



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Estudo Comparativo da Motivação para a Prática da Educação Física em alunos do 4º e 6º Anos do Ensino Básico

Nuno Miguel Maçãs Costa

(Versão final após defesa)

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Júlio Manuel Cardoso Martins

Covilhã, outubro de 2015

Dedicatória

Dedico inteiramente aos meus pais, Joaquim Marôco Costa e Maria de Fátima Pinheiro Maçãs Costa, pela Educação e Formação proporcionada ao longo da minha vida, assim como o apoio e incentivo permanente na conquista dos meus sonhos e objetivos.

O meu sincero muito obrigado.

Agradecimentos

Na realização deste estudo, muitas foram as individualidades que contribuíram de forma direta e indireta. A colaboração destas pessoas foram absolutamente fundamentais para a realização do mesmo. Assim quero deixar o meu sincero agradecimento às seguintes pessoas:

- Professor Doutor Júlio Martins pela orientação e permanente disponibilidade na orientação;
- À minha namorada Inês Belém por todo o grande apoio e força prestada ao longo desta etapa da minha vida;
- Ao amigo João Saramago pela ajuda no tratamento dos dados estatísticos;
- Ao apoio incondicional do meu irmão Luís Costa;
- À minha cunhada Patrícia Costa, por disponibilizar literatura relevante;
- Às Crianças, e professores que participaram no estudo, pela disponibilidade e colaboração prestada na recolha dos dados.

Resumo

O presente estudo tem por objetivo apurar os motivos mais e menos importantes para a prática da Educação Física. Com os resultados apurados, realizou-se uma comparação entre os alunos do 4º e 6º ano do ensino básico, entre os géneros e entre as respostas dos alunos com as respostas que os professores julgam que estes deram.

A amostra foi constituída por alunos de ambos os géneros, perfazendo um total de 100 crianças, sendo 50 de cada nível escolar. Foi também constituída uma amostra de 10 professores de Educação Física. Toda a amostra foi recolhida no Agrupamento de Escolas do Bonfim-Portalegre.

No que concerne ao instrumento utilizado no estudo, foi Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD), versão traduzida por Serpa e Frias (1990), do Participation Motivation Questionnaire (PMQ) de Gill, Gross, e Huddleston (1983).

Os resultados na análise descritiva revelaram que os motivos mais importantes para prática da Educação Física, eram “trabalhar em equipa”, “estar em boa condição física”, “fazer exercício”, “espírito de equipa” e “prazer e divertimento”. Em sentido oposto, os motivos menos relevantes, foram, “ganhar”, “ser conhecido”, “receber prémios”, “ter a sensação de ser importante” e “viajar”.

Realizadas as análises comparativas, com base nas duas variáveis já descritas, verificou-se diferenças estatisticamente significativas em todas elas. No entanto, quando comparados pelo género, estas foram diminutas, apresentando-se apenas em 2 motivos.

Por ultimo, no que concerne à comparação dos fatores, detetámos que em todos os resultados a “forma física” foi o mais importante., ao passo que o menos importante foi considerado o fator “estatuto”, apenas os professores elegeram as “emoções”.

Palavras-chave: Motivação e Educação Física

Abstract

This study aims to determine the most important and the less important reasons related to the practice of physical education. With the obtained results, it will be made a comparison between the students of the 4th and 6th year of primary education, between genders and also with the student results in comparison with the results that teachers think they have.

The sample was consisted by students of both genders, making a total of 100 children, 50 of each school level. It was also constituted a sample of 10 teachers of Physical Education. The entire sample was collected in Agrupamento de Escolas do Bonfim- in Portalegre.

The material that was used in the study was Motivation Questionnaire for Sports Activities (QMAD), version translated by Serpa and Frias (1990) of the Participation Motivation Questionnaire (PMQ) by Gill, Gross and Huddleston (1983).

The results in the descriptive analysis revealed that the most important reasons for the practice of physical education were: "teamwork", "be in a good physical condition", "do exercise", "team spirit" and "pleasure and fun." Conversely, the less important reasons were: "win", "be known", "receive awards", "have the feeling of being someone important" and "travel".

After comparing all the analyses on the basis of the two variables previously described, statistically significant differences were found in both. However, when compared by gender, these were small, presented only on two aspects.

Finally, as regards the comparison of the factors detected that in all the results the "physical form" was the most important., While the least was considered the factor "status", only teachers elected "emotions".

Keywords: Motivation and Physical Education

Índice

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução geral	1
Capítulo I - Objetivo de Estudo	3
1. Introdução	3
1.1 Problematização	3
1.2 Objetivos do Estudo	3
1.3 Hipóteses	4
1.4 Âmbito do Estudo	5
1.5 Limites do Estudo	5
Capítulo II - Estudo de Arte	6
Introdução	6
2.1 Conceito de Motivação	7
2.2 Fontes de Motivação	9
2.3 Teorias e Modelos Explicativos da Motivação	11
2.4 Síntese	22
Capítulo III - Material e Métodos	24
Introdução	24
3.1 Caracterização da Amostra	24
3.2 Definição das Variáveis	26
3.3 Instrumentos	26
3.4 Aplicação do Questionário	27
3.5 Análise Estatística	28
Capítulo IV - Apresentação dos Resultados	29
Introdução	29
4.1 Estudos realizados com base a Motivação para a Prática Desportiva	29
4.2 Análise descritiva dos motivos de participação por parte dos alunos	35
4.3 Análise comparativa segundo o nível de escolaridade	39

4.4 Análise comparativa segundo o género	43
4.5 Análise descritiva dos motivos de participação por parte dos professores	47
4.6 Análise comparativa Professores / Alunos.....	49
4.7. Análise comparativa dos fatores.....	54
Capítulo V.....	57
Discussão dos resultados.....	57
Conclusão.....	61
6.1 Verificação das Hipóteses de Estudo Formuladas	62
Bibliografia	63
Anexos.....	68
Anexo A.....	69
Anexo B.....	70
Anexo C	71

Lista de Tabelas

Tabela 1: Caracterização da amostra dos alunos inquiridos (n=100)	25
Tabela 2: Diferenciação das modalidades praticadas (n=47)	25
Tabela 3: Análise descritiva em função dos itens do QMAD	35
Tabela 4: Análise comparativa das variáveis independentes	37
Tabela 5: : Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Estatuto”, segundo a variável nível de escolaridade. ---	39
Tabela 6: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Emoções”, segundo a variável nível de escolaridade	40
Tabela 7: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Prazer/Ocupação de tempos livres”, segundo a variável nível de escolaridade	40
Tabela 8: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Competição”, segundo a variável nível de escolaridade	41
Tabela 9: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Forma física”, segundo a variável nível de escolaridade. ---	41
Tabela 10: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Desenvolvimento técnico”, segundo a variável nível de escolaridade.....	42

Tabela 11: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Afiliação Geral”, segundo a variável nível de escolaridade -----	42
Tabela 12: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Afiliação específica”, segundo a variável nível de escolaridade -----	43
Tabela 13: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Estatuto” segundo a variável gênero -----	44
Tabela 14: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Emoções” segundo a variável gênero -----	44
Tabela 15: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Prazer/ocupação tempos livres” segundo a variável gênero-----	44
Tabela 16: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Competições” segundo a variável gênero -----	45
Tabela 17: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “forma física” segundo a variável gênero -----	45
Tabela 18: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “desenvolvimento técnico” segundo a variável gênero. -	45
Tabela 19: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “afiliação geral” segundo a variável gênero -----	46
Tabela 20: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “afiliação específica” segundo a variável gênero -----	46
Tabela 21: Análise descritiva em função dos itens do QMAD -----	47
Tabela 22: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Estatuto”, segundo a comparação professores/alunos.-	49
Tabela 23: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Emoções”, segundo a comparação professores/alunos. -	50
Tabela 24: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Prazer/ocupação tempos livres”, segundo a comparação professores/alunos-----	50
Tabela 25: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Competição”, segundo a comparação professores/alunos. -----	51
Tabela 26: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Forma física”, segundo a comparação professores/alunos. -----	51
Tabela 27: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “desenvolvimento técnico”, segundo a comparação professores/alunos-----	52

Tabela 28: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “desenvolvimento técnico”, segundo a comparação professores/alunos-----	52
Tabela 29: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “afiliação específica” segundo a variável gênero -----	53
Tabela 30: Análise comparativa da variável dependente (QMAD) em função do nível de ensino. -----	54
Tabela 31: Análise comparativa da variável dependente (QMAD) em função do gênero-----	55
Tabela 32: Análise comparativa dos fatores conforme respostas de alunos e professores-----	56

Lista de Figuras

Figura 1: Teoria da Realização das Necessidades (adaptado de Weinberg e Gould, -----)	11
Figura 2: Modelo atribucional de Weiner (1979, in Fonseca, 1996) -----	15

Lista de Abreviaturas

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

EF - Educação Física

AFD - Atividade Física Desportiva

M- Masculino

F - Feminino

s.p - sem página

Introdução geral

Atualmente o desporto e a atividade física, absorvem cada vez mais espaço dentro da nossa sociedade. A população sente necessidade de seguir um estilo de vida saudável, em prol de outras mais nefastas, para tal procuram uma vida mais ativa e conseqüentemente menos sedentária. O desporto é um fenómeno social crescente, que aliado a uma prática correta permite não só alcançar uma valorização pessoal, como também aumenta a qualidade de vida das pessoas. Prova disso é o fato de ter sido consagrado internacionalmente através da Carta Internacional de Educação Física e do Desporto da UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization).

“Como um direito fundamental, mas também como elementos essenciais da educação e da cultura, devem desenvolver as aptidões, a vontade e o auto controlo das pessoas humanas e contribuir para a sua inserção social” (Carta internacional da Educação Física e do Desporto da UNESCO, 1978:s.p).

O Ministério da Educação é muito claro ao assumir a Educação Física como um meio educativo crucial no desenvolvimento pessoal e social das crianças, aleando a prática e a aprendizagem do desporto a um desenvolvimento das capacidades de interação com meio orientada por valores. Valores esses integrados na dinâmica de grupos, intrínseca às atividades desportivas, como sendo o caso: humanismo, honestidade, solidariedade, respeito, disciplina, coragem, etc.

Na vertente desportiva assiste-se cada vez mais distintos atletas a aproximarem-se dos limites fisiológicos do ser humano, enquanto na escola, deparamo-nos com as crianças a seguirem o exemplo dos seus ídolos optando por praticar os desportos que estes mesmos praticam.

Toda a envolvimento que a atividade física suscita na nossa sociedade encaminha-nos necessariamente para que sejam efetivados estudos sobre os motivos que levam as crianças à sua prática. É importante averiguar o que determina o sucesso e o insucesso nestas situações. Na qualidade de professor de AEC (atividades de enriquecimento curricular), estudar o que leva as crianças a ter níveis de motivação nas aulas de Atividade Física Desportiva tão divergentes. Apurar a motivação das crianças torna-se fundamental, havendo crianças que nas AEC apenas se inscrevem exclusivamente na disciplina de AFD (atividade física desportiva), ao passo que outras apenas excluem esta atividade.

A descrição das razões pelas quais os alunos participam na AFD e na EF (educação física), é um fator preponderante para entender a sua motivação e conjugar fatores de forma a tornar a criança realizada. A relação entre prática motora e as motivações que a levam a tal, consideram-se extremamente relevantes para o profissional da área, neste caso do Professor, no sentido de conseguirem a permanência das crianças em atividade e se possível atrair um maior número de crianças para a prática desportiva.

Bergamini, (1991, citado por Scalon, 2004), diz-nos que o desempenho de uma pessoa na realização de uma atividade é resultante do somatório da aptidão do indivíduo com a motivação para alcançar o objetivo.

O facto de as crianças possuírem boas capacidades motoras, não reflete necessariamente que sejam excelentes alunos, as capacidades psíquicas também adquirem especial importância na ativação destas. Deve haver por parte do professor o cuidado em tornar a Educação Física aliciante, tendo esta um papel preponderante ao nível da saúde, da integração social, assim como no combate ao abandono escolar.

No que respeita à presente estrutura do trabalho, numa primeira parte irá incidir sobre o conceito de motivação, assim como algumas teorias sobre a mesma, procurando explicar como se desenvolve o processo motivacional no ser humano. Martinez e Chirivella (1995, citado por Scalon 2004) indica-nos que a motivação no desporto é considerada uma variável-chave tanto no momento da aprendizagem, como no momento do desempenho na competição. No entanto, é importante realçar que não são os únicos fatores a influenciar tal conduta e nem todas as variáveis motivacionais são igualmente fáceis de influenciar.

O estudo dos motivos que influenciam as pessoas a praticar atividade física, tem ganho protagonismo no que diz respeito à psicologia do desporto e torna-se evidente pelo elevado número de investigações realizadas em diversos países. Muitos dos estudos realizados, são efetuados através do *Participation Motivation Questionnaire* (PMQ), desenvolvido por Gill, Gross & Huddleston (1983), instrumento que permite avaliar os motivos mais importantes para a prática desportiva. Assim, na segunda parte do estudo, será abordado o resultado da análise. Nesta parte será apresentada e descrita de forma mais intensa os motivos mais e menos relevantes das crianças. Após descrição destes, averiguar-se-á se os mesmos motivos serão idênticos consoante o nível escolar e o género da criança. Expostos os motivos, será feita posteriormente uma comparação dos resultados com outros estudos já efetuados. A par deste estudo, será realizada também uma comparação entre os motivos mais e menos relevantes dos alunos, com os motivos que os professores julgam que estes possuem. Posteriormente, o estudo será também comparado a outros estudos, procurando alguma analogia entre estes.

No final do estudo, espero conseguir uma perceção real e objetiva das crianças com quem trabalho, no sentido de uma busca incessável de melhorar cada vez mais o ensino. Ao conquistarmos um bom profissionalismo, dá-nos alento para continuar e fazer cada vez melhor e no final quem sai vencedor são as crianças. Esta será portanto a principal motivação para este estudo.

Capítulo I - Objetivo de Estudo

1. Introdução

Como já mencionado anteriormente na introdução geral da tese, neste primeiro capítulo procuramos essencialmente clarificar o que se pretende fazer, porque se pretende fazer e como se pretende realizar este estudo.

A primeira parte é constituída pela definição do problema, os objetivos e respetivas hipóteses de investigação e o âmbito onde está inserido o estudo. Efetivada a descrição destes itens, consegue-se um modelo do que será o trabalho. Concluída esta parte, será a partir daí que virá o corpo do trabalho e conseqüentemente dará origem às conclusões finais.

1.1 Problematização

A temática do presente estudo assume uma extrema importância e deve ser alvo de análise por aqueles que se encontram ligados à Educação Física.

Atualmente as crianças tendem em generalizar os seus interesses em comportamentos que geram passividade, focando-se muito em jogos digitais assim como nas redes sociais.

Assim, o intuito de realizar este estudo, surge no interesse de conhecer quais os motivos que levam as crianças a praticar EF, sendo que quando nos deparamos com a participação das mesmas nas aulas de EF, observa-se indubitavelmente diferentes comportamentos motivacionais por parte de diferentes alunos. Uma outra razão que suscita interesse, é descortinar os motivos pelos quais as crianças praticam AFD no primeiro ciclo, sendo que a disciplina se assume como facultativa, originando diferenças no número de alunos inscritos de turma para turma e conseqüentemente, compara-los com alunos do 6º ano, onde a disciplina de EF já é de caráter obrigatória.

1.2 Objetivos do Estudo

O objetivo do estudo centra-se essencialmente na motivação para a prática da Educação Física, nos alunos do 4º e 6º anos do Agrupamento de Escolas do Bonfim - Portalegre. O presente estudo tem por objetivo identificar os motivos que conduzem as crianças a praticar Educação Física no ensino básico.

Identificar e comparar os motivos que os professores julgam nas crianças ser mais e menos relevantes.

Assim, dentro da amostra definida para este estudo e tendo por base os objetivos expostos, pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- Quais as motivações pelas quais os alunos do 4º e 6º ano e de ambos os gêneros praticam Educação Física?
- Será que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível dos motivos para a prática da Educação Física, quando comparados os alunos do 4º e 6º ano?
- Será que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível dos motivos para a prática da Educação Física, quando comparados os sujeitos do gênero masculino com os do gênero feminino?
- Será que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível dos motivos para a prática da Educação Física, quando comparados as motivações das crianças, com aquelas que os professores consideram que as crianças têm?

1.3 Hipóteses

De forma a dar resposta às questões levantadas, formulámos as seguintes hipóteses:

- **H1** - Os motivos pelas quais os alunos do 4º e 6º ano e de ambos os gêneros, praticam EF, recaem essencialmente sobre os itens pertencentes aos fatores “Prazer/ocupação de tempos livres” e “Forma Física”.
- **H2** - Existem diferenças estatisticamente significativas nas motivações para a prática da Educação Física, quando comparados os alunos do 4º e 6º ano.
- **H3** - Existem diferenças estatisticamente significativas nas motivações para a prática da Educação Física, quando comparados os sujeitos do gênero masculino com os do gênero feminino.
- **H4** - Existem diferenças estatisticamente significativas nas motivações para a prática da Educação Física, quando comparados as motivações das crianças, com aquelas que os professores consideram que as crianças têm.

1.4 Âmbito do Estudo

O presente estudo integra-se no Mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, sob orientação do Professor Doutor Júlio Martins e irá ser realizado com a colaboração dos alunos e professores da disciplina de Educação Física, pertencentes ao Agrupamento de Escolas do Bonfim - Portalegre.

A temática estudada no decurso desta pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento do conhecimento ao nível de um dos constructos mais estudados na Psicologia do Desporto, mais concretamente a motivação.

A perceção de como se estabelecem as relações por parte do professor e do aluno permitirá delinear um trabalho mais especializado e específico em cada momento do processo de ensino.

1.5 Limites do Estudo

Neste caso particular, a investigação reporta-se a uma amostra muito específica e pequena, o que talvez seja um motivo pelo qual os resultados alcançados sejam difíceis de generalizar a populações maiores. Além do mais, o estudo é elaborado no seio de uma amostra muito peculiar, pertencente a um só agrupamento.

Capítulo II - Estudo de Arte

Introdução

O termo motivação humana apresenta-se como um tema bastante perplexo e a sua compreensão tornou-se mesmo um desafio. A palavra motivação é impregnada em múltiplos contextos da sociedade, sendo normal a utilização deste constructo nas mais variadas áreas, como sendo o mundo empresarial, político, familiar, desportivo, etc. Facilmente se atesta que em qualquer que seja a área, o nível de sucesso está estritamente interligado com níveis motivacionais apresentados pelos indivíduos envolvidos nos mesmos. Outras variáveis se assumem importantes, no entanto, a motivação assume especial relevo sendo determinante para o rendimento individual “Nos contextos de sucesso, quer seja a nível individual ou a nível coletivo, a motivação está sempre implicada” (Robert, 1995, p. 29).

A influência da motivação na vida das pessoas é o tema de estudo mais investigado nos diversos espaços em que esta se manifesta. Tendo como base a presente investigação, o destaque é direcionado para a área da atividade física. A aplicação deste conceito, por parte dos professores pode ser notoriamente mais explorado, de forma a conseguir melhores benefícios da sua adequada aplicação.

Um dos grandes desafios com que qualquer professor se debate, é o fato de conseguir criar ambiente motivador para os seus alunos. Assim, independentemente do contexto, não conquistando a satisfação desejada por parte dos alunos a tendência natural será para uma redução do esforço e a movimentação dessa energia para ações que realmente despertem o interesse do indivíduo.

Ao longo do estudo de arte, proceder-se-á a uma breve visão sobre o conceito de motivação, as diferentes teorias e modelos que foram surgindo ao longo do tempo, com o intuito de conseguir a explicação e compreensão de um constructo muito vago, mas que em simultâneo se torna tão específico, como é o caso da motivação. Numa primeira parte, serão explanadas algumas definições do conceito de motivação, para se passar em seguida à abordagem dos modelos e teorias explicativas do mesmo, contemplando desde os modelos comportamentais até aos modelos cognitivo-sociais.

Findo o estudo de arte, será elaborada uma síntese em redor de tudo o que foi discutido.

2.1 Conceito de Motivação

O conceito de motivação, assume-se de carácter polissémico, o que torna a sua definição complexa, ambígua, heterogénea, vaga e até imprecisa como refere a generalidade da literatura e por isso não existe uma definição única clara e consensual. Ela assume-se com uma área um tanto ou quanto distinta, dependendo da sua intervenção ou público-alvo

No que respeita especificamente à área de Educação Física e Desporto, aquando o início de uma atividade, sendo esta por motivos de necessidade ou por convicção, deparamo-nos com uma grande dificuldade que se prende com a fidelização dos atletas à atividade física durante amplos períodos de tempo. Para isso, há que evitar o surgimento do cansaço da atividade física, conseguindo manter os níveis de motivação constantemente altos. É neste sentido que se encontra na palavra motivação uma extrema importância para a prática da atividade física. Sendo esta que nos desmitifica e ao mesmo tempo determina as imensas razões que nos encaminham para ser ou não ativos.

Indicador do elevado interesse por este tema, é dado pela enorme quantidade de congressos que são efetivados sobre este mesmo assunto, no sentido da desmitificação de uma forma universal e ao mesmo tempo perfeita para a motivação

Efetuando uma pesquisa na literatura, facilmente se constata uma quantidade enorme de conceitos e aplicações. Neste contexto, tentarei abordar o tema com o intuito de apresentar alguns conceitos e modelos de forma sintetizada.

Conforme Roberts (1995), os modelos e teorias da motivação, orientados para uma linha cognitivo-social, apresentam elementos comuns interativos que devem ser empregues no sentido de uma convergência conceptual. A motivação é fundamentalmente influenciada por fatores ligados à personalidade, pelas variáveis sociais e cognições implicadas em qualquer tarefa, em que o indivíduo se compara com os outros e/ou tem de demonstrar um certo nível de mestria. O comportamento humano pode ser determinado pelas disposições motivacionais e expectativas geradas pelo desafio da própria tarefa e pela responsabilidade do indivíduo no resultado final da mesma.

Poder-se-á dizer que os motivos de impedimento, as expectativas, os incentivos de êxito e de fracasso e as valorizações cognitivas de êxito e fracasso condicionam qualquer comportamento de sucesso. No desporto, este género de comportamentos é observado como sendo aquele que é produzido com mais concentração, persistência, atenção, com melhores execuções e maior tempo de prática. Todos estes fatores em comum podem ajudar a entender quando um atleta está ou não motivado.

Todo o estudo da motivação deve contemplar dois aspetos do comportamento, a sua direção e a sua intensidade. A direção define o que lhe atrai, enquanto a intensidade revela a intensidade do esforço. As teorias da motivação debatem-se com um conjunto de premissas relacionadas com o indivíduo e com um conjunto de fatores que impelem o comportamento de execução (o porquê). A motivação como qualquer outra variável psicológica é interpessoal, ou

seja, difere de pessoa para pessoa e pode sofrer alterações na mesma pessoa conforme as experiências vividas e o estado de espírito.

Ao longo dos anos, foi-se verificando uma evolução no estudo deste constructo, passando de um sentido mais mecanicista do conceito, para um sentido cognitivo. No princípio do século XX as teorias que predominavam ostentavam um carácter mecanicista. Onde o ser humano era concebido como uma máquina comandada por estímulos psicológicos. Mais tarde, já nos anos 40 e 50, o indivíduo começa a ser visto como um sistema de entrada e saída de estímulos, até ao surgimento da revolução cognitiva no seio da psicologia.

A partir destas décadas, assistiu-se um crescente interesse a respeito da motivação passando a ser um dos principais alvos da produção científica dos psicólogos do desporto, até aos dias de hoje. Fonseca e Maia (2000) apresentam exemplos de análises de conteúdos de artigos publicados entre 1975-1994, onde se certifica que o estudo da motivação, é um dos temas mais abordados, senão o mais abordado, no campo da psicologia do desporto.

No intuito de clarificar o progresso do conceito de motivação, foi realizado um apanhado de um conjunto de citações enunciadas por Moreira e Todorov (2005). A sequência dos exemplos que se seguem, é meramente cronológica:

- “Um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado” (Krench & Crutchfield, 1959, p.272);
- “A propriedade básica dos motivos é a energização do comportamento” (Kimble & Garnezy, 1963, p. 405).
- “Motivação: o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos” (Deese, 1964, p. 404);
- “Entendemos por motivo algo que incita o organismo à ação ou que sustenta ou dá direção à ação quando o organismo foi ativado” (Hilgard & Atkinson, 1967, p.118);
- “O estudo da motivação é a investigação das influências sobre a motivação, força e direção do comportamento” (Arkes & Garske, 1977, p.3);
- “Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estudo de motivação. Motivação é um sentimento interno é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa”. (Rogers, Ludington & Graham, 1997, p.2);
- Em abordagem operacional, (motivação) é o conjunto de relações entre as operações de estimulação ou privação e as modificações observadas no comportamento que se processa após as citadas operações”. (Penna, 2001, p.19);
- A motivação tem sido entendida ora como fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo...”. (Bzuneck, 2004, p.9).

Analisando os trechos supracitados, facilmente se constata uma constante diferenciação na abordagem ao conceito de motivação, tanto na evolução dos anos como de autor para autor.

2.2 Fontes de Motivação

Tal como já foi referenciado, a motivação centra-se efetivamente num conjunto de fatores dinâmicos que estabelecem o comportamento do ser humano. Já no que concerne ao meio desportivo, é frequente descrever-se as motivações como um conjunto de fatores internos ou externos (intrínsecos ou extrínsecos) que determinam o esforço e a persistência dos comportamentos com direção a um objetivo.

A motivação intrínseca é destacada pelo interesse do indivíduo pela tarefa, enquanto a motivação extrínseca é fortemente influenciada pelos reforços associados, por norma, aos resultados, fazendo com que o agrupamento dos motivos se dissocie em duas orientações motivacionais (Brito e Fonseca, 2001).

Com o desenvolvimento na área da Psicologia, tem-se verificado que a oposição intrínseca-extrínseca caminha para um sentido demasiado simples e redutor de forma a compreender as implicações de cunho psicológico relacionadas à motivação.

A motivação intrínseca está intimamente correlacionado com o processo de satisfação de necessidades primárias e internas do ser humano, ou seja, o prazer de realizar uma atividade assume-se como primordial (Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis & Sparkes, 2001 citado por Yamaji e Guedes 2015). Sendo que os fatores que motivam as pessoas a realizar uma tarefa podem ser a facilidade, a dificuldade, a complexidade e as novidades.

Estes fazem parte de alguns fatores que, intrinsecamente, estimulam o indivíduo a realizar determinada tarefa (Cruz, 1996). Frisando ainda o mesmo autor, os motivos intrínsecos que levam o indivíduo para a prática desportiva são originados por reforços internos, ou seja, a aplicação na tarefa advém do próprio interesse.

Seguem-se alguns exemplos de reforços internos, baseados em Cruz (1996):

- Instinto: o indivíduo reage impulsivamente, de forma descomplexada sem pensar nas ações, com o intuito apenas de obter prazer. Está, portanto ligado aos fatores ambientais e internos.
- Hábitos: surgem através de aprendizagens de costumes sociais e educacionais, manipulando inconscientemente a forma de atuar;
- Atitudes mentais: está particularmente ligado à afirmação da própria identidade. Por exemplo, seleciona objetivos com elevado grau de dificuldade, para assim conseguir demonstrar o seu desempenho, conseguindo maior autoestima;
- Ideais: cada pessoa impõe a si mesmo determinado objetivo. Esse mesmo objetivo, vai levar o indivíduo a maximizar o seu empenho na tarefa. Neste caso particular, um possível fracasso faz diminuir o grau de aspiração, enquanto o sucesso da tarefa eleva;
- Prazer: é um instinto involuntário, não consciente que proporciona situações agradáveis. A avaliação emocional propicia o desejo de realizar uma tarefa, motivando-o para a ação.

Ao invés, a motivação extrínseca mostra-nos que a prática surge no sentido de obter alguns benefícios. O fato de haver uma enorme diversidade de benefícios elucidam-nos bem do quanto multidimensional a motivação se torna. Assim define-se motivação extrínseca como um conjunto variado de comportamentos assumidos com vista a um fim claramente definido, não conjugando o prazer nem o divertimento gerado pela própria atividade (Roberts, 1995 & Ntoumanis, 2001 citado por Yamaji & Guedes 2015).

Cruz (1996), destaca alguns reforços externos que estimulam a motivação extrínseca:

- Perfil do treinador/professor: influencia a aprendizagem dos indivíduos, ao conseguir compreensão e afinidade por parte dos atletas, beneficiando notavelmente a motivação de aprender;
- Influência do meio: as pessoas sofrem dependências naturais tanto do ambiente social como familiar em que está inserido. Destes, depende consequencialmente a formação do seu caráter e do seu desenvolvimento de gostos e aptidões;
- Influência do momento: a instabilidade emocional faz com que diferentes momentos, origem diferentes atitudes em relação a um objetivo. Assim, o professor/treinador tem como objetivo descortinar os motivos que determinam tais atitudes, procurando ajudar no sentido de alcançar o equilíbrio;
- Objetivo em si: aquando a visualização de um objeto, este desperta emoções, constituindo uma novidade para ele. O indivíduo sente-se motivado pelo objeto em si.

Esta conjuntura de fatores leva-nos à conclusão que, a motivação atinge maior longevidade quando ligada a fatores intrínsecos, pois estes têm o benefício de descortinar qual o tipo de atividade que propicie maior poder de concretização dos objetivos. Por outro lado, a motivação extrínseca faz com que o sujeito se fundamente nas influências do meio, pré-definindo qual a atividade que lhe garanta chegar aos seus objetivos (Cruz, 1996).

Alves, Brito e Serpa (1996), defendem que a motivação intrínseca constitui o mais elevado fator para a permanência na atividade, já que funciona como se fosse uma fonte interior contínua de energia dinamizadora para o desportista.

Generalizando esta temática, é unânime a ideia por parte dos autores que a motivação intrínseca, ou seja, o prazer e alegria associados à atividade têm maior influência e efetivamente mais longevidade quando comparados com as causas externas, tais como as recompensas (Roberts, 1995; Cruz, 1996).

2.3 Teorias e Modelos Explicativos da Motivação

2.3.1 Teoria da Realização das Necessidades

A origem desta teoria surge associada a Murray (1938), no entanto, foi mais tarde desenvolvida por McClelland, et al., (1953) sensivelmente nos anos 50 do século passado (Roberts, 1995). Para estes autores os estados motivacionais causais (causa do êxito de execução ou causa do impedimento do fracasso) faziam parte dos conceitos basilares desta teoria. Esta abordagem sobre a Realização das necessidades, foi entendida como um importante ponto de partida e segundo estes investigadores, este tipo de motivos interatua com variáveis do ambiente para aumentar os estados afetivos (e.g. orgulho e vergonha), os quais vão despoletar a qualidade de prazer do comportamento.

Segundo esta abordagem, os indivíduos regulam-se perante duas motivações principais, uma associada ao sucesso na tarefa enquanto a outra se acentua na evitação do erro. Em ambas poderá ocorrer o caso de haver um aumento na execução, mesmo nas situações centradas na motivação para evitar o fracasso.

Anos mais tarde, Weinberg & Gould (2001) apropriam a teoria a contextos desportivos (fig.1), passando a envolver cinco componentes, organizados da seguinte forma: fatores da personalidade, fatores situacionais, tendências resultantes, reações emocionais e comportamentos relacionados à realização.

Figura 1: Teoria da Realização das Necessidades (adaptado de Weinberg e Gould, 1995 in Cruz, 1996).



Tal como vem evidenciado no quadro, em concordância com a teoria apresentada, os indivíduos com maiores níveis de realização selecionavam atividades mais desafiadoras, enquanto os sujeitos com menores níveis de realização evitaram as atividades desafiadoras, optando por tarefas com menos risco (Cruz 1996).

A respeito desta teoria, Nunes & Silveira (2008) indica que McClelland destaca as necessidades adquiridas, ou seja, as necessidades que as pessoas desenvolvem ao longo da sua

experiencia de vida, através da interação com os outros e com o meio ambiente. Para o autor, todo o ser humano tem três tipos de necessidades:

- A necessidade de realização, representa um interesse recorrente em fazer as coisas melhor, ultrapassando o nível de excelência. Desejam assumir responsabilidade pessoal procurando soluções para os problemas e de preferência situações em que obtém feedback acerca do seu desempenho (Rego & Jesuíno, 2002). Têm por objetivo serem bem sucedidos em situações de competição, procurando fazer as coisas melhor ou de forma mais eficiente do que anteriormente realizado;
- A necessidade de poder, ou seja, o desejo de controlar, decidir e influenciar o desempenho de outros;
- A necessidade de afiliação, revela a necessidade de manter relações pessoais e de amizade.

Contudo, apesar de todo o ser humano ser abrangido pelas três necessidades, elas destacam-se em graus diferentes, sobressaindo apenas uma, sendo essa que descreverá a forma de atuação.

A teoria acabou por ser criticada por alguns autores ao considerar a personalidade como uma variável crucial e por não explicar os casos em que os indivíduos apresentam um aumento de execução, mesmo possuindo uma baixa motivação para o sucesso (Roberts, 1995).

2.3.2 Teoria da Ansiedade como Teste

Sarason et al. (1952, 1960; citados por Roberts, 1995) desenvolveram uma teoria centrada na interação pai-filho ocorrida na fase pré-escolar e escola primária e a avaliação de aspetos do foro escolar. Nestas circunstâncias estamos perante situações que provocam ansiedade, como é o caso da execução de tarefas de sucesso perante os seus pares, fortemente influenciadas por fatores motivacionais.

A ansiedade é vista como uma manifestação do tipo cognitivo ou fisiológico que afeta o desempenho individual alterando-o positiva ou negativamente. Como fatores cognitivos, pode-se entender as preocupações antecedidas a uma prova ou competição, podendo fazer o atleta duvidar das suas capacidades ou do seu desempenho, o que pode determinar maus resultados. Por outro lado, os fatores fisiológicos estão ligados às situações emocionais que afetam a execução e refere-se a sintomas físicos de ansiedade tais como: a tensão muscular, aumento da frequência cardíaca, dor de estômago, dor de cabeça, etc., (Liebert & Morris, 1960 citado por Sandoval, R. & Tubío, J. 2013).

O teste de ansiedade influencia consideravelmente o resultado dos atletas envolvidos nas competições desportivas. Os valores de ansiedade são baixos quando as experiências desportivas foram positivas, no entanto, se o nível de ansiedade aumenta ocorre uma queda no rendimento, aumentando a correlação entre as duas variáveis.

Contudo, existe uma dicotomia no que diz respeito à forma como os atletas encaram a ansiedade. Os atletas considerados mais capazes e com uma orientação para a tarefas com objetivos mais complexos, consideram-na favorável para o seu desempenho, enquanto, que os atletas focados em tarefas mais simples, consideram a ansiedade como sendo prejudicial. Estes casos podem sofrer alterações de acordo com a idade, modalidade, sexo e tempo de prática (Pozo, 2007 citado por Sandoval R. & Tubio J. 2013).

Apesar desta teoria não ter sido muito fincada, ajudou a perceber até que ponto os aspetos afetivo-cognitivos afetam o desenvolvimento do comportamento em contextos de execução.

2.3.3 Teoria de Expetativa de Reforço

A presente teoria foi desenvolvida por Crandall e seus colegas (1963, 1969; citado por Roberts, 1995) e basearam-se na teoria de aprendizagem social. Consideram as destrezas pessoais como ponto de partida (neste caso académicas e intelectuais) e a variável da motivação mais importante em jogo é a expectativa de reforço. O comportamento de execução é realizado tendo em vista a aprovação dos outros ou a auto-aprovação, em consonância com a contingência do critério de competência do comportamento de execução (Roberts, 1982; citado por Roberts, 1995). O seu valor nos meandros da psicologia do desporto foi muito pouco reconhecido, destacando-se apenas a sua relação com a efetividade dos programas de treino (Schmidt, Smoll & Curtis, 1979; citados por Roberts, 1995) e com a questão do reforço social.

2.3.4 Modelo Cognitivo

A perspetiva cognitivista da motivação tem ganho algum destaque nos últimos 20 anos. Os defensores desta perspetiva defendem que a diversidade de cognições inerentes ao ser humano conduz à sua ação. A variante comportamental no desporto e no exercício é melhor reconhecida mediante modelos que incluam as cognições e as crenças dos indivíduos.

Segundo Roberts (1995), Tolman, em 1932, foi o primeiro teórico da motivação a introduzir o conceito de expetativa no dicionário psicológico. Surge então o paradigma do modelo cognitivo, começando a ser utilizadas a eleição e a tomada de decisão para explicar o comportamento de execução. Nos anos 50 do séc. XX, adotaram-se alguns termos importantes para o estudo e descrição da perceção de controlo que os indivíduos têm sobre o seu comportamento (origem e instrumento). Naturalmente é imprescindível referir alguns trabalhos de Heider (1958), White (1959), e McVicker-Hunt (1965, citado por Roberts, 1995), no campo da motivação, os quais utilizaram pela primeira vez os termos motivação extrínseca e motivação intrínseca. Esta distinção possibilitou um afastamento dos modelos de investigação cognitiva, da velha tradição mecanicista e instrumentalista.

A revolução cognitiva operada na década de 70 no seio da Psicologia promoveu o surgimento de novos conceitos e novas variáveis na área de investigação do constructo da

motivação. Em 1971, Weiner et al., citados por Roberts (1995), criaram uma nova era no estudo da motivação levando à conclusão que indivíduos com diferentes necessidades de execução (alta ou baixa) também apresentavam distintas percepções de êxito e de fracasso. As variáveis pensamento e atribuições causais passaram a fazer parte do mundo de análise e compreensão da motivação. Desta forma, a própria situação e o seu significado ganharam relevo, em detrimento dos aspetos da personalidade e das diferenças individuais.

2.3.4.1 Teoria da Atribuição Causal

A teoria da atribuição causal de Weiner (1979, 1986; citado por Roberts, 1995) baseia-se numa perspetiva cognitiva, a qual considera o organismo como um processador ativo de informação que usa processos mentais complexos para decifrar a ação humana. Esta linha de investigação coloca o seu enfoque nas alterações de expectativas em função dos resultados de êxito e fracasso. Diferentes atribuições causais dos resultados, refletirão diferentes expectativas de êxito e fracasso futuras e conseqüente esforço de execução.

Os aspetos de ganhar e perder no contexto desportivo e do exercício foram estudados à luz desta teoria. Estudos realizados demonstraram que a informação dos resultados afeta as expectativas de futuras vitórias e fracassos, assim como os sentimentos afetivos, que por sua vez irão influenciar os comportamentos de execução. Os indivíduos estabelecem uma determinada atribuição causal relativamente a um resultado, a partir da informação recebida de um fator causal que promove uma certa relação causa/ efeito.

É relevante mencionar o facto de existir uma grande disparidade na forma como diversas pessoas assimilam uma mesma situação, tendo em conta a seleção da informação e a própria forma de as seleccionar (Fontaine, 2005 citado Barrera, 2010).

Assim diferentes formas de interpretar os acontecimentos, sendo estes reais ou não, vão ter conseqüências tanto a nível emocional como comportamental. Por exemplo, se um aluno pensa que obteve uma avaliação negativa a atletismo devido as suas capacidades motoras, sentir-se-á mais desanimado na próxima avaliação, mas se por outro lado, entender que se deveu ao facto de não ter treinado o suficiente, então na próxima vez irá treinar mais.

Assim, de acordo com Weinberg e Gould (2001), é possível analisar as diferentes causas ou explicações elaboradas pelas pessoas para explicar seus êxitos ou fracassos, de acordo com três dimensões básicas, que por sua vez, estão diretamente associadas às reações cognitivas, emocionais e comportamentais observadas. Essas dimensões são:

- *Lócus de Causalidade*, podendo ser internas ou externas. Internas, se as causas do seu resultado dependem de si próprio, externas quando os resultados são entendidos por razões exteriores a si;
- *Estabilidade*, podendo ser estáveis ou instáveis. Estáveis quando o indivíduo percebe as causas como tendendo a ser constantes ao longo do tempo. Ao invés instáveis, quando as causas podem sofrer alterações;

- *Controlabilidade*, define se são controláveis ou incontroláveis. Controláveis, quando se tem influência sobre a situação. Pelo contrário, incontroláveis, se estas se apresentam fora do controlo pessoal, não sendo possível manipular a situação.

Figura 2: Modelo atribucional de Weiner (1979, in Fonseca, 1996).

Locus de Causalidade	Estabilidade	Controlabilidade	Exemplos de Causas
Internas	Estáveis	Controláveis	Nunca treinar
		Incontroláveis	Capacidade
	Instáveis	Controláveis	Falta ao jogo
		Incontroláveis	Pequena lesão
Externas	Estáveis	Controláveis	Opção do treinador
		Incontroláveis	Valor dos adversários
	Instáveis	Controláveis	Ação do colega
		Incontroláveis	Azar

Uma outra dimensão veio a ser adicionada já à posteriori, globalidade/especificidade, remetendo-nos para a dimensão de uma situação que uma causa pode explicar. Neste caso o azar e capacidade intelectual pode ser atribuída a uma causa global, pois influencia uma multiplicidade de situações, enquanto por outro lado, a capacidade musical é muito mais específica, abrangendo um conjunto mais reduzido de situações (Barrera, 2010).

Em suma, pode afirmar-se que tanto os sucessos como os fracassos, nos provocam emoções agradáveis, assim como desagradáveis, ocasionadas em função da interpretação das causas e de um variado leque de reações afetivas que afetam o comportamento do sujeito. No que diz respeito aos fatores internos estes são os mais intensos, influenciando a nossa autoestima. Além disso, os afetos associados às atribuições causais influenciam a motivação, determinando a intensidade do investimento na tarefa, ou o grau de persistência frente às dificuldades encontradas.

Para Fontaine (2005, citado por Barrera, 2010), a origem e desenvolvimento das atribuições é abordado em diferentes linhas de pesquisa. Assim, analisando a abordagem cognitiva, identifica distintos estágios na idade das crianças. O primeiro estágio abrange os 5-6 anos e caracteriza-se por não haver compreensão e distinção dos fatores causais, isto é, as crianças não relacionam que tarefas mais difíceis exigem maior empenho, nem tão pouco identificam quando os resultados são precedidos de esforço ou do fator sorte. No segundo estágio, entre os 7-9 anos, já identificam as tarefas difíceis e fáceis, sabendo que as tarefas mais complexas exigem maior dedicação e melhores capacidades. No terceiro estágio, 9-12 anos, começam a entender melhor a influência das capacidades e do esforço, sendo que só mais tarde no quarto estágio, ou seja, na adolescência é que a distinção se torna completa. Uma tarefa é entendida como difícil, quando a maioria das crianças não consegue executá-la,

fazendo com que aquele que consiga realizar seja visto como o mais capaz. A partir da adolescência é assimilado a relação capacidade - esforço, onde é retido que quanto maior inteligência menos será o esforço exigido para a obtenção de sucesso.

Relativo à abordagem comportamental, baseia-se na percepção de controlo relativo a acontecimentos aversivos e de acordo com este padrão os fracassos são normalmente associados a causas estáveis, não controláveis, originando passividade e sentimento de tristeza, generalizando por vezes a falta de ânimo a outras circunstâncias. Conforme Fontaine (2005, citado por Barrera, 2010), destacam-se alguns fatores relacionados com as atribuições causais:

- *Característica da tarefa*: sucesso ou insucesso alcançado perante situações de diferentes níveis de dificuldade influenciam a construção de atribuições internas;
- *Frequência de ocorrência* de determinados tipos de resultados, leva a que sucessos ou insucessos frequentes conduzem a atribuições estáveis, enquanto acontecimentos esporádicos origina atribuições instáveis;
- *Comparação social*, diz-nos que se o resultado advém da maioria das pessoas, há tendência a atribuí-lo a fatores externos e estáveis, se por outro lado, se o resultado advém da minoria, então a tendência é para atribuí-lo a fatores internos e estáveis;
- *Posição do avaliador*, evidencia que o avaliador ao realizar um julgamento sobre si mesmo, tende a associar resultados negativos a fatores externos, enquanto os resultados bem sucedidos, resultam de fatores internos. No entanto, o julgamento sobre os mesmos comportamentos de outros, já não se denota tão benévolos.

No entanto, como em qualquer modelo, apresenta deficiências. A mais importante diz respeito ao facto de estar associada a uma faceta da psicologia da percepção (Roberts, 1982; citado por Roberts, 1995). Acabou por se centrar essencialmente no desejo de êxito das pessoas, esquecendo o porquê desse desejo (Dweck & Elliot, 1983; citados por Roberts, 1995). Explica as causas do que poderá correr mal ou bem, mas não a forma de corrigi-las se eventualmente necessário. No entanto, deve ser levada em linha de conta em qualquer teoria de explicação da motivação desde uma perspetiva cognitiva.

2.3.5 Modelos Cognitivo-Sociais

Segundo Roberts (1995), os modelos e teorias da motivação orientados segundo uma linha cognitivo-social, apresentam elementos interativos comuns que devem ser empregues no sentido de uma convergência conceptual, de forma a perceber-se qual a energia e direção correspondentes aos comportamentos de realização motivacional.

A motivação é influenciada por fatores ligados à personalidade e pelas variáveis sociais e cognitivas envolvidas em qualquer tarefa, em que o indivíduo se compara com os outros e/ou tem de demonstrar um certo nível de mestria. O comportamento humano pode ser determinado pelas disposições motivacionais e expectativas geradas pelo desafio da própria tarefa e pela responsabilidade do indivíduo no resultado final da mesma.

Dentro deste modelo podem encontrar-se diversas teorias que tentam explicar o fenómeno da motivação: Teoria da Auto-Eficácia (Bandura, 1977a, 1986; citado por Roberts, 1992), Teoria da Competência Percebida (Harter, 1975, 1980; citado por Roberts, 1992) Teoria dos Objectivos de Realização (Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Maehr & Braskamp, 1986; Maehr & Nichols, 1980; Nichols, 1981, 1984a, 1984b, 1989; citados por Roberts, 1992).

2.3.5.1 Teoria da Autoeficácia

O termo autoeficácia foi utilizado por Bandura (1977a; citado por Roberts, 1995), para descrever a convicção necessária para realizar com êxito um determinado comportamento, com vista atingir um determinado resultado. A autoeficácia refere-se às opiniões pessoais que cada um possui relativamente ao que é capaz de fazer, com as suas capacidades, para maximizar um comportamento num determinado contexto (Feltz, 1992 & McAulley 1992, citados por Roberts, 1995). É por isso que o constructo autoconfiança é utilizado como sinónimo de autoeficácia por alguns investigadores (Vealey, 1996 citado por Roberts, 1995).

O mecanismo motivacional inerente a esta teoria está incluído na valorização das próprias capacidades para executar um comportamento a um certo nível, num contexto competitivo importante para o atleta. Portanto, a expectativa de mestria influencia a execução do comportamento (Bandura, 1977; citado por Roberts, 1995).

Para Bandura (1986; 1989; 1993, citado por Bzuneck 2002), os julgamentos de autoeficácia assumem-se preponderantes para o nível de motivação de uma pessoa, sendo através desses julgamentos que se obtém o incentivo para agir e definir a direção das suas ações, conseguindo antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados.

Englobada no modelo cognitivo-social, comportamento, ambiente e fatores pessoais interagem como determinantes que se influenciam bidireccionalmente. Neste contexto, a motivação é formada através da ligação entre dois fatores (Fontaine 2005, citado por Barrera, 2010):

- 1- *A expetativas de resultados*, que refletem a crença de que certos comportamentos são uteis para alcançar determinados objetivos;
- 2- *As crenças de autoeficácia*, baseiam-se nas perceções sobre a capacidade pessoal em executar os comportamentos necessários para atingir determinados objetivos.

As crenças de autoeficácia são bastante importantes nas escolhas, no estabelecimento de objetivos, no nível de esforço a implementar e na perseverança em busca das metas. Já no contexto académico, um aluno motiva-se ao participar nas atividades de aprendizagem onde acredite que, com seus conhecimentos e habilidades, vai alcançar novos conhecimentos, dominar uma tarefa, melhorar suas habilidades, obter sucesso, etc. A tendência será para o aluno selecionar as atividades que este poderá executar e abandonar as atividades pelas quais não está incentivado, porque sabe de antemão que não as conseguirá alcançar. Com fortes

crenças de autoeficácia, o esforço mantém-se de maneira persistente desde a fase inicial até ao fim do processo, mesmo que sucedam dificuldades e revezes.

Por isso, Bandura (1986, citado por Bzuneck, 2002) considera que os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e a própria performance. Isto é, esses outros fatores, que também contribuem para predição do desempenho, não produzirão as esperadas consequências, a menos que ocorra a mediação das crenças de autoeficácia.

Esta teoria dedicou-se à área do desporto e do exercício. No primeiro caso centrou-se em métodos para melhorar a autoeficácia e na relação entre autoeficácia e execução. Nos estudos realizados para melhorar a autoeficácia, nem todos mostram uma melhoria na execução, apesar das experiências vicariantes e de outros antecedentes direcionarem a autoeficácia para as direções prognosticadas. Na relação entre a autoeficácia e a execução no desporto, os resultados obtidos apontam no sentido de uma relação positiva, mas não tão significativa como seria de supor (Feltz, 1982 & McAuley, 1985, citado por Roberts, 1995).

No mundo do exercício, a autoeficácia apresenta um poder de predição mais fiável para a execução motora, visto que esta é analisada em termos de persistência da ação, o que é característico dos cenários de exercício. Se o mesmo critério de persistência, como medida da execução motora, for utilizado nos estudos sobre desporto também se verificará uma forte relação com a autoeficácia (Feltz, 1988b, citado por Roberts, 1995).

2.3.5.2 Teoria das Perceções de Competência Pessoal

Esta abordagem motivacional procura explicar a motivação centrando-se nas perceções de competência pessoal por parte dos participantes.

Estes trabalhos baseiam-se nos modelos de Harter (1978, 1978b; citado por Roberts, 1995) e procuram clarificar as razões pelas quais as pessoas se sentem impelidas a participarem em contextos de realização, como é o caso do desporto. A perceção de competência é um fator multidimensional, que conduz o individuo nos domínios cognitivo, físico e social.

A obtenção do sucesso ou fracasso nestes domínios são alvo de avaliação, fazendo com que a perceção de competência pessoal e o prazer intrínseco alcançado com o sucesso irão favorecer o aumento do empenho nas atividades; ao passo que uma perceção de incompetência pessoal e o desagrado vividos numa situação de fracasso conduzem a estados de ansiedade e a um conseqüente decréscimo do empenhamento futuro (Scalon, 2004).

Procura-se, que as pessoas se sintam motivadas para demonstrarem competência em domínios de realização, como é o caso do desporto e da escola. As tentativas em busca da perfeição, que sejam bem-sucedidas e assim satisfaçam a necessidade de competência acabam por ser experiencias positivas que perduram e promovem a perceção de competência pessoal. Faz com que nos casos em que os indivíduos se sintam mais competentes num determinado contexto de realização consigam ser mais motivados para se manterem filiados e se

dedicarem a atividade em questão e além disso, experienciam reações afetivas mais positivas, quando comparadas com indivíduos com fracas percepções de competência e controle pessoal (Valentini, 2007 citado por Almeida, G., Berleze, A. & Valentini, N., 2009).

Com estes estudos, retira-se algumas ilações, como é o caso das crianças que praticam desporto, não apenas quando se sentem competentes para tal, mas depara-se que também o fazem por razões sociais e de afiliação. Aquando um contexto imaginário onde duas crianças possuem as mesmas competências desportivas, a que se irá destacar e dedicar mais, será com certeza a criança que possuir maior vontade de demonstrar competências (Feltz, 1986, citado por Roberts, 1995).

A presente teoria, revela um importante papel na explicação da motivação desportiva, uma vez que parece poder explicar tanto a motivação para a participação nas atividades desportivas, como inclusivamente o seu abandono.

2.3.5.3 Teoria Metas de Realização

O conjunto de trabalhos realizado essencialmente por quatro autores (Maehr, 1980, Dweck, 1983, 1986, Nicholls, 1980, 1981, 1984a, 1984b, 1989 & Ames, 1984a, 1984b, citados por Roberts, 1995), em ambiente académico, conduziu à elaboração de um estudo sobre motivação e respetivos comportamentos de execução, a partir de uma perspetiva de existência de várias metas de ação orientadoras da mesma. A utilização de uma nomenclatura, de princípios e conceitos diferentes, não os impede de concordar no que respeita ao papel dos diferentes objetivos de realização para a compreensão da motivação humana. A variação de um comportamento pode ocorrer quando existe uma leitura divergente por parte dos indivíduos das diferentes metas/objetivos de realização. Qualquer destes investigadores é apologista da ideia de que a demonstração de competência é o princípio energético dos indivíduos nos contextos de realização, assim como a percepção de habilidades acaba por ser característica preponderante nos domínios de realização de esforços. Cada indivíduo possui uma visão e um significado especial que atribui a um comportamento, percebido como sucesso ou como falha. O alcançar de determinados objetivos depende da escolha de uma tarefa, que envolverá um certo grau de esforço, implicação e persistência por parte do atleta, quando deparado com um desafio associado à mesma.

Sendo que nem todas as metas assumem a mesma importância para cada aluno Tapia & Monteiro (2004, citado por Alves, J. & Casanova, M., 2013), argumