na média” (percepção da estatura: 42,9% dos alunos de professores estagiários e 44,1% de alunos de professores orientadores; percepção da massa corporal: 20,7% dos alunos de professores estagiários e 23,7% de alunos de professores orientadores). Na dimensão da satisfação com a aparência, os dois grupos escolheram em maior percentagem a opção “estou satisfeito(a) com a minha aparência” (35,4% dos alunos de professores estagiários e 33,3% de alunos de professores orientadores).

Quadro 20. Frequências e percentagens da percepção da estatura pelos participantes (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Sou muito pequeno(a)	O	3	3,2
	E	8	4,5
Estou abaixo da média	O	18	19,4
	E	35	19,8
Estou na média	O	41	44,1
	E	76	42,9
Estou acima da média	O	24	25,8
	E	34	19,2
Sou muito grande	O	7	7,5
	E	24	13,6

Quadro 21. Frequências e percentagens da percepção da massa corporal pelos participantes (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Sou demasiado gordo(a)	O	2	2,2
	E	7	4,0
Estou abaixo da média	O	12	12,9
	E	20	11,5
Estou na média	O	50	53,8
	E	100	57,5
Estou acima da média	O	22	23,7
	E	36	20,7
Sou muito magro(a)	O	7	7,5
	E	11	6,3

Quadro 22. Frequências e percentagens da satisfação com a aparência dos participantes (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		Frequência	Percentagem
Não estou satisfeito(a) com a minha aparência	O	5	5,2
	E	5	2,8
Estou abaixo da média	O	9	9,4
	E	19	10,7
Estou na média	O	21	21,9
	E	37	20,8

Estou acima da média	O	29	30,2
	E	54	30,3
Estou satisfeito(a) com a minha aparência	O	32	33,3
	E	63	35,4

Na análise das dimensões teóricas inicialmente previstas para o Questionário, dividida entre o grupo de alunos de professores estagiários e o grupo de alunos de professores orientadores, podemos observar que o primeiro grupo assume médias mais elevadas nas dimensões percepção de competência ($M=3,66$, $DP=,785$), orientação de objetivos – mestria ($M=4,11$, $DP=,755$), orientação de objetivos – *performance approach* ($M=3,59$, $DP=,935$), clima motivacional – mestria ($M=4,04$, $DP=,769$), atitude – gosto pela educação física e suas matérias ($M=3,94$, $DP=,925$) e atitude – importância atribuída à educação física ($M=3,80$, $DP=,916$). Já o grupo de alunos de professores orientadores apresenta médias mais elevadas nas dimensões orientação de objetivos – *performance avoidance* ($M=2,48$, $DP=1,041$), clima motivacional – *performance approach* ($M=3,28$, $DP=1,008$) e clima motivacional – *performance avoidance* ($M=2,14$, $DP=1,093$).

Quadro 23. Médias, Desvio-Padrão, Máximo e Mínimo das subescalas do Questionário (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		N	Média	Desvio-Padrão	Mín.	Máx.
Percepção de competência	O	96	3,60	,832	1	5
	E	179	3,66	,785	1	5
Orientação de objetivos – Mestria	O	101	4,09	,847	1	5
	E	178	4,11	,755	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	O	101	3,44	1,050	1	5
	E	178	3,59	,935	1	5
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	O	101	2,48	1,041	1	5
	E	178	2,16	,916	1	5
Clima motivacional – Mestria	O	101	3,94	,832	1	5
	E	177	4,04	,769	2	5
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	O	101	3,28	1,008	1	5
	E	177	3,17	,964	1	5
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	O	101	2,14	1,093	1	5
	E	176	1,97	,921	1	5
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	O	101	3,88	1,004	1	5
	E	177	3,94	,925	1	5

Atitude – Importância atribuída à EF	O	101	3,67	1,014	1	5
	E	177	3,80	,916	1	5

3.3. Análise Inferencial

De modo a apurar a normalidade das distribuições de cada um dos grupos de alunos (professores estagiários e professores orientadores), realizaram-se os testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* que demonstram, como se pode verificar no Quadro 24, que os resultados se distribuem normalmente em todas as subescalas do Questionário.

Quadro 24. Testes de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*

		<i>Kolmogorov-Smirnov</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
		<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Percepção de competência	O	,092	96	,045	,974	96	,054
	E	,077	176	,014	,979	176	,009
Orientação de objetivos – Mestria	O	,149	96	,000	,882	96	,000
	E	,130	176	,000	,923	176	,000
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	O	,114	96	,004	,949	96	,001
	E	,087	176	,003	,963	176	,000
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	O	,122	96	,001	,953	96	,002
	E	,113	176	,000	,936	176	,000
Clima motivacional – Mestria	O	,104	96	,012	,940	96	,000
	E	,126	176	,000	,926	176	,000
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	O	,092	96	,043	,966	96	,013
	E	,108	176	,000	,977	176	,005
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	O	,148	96	,000	,892	96	,000
	E	,167	176	,000	,895	176	,000
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	O	,137	96	,000	,898	96	,000
	E	,139	176	,000	,894	176	,000
Atitude – Importância atribuída à EF	O	,138	96	,000	,935	96	,000
	E	,105	176	,000	,932	176	,000

Uma vez que se verificou a normalidade da amostra e que o N em causa é superior a 30, optou-se pela utilização de um teste paramétrico – Teste T para duas amostras independentes. Neste sentido, os resultados do Teste T, que podem ser observados no Quadro 25, demonstram que a única dimensão que apresenta diferenças significativas entre

os alunos de professores estagiários e os alunos de professores orientadores é a de orientação de objetivos – *performance avoidance* ($sig.=,009$), uma vez que apenas esta possui um valor de significância inferior a 0,05.

Quadro 25. Teste T para cada subescala do Questionário (Professor Estagiário e Professor Orientador)

		<i>Levene's Test for Equality of Variances</i>		<i>t-test for Equality of Means</i>						
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>	<i>Std. Error Difference</i>	<i>95% Confidence Interval of the Difference</i>	
									<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
Percepção de competência	Equal variances assumed	,708	,401	,596	273	,552	,060	,101	-,139	,260
	Equal variances not assumed			,586	184,853	,559	,060	,103	-,143	,264
Orientação de objetivos – Mestria	Equal variances assumed	,351	,554	,236	277	,814	,023	,098	-,170	,217
	Equal variances not assumed			,228	188,751	,820	,023	,102	-,177	,223
Orientação de objetivos – Performance Approach	Equal variances assumed	2,994	,085	1,264	277	,207	,154	,122	-,086	,394
	Equal variances not assumed			1,224	188,687	,222	,154	,126	-,094	,402
Orientação de objetivos – Performance Avoidance	Equal variances assumed	4,328	,038	-2,629	277	,009	-,316	,120	-,552	-,079
	Equal variances not assumed			-2,538	186,814	,012	-,316	,124	-,561	-,070
Clima motivacional – Mestria	Equal variances assumed	,274	,601	1,032	276	,303	,102	,099	-,093	,296
	Equal variances not assumed			1,009	194,858	,314	,102	,101	-,097	,301
Clima motivacional – Performance Approach	Equal variances assumed	,062	,804	-,875	276	,383	-,107	,122	-,348	,134
	Equal variances not assumed			-,864	200,563	,389	-,107	,124	-,351	,137
Clima motivacional – Performance Avoidance	Equal variances assumed	4,749	,030	-1,351	275	,178	-,166	,123	-,409	,076
	Equal variances not assumed			-1,290	180,877	,199	-,166	,129	-,421	,088
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	Equal variances assumed	1,799	,181	,455	276	,649	,054	,119	-,180	,288
	Equal variances not assumed			,445	194,347	,657	,054	,122	-,186	,294
Atitude – Importância atribuída à EF	Equal variances assumed	1,908	,168	1,108	276	,269	,132	,119	-,102	,365
	Equal variances not assumed			1,077	191,294	,283	,132	,122	-,109	,373
AF – nº vezes semanais (formal, informal, DE)	Equal variances assumed	,103	,748	1,066	277	,287	,502	,471	-,425	1,429
	Equal variances not assumed			1,075	213,166	,283	,502	,467	-,418	1,422

Quadro 26. Correlação de *Pearson* para análise da relação de cada subescala do Questionário com a atividade física

	Atividade Física	
	<i>r</i>	<i>Sig.</i>
Percepção de competência	,461	,000
Orientação de objetivos – Mestria	,258	,000
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	,301	,000
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	-,091	,129
Clima motivacional – Mestria	,086	,152
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	,151	,012
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	,132	,028
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	,295	,000
Atitude – Importância atribuída à EF	,167	,005

A partir da análise correlacional entre cada subescala do Questionário em estudo e a frequência da atividade física, podemos constatar que a maioria das subescalas apresentou um nível de significância muito fraco (clima motivacional – mestria, $r=,086$; clima motivacional – *performance approach*, $r=,151$; clima motivacional – *performance avoidance*, $r=,132$; atitude – importância atribuída à educação física, $r=,167$), sendo que a subescala relativa à orientação de objetivos – *performance avoidance* apresentou um nível de significância igualmente muito fraco mas em sentido negativo ($r=-,091$).

Quanto às subescalas da orientação de objetivos – mestria ($r=,258$), orientação de objetivos – *performance approach* ($r=,301$) e atitude – gosto pela educação física e suas matérias ($r=,295$), estas apresentam um nível de significância fraco. Apenas a subescala percepção de competência demonstra um nível de significância moderado, com $r=,461$.

Dividindo a amostra nos dois grupos em comparação nesta investigação, o estudo correlacional entre a frequência da atividade física e cada subescala do Questionário, permitiu-nos observar que, quanto aos alunos de professores estagiários, as subescalas orientação de objetivos – mestria ($r=,183$), clima motivacional – mestria ($r=,023$), clima motivacional – *performance approach* ($r=,101$), clima motivacional – *performance avoidance* ($r=,130$) e atitude – importância atribuída à educação física ($r=,138$) revelam níveis de significância muito fracos, sendo que a subescala orientação de objetivos – *performance avoidance* possui igualmente um nível de significância muito fraco mas em sentido negativo ($r=-,133$). Por sua vez, as subescalas orientação de objetivos – *performance approach* e atitude – gosto pela educação física e suas matérias apresentam níveis de significância fracos, com $r=,342$ e $r=,252$ respetivamente. Mais uma vez, a única subescala a demonstrar

um nível de significância moderado, também na amostra de alunos de professores estagiários, é a de percepção de competência ($r=,422$).

No que se reporta ao grupo de alunos de professores orientadores, as subescalas clima motivacional – mestria ($r=,183$) e clima motivacional – *performance avoidance* ($r=,152$) evidenciam níveis de significância muito fracos, sendo que a orientação de objetivos – *performance avoidance* apresenta igualmente um nível de significância muito fraco mas em sentido negativo ($r=-,002$). Neste grupo, a maioria das subescalas demonstra um nível de significância fraco, como é o caso da orientação de objetivos – mestria ($r=,379$), orientação de objetivos – *performance approach* ($r=,227$), clima motivacional – *performance approach* ($r=,247$), atitude – gosto pela educação física e suas matérias ($r=,363$) e atitude – importância atribuída à educação física ($r=,206$). Novamente, é a percepção de competência a única subescala a demonstrar um nível de significância moderado ($r=,531$), também no que se refere ao grupo de alunos de professores orientadores.

Quadro 27. Correlação de *Pearson* para análise da relação de cada subescala do Questionário com a atividade física no grupo de Professores Estagiários e Professores Orientadores

	Atividade Física			
	Estagiário		Orientador	
	<i>r</i>	<i>Sig.</i>	<i>r</i>	<i>Sig.</i>
Percepção de competência	,422	,000	,531	,000
Orientação de objetivos – Mestria	,183	,015	,379	,000
Orientação de objetivos – <i>Performance Approach</i>	,342	,000	,227	,022
Orientação de objetivos – <i>Performance Avoidance</i>	-,133	,079	-,002	,984
Clima motivacional – Mestria	,023	,093	,183	,067
Clima motivacional – <i>Performance Approach</i>	,101	,182	,247	,013
Clima motivacional – <i>Performance Avoidance</i>	,130	,087	,152	,129
Atitude – Gosto pela EF e suas matérias	,252	,001	,363	,000
Atitude – Importância atribuída à EF	,138	,068	,206	,000

4. Discussão

De forma a responder aos objetivos propostos para este estudo, bem como a analisar os resultados obtidos com a presente amostra, a discussão da investigação far-se-á pela ordem dos resultados anteriormente descritos.

Os primeiros resultados apresentados no estudo referiram-se à avaliação da validade interna do Questionário utilizado na presente investigação (Papaioiouannou et al, 2007, adaptado e validado por Martins), o qual apresentou resultados satisfatórios na grande maioria das subescalas, considerando-se que medem aquilo a que se propõem. A única exceção é relativa à subescala atitude relativa à Educação Física – importância que demonstrou um índice de precisão mais baixo.

Relativamente às atividades físicas praticadas informalmente, os resultados, tanto da amostra total como dos dois grupos de alunos, revelaram que o futebol e passear eram aquelas que abarcavam maiores percentagens, o que vai de encontro ao estudo de Marques (2010). Os resultados obtidos relativamente às atividades físicas praticadas formalmente, isto é, em clubes ou associações, o futebol e a natação obtiveram as maiores percentagens, na amostra total e também na dividida. Estes resultados vão novamente de encontro ao estudo realizado por Marques (2010), ainda que aqui o futebol tenha alcançado 25,4% e a natação apenas 16,1% (amostra total), o que não aconteceu no outro estudo, no qual a natação foi o desporto com maior percentagem. Estes alunos referiram praticar atividade física informalmente 3,14 vezes/semana (sendo que os resultados dos alunos de professores estagiários são de 3,33 vezes/semana e de professores orientadores 2,81 vezes/semanas) e formalmente 1,43 vezes/semana (resultado comum à amostra total e bipartida). Estes são resultados bastante importantes, na medida em que as atividades extracurriculares se afiguram como essenciais na promoção da atividade física regular (Trudeau & Shephard, 2005).

A participação no Desporto Escolar atingiu neste estudo valores superiores aos encontrados noutros anteriores (Marques, 2010), alcançando a participação de 24,3% do total da amostra. Este é um dado positivo devido ao papel que este programa assume no panorama da atividade física para jovens. “Neste contexto os alunos podem praticar uma atividade do seu agrado, aumentando assim as possibilidades de se tornarem praticantes regulares (...) e estão isentos de qualquer custo” (Marques, 2010, p. 321). Neste caso, a modalidade que atinge uma maior percentagem refere-se ao futsal (41,5%). No estudo de

Marques (2010) é o voleibol que concentra uma maior participação, modalidade que na nossa amostra se encontra no segundo lugar de preferências com 20%. É ainda de realçar o facto de 4,6% dos praticantes de Desporto Escolar referirem participar em várias modalidades em simultâneo.

No referente às razões apontadas para a não prática de atividade física, a maioria dos alunos respondeu “não tenho tempo” (42,3% da amostra total, 41,4% dos alunos de professores estagiários e 43,5 dos alunos de professores orientadores), o que vai de encontro ao estudo de Marques (2010). Este dado demonstra-se preocupante, considerando a importância da atividade física para o bem-estar, saúde e desenvolvimento dos jovens (e.g., Padez, 2002; Basei, 2008). A ocupação dos jovens com outras atividades e a colocação da atividade física num plano mais recuado de prioridades pode ser uma das justificações do motivo invocado.

Em relação à percepção da sua própria estatura, massa corporal e satisfação com a aparência, os alunos pertencentes à amostra consideraram “estou na média” quanto às duas primeiras dimensões e “estou satisfeito(a) com a minha aparência”. Estes são resultados positivos, uma vez que a insatisfação com a imagem corporal leva a uma maior ansiedade e a uma menor percepção de competência (Lodewyk, Gammage & Sullivan, 2009), o que, à partida, não ocorre com os alunos em estudo.

Na análise dos resultados de cada subescala do Questionário, podemos observar que, relativamente à orientação de objetivos, a nossa amostra apresenta resultados mais elevados na orientação de objetivos de mestria/para a tarefa ($M=4,01$; $DP=,788$), seguida da orientação de objetivos de *performance approach* ($M=3,54$; $DP=,979$) e, por fim, orientação de objetivos de *performance avoidance* ($M=2,28$; $DP=,974$). Estes resultados vão de encontro a outros estudos realizados anteriormente (e.g., Hirota *et al*, 2011; Januário *et al*, 2012). Quanto ao clima motivacional, os resultados apresentam-se no mesmo sentido, sendo o clima motivacional de mestria aquele que alcança uma maior média ($M=4,01$; $DP=,792$), seguido do clima motivacional de *performance approach* ($M=3,21$; $DP=,980$) e, por último, do clima motivacional de *performance avoidance* ($M=2,03$; $DP=,989$). Estes são dados bastante importantes e satisfatórios, uma vez que um clima motivacional de mestria e objetivos de mestria são motivacionalmente benéficos para a prática de atividade física pelos alunos (Cunnigham & Xiang, 2008). O nível de percepção de competência apresentou um resultado positivo, ainda que não muito elevado ($M=3,64$; $DP=,800$). Esta é igualmente uma dimensão de elevada importância, já que se encontra relacionada com o aumento da

motivação intrínseca para a prática de atividade física (Martinelli & Sassi, 2010). Perceber a sua participação nas atividades como bem-sucedida é essencial para cada aluno, assim, procura de estratégias de ensino individuais torna-se de extrema importância, para que todos possam alcançar o sucesso, com tarefas adequadas ao grau de competência de cada um (Papaioannou *et al*, 2007). Já quanto à atitude em relação à Educação Física, o estudo revela valores positivos (Gosto pela Educação Física e suas matérias: $M=3,92$; Importância atribuída à Educação Física: $M=3,76$), o que se pode demonstrar importante para o envolvimento dos alunos na disciplina e, conseqüentemente, na atividade física em geral.

No que se concerne à nossa hipótese de estudo, a mesma não pode ser comprovada. Os resultados na dimensão do clima motivacional orientado para a mestria apresentam-se mais elevados no grupo de alunos de professores estagiários, sendo que, ainda assim, os mesmos não são estatisticamente significativos. A única subescala a apresentar uma diferença significativa refere-se à orientação de objetivos de *performance avoidance* ($sig.=,009$) que se revela superior no grupo de alunos de professores orientadores. Apesar destes resultados, não podemos, por si só, afirmar que o tempo de experiência de ensino leve à promoção da orientação de objetivos de *performance avoidance*, uma vez que é necessário ter em conta que o professor não é a única fonte de influência em Educação Física, sendo essencial considerar igualmente o contexto social e relacional dos alunos (Gutiérrez & Escartí, 2006).

Em último lugar, do estudo correlacional efetuado podemos apenas aferir a correlação da percepção de competência com a frequência da atividade física, uma vez que apenas esta dimensão apresentou um nível de significância moderado ($r=,461$ na amostra total, $r=,422$ nos alunos de professores estagiários e $r=,531$ nos alunos de professores orientadores). Este resultado vai de encontro ao estudo de Ledent, Cloes e Piéron (1997) e à conceção de Henrique e Januário (2006), segundo a qual a apresentação de níveis de competência elevados por parte dos alunos não é suficiente para a sua persistência e investimento na atividade, é necessário, antes de mais, que percecionem essa competência.

Conclusão

Na finalização desta investigação torna-se essencial referir as suas principais conclusões, bem como as suas limitações e linhas de investigação futuras.

A orientação de objetivos e o clima motivacional que mais emergiram na presente amostra referiram-se à mestria. Estes são dados significativamente satisfatórios, já que estas são dimensões amplamente estudadas no que se refere à sua influência direta na motivação intrínseca (e.g., Digelidis & Papaioannou, 1999; Ntoumanis & Biddle, 1999; Hirota *et al*, 2011; Flores *et al*, 2008) que se encontra relacionada com o bem-estar, interesse e persistência nas atividades (Ryan & Deci, 2000; Balbinotti *et al*, 2011).

Relativamente à percepção de competência, o presente estudo veio corroborar a sua influência na frequência da prática da atividade física. O importante papel da percepção de competência na adesão e persistência da atividade física já vem sendo investigado (e.g., Bzuneck, 2009), ficando novamente comprovada a sua influência nos comportamentos, escolhas e respostas emocionais dos alunos perante a atividade física.

A nossa hipótese de estudo – *Os alunos dos Professores Orientadores apresentam uma percepção mais elevada do clima motivacional orientado para a mestria do que os alunos dos Professores Estagiários* – não foi, por sua vez, comprovada, uma vez que não se encontraram diferenças significativas entre os alunos de professores estagiários e os alunos de professores orientadores. Além disso, mesmo na comparação das médias obtidas entre os dois grupos, foi a amostra relativa aos alunos dos professores estagiários aquela que obteve um valor mais elevado nesta dimensão. Deste modo, não é possível comprovar a influência da experiência de ensino no clima motivacional das aulas de Educação Física.

Como limitações do estudo, considera-se a impossibilidade de recolha da amostra exclusivamente junto de alunos do 9º e 12º ano, tal como estava previsto. A participação de alunos de final de ciclo escolar seria vantajosa, acima de tudo, por já conseguirem ter uma opinião mais clara relativamente às suas aulas de Educação Física e aos seus Professores. Além disso, aponta-se ainda o facto dos professores dos alunos desta amostra pertencerem todos à mesma instituição de ensino superior, o que pode ter contribuído para a existência de poucos resultados estatisticamente significativos. Sugere-se, então, a replicação deste estudo com uma amostra mais abrangente.

A influência do estilo motivacional do professor no desempenho e interesse dos alunos pela atividade física vem sendo afirmada por diversos autores (e.g., Guimarães & Boruchovitch, 2004). Deste modo, sugere-se uma continuidade na investigação dos fatores, nomeadamente sociodemográficos, que atuam sobre o estilo motivacional adotado pelos professores.

Referências Bibliográficas

- Ahmadi, M., Namazizadeh, M. & Mokhtari, P. (2012). Perceived motivational climate, basic psychological needs and self determined motivation in youth male athletes. *World Applied Sciences Journal*, 16(9), 1189-1195.
- Alves, J. G. B., Montenegro, F. M. U., Oliveira, F. A. & Alves, R. V. (2005). Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 11(5), 291-294.
- Azevedo, M., Araújo, C., Silva, M. & Hallal, P. (2007). Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: a population-based study. *Revista Saúde Pública*, 41(1), 69-75.
- Balbinotti, M., Barbosa, M., Balbinotti, C. & Saldanha, R. (2011). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 16(1), 99-106.
- Basei, A. P. (2008). A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Bzuneck, J. A. (2009). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 415-422.
- Carpenter, P. J. & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 4(1), 31-44.
- Carreiro da Costa, F. & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyles at school: views of students, teachers and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.). *Contemporary issues in physical education: an international perspective*. Maidenhead: Meyer & Meyer Sports.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J. & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.

- Cox, A., Smith, A. & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Cunningham, G. & Xiang, P. (2008). Testing the mediating role of perceived motivational climate in the relationship between achievement goals and satisfaction: are these relationships invariante across sex? *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 192-204.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.
- Dumith, S. C. & Silveira, R. M. (2009). Promoção da saúde no contexto da educação física escolar: uma reflexão crítica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 9(1), 3-14.
- Escartí, A. & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Flores, J., Salguero, A. & Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la Educación Física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227.
- Fonseca, A. M. (2001). A psicologia do desporto e a “batalha da qualidade”. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 114-123.
- Garcia-Mas, A., Palou, P., Smith, R. E., Ponseti, X., Almeida, P., Lameiras, J., Jiménez, R. & Leiva, A. (2011). Ansiedad competitiva y clima motivacional en jóvenes futbolistas de competición, en relación con las habilidades y el redimiento percibido por sus entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 197-207.
- Godoi, C., Freitas, S. & Carvalho, T. (2011). Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(2), 30-54.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A. & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social

goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.

Goya, A., Bzuneck, J. & Guimarães, S. (2008). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 51-67.

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

Gutiérrez, M. & Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.

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

Hirota, V., Hayashi, D., De Marco, A. & Verardi, C. (2011). A influência da orientação motivacional durante o treinamento de atletas iniciantes no tênis de campo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 10(2), 11-20.

Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V. & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.

Ledent, M., Cloes, M. & Piéron, M. (1997). Les jeunes, leur activité physique et leurs perceptions de la santé, de la forma, des capacités athlétique et de l'apparence. *Sport*, 159/160, 90-95.

Lodewyk, K. R., Gammage, K. L. & Sullivan, P. J. (2009). Relations among body size discrepancy, gender, and indices of motivation and achievement in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 362-377.

López, J. C., Álvarez, E. F., Pérez-Tejero, J. & Molinuevo, J. S. (2013). Clima motivacional, competência percebida, compromisso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.

- Marcos, F., Sánchez-Miguel, P., Sánchez-Oliva, D., Alonso, D. & Calvo, T. (2013). El liderazgo y el clima motivacional del entrenador como antecedentes de la cohesión y el rol percebido en futbolistas semiprofesionales. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 361-370.
- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: estudo de um caso*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Martinelli, S. C. & Sassi, A. G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação académica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(4), 780-791.
- Mendes, J. (2011). *Comparação do clima motivacional entre alunos de professores estagiários e alunos de professores orientadores*. Relatório de Estágio não publicado, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Estrada, J. & Mesa, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. & Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Padez, C. (2002). Actividade física, obesidade e saúde: uma perspectiva evolutiva. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 20(1), 11-20.
- Papaioannou, A.G., Tsigilis, N., Kosmidou, E. & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, M. A., Andrade, D. R., Oliveira, L. C., Brito, C. F., Matsudo, S. M., Araújo, T. L., Andrade, E., Figueira Jr, A., Braggion, G. & Matsudo, V. (2001). Nível de

conhecimento sobre atividade física para a promoção da saúde de estudantes de educação física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 9(3), 31-37.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8(1), 5-20.

Theeboom, M., De Knop, P. & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.

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

Vasconcelos-Raposo, J., Moreira, J. M. & Teixeira, C. M. (2013). Clima motivacional em jogadores de uma equipa de andebol. *Motricidade*, 9(3), 117-126.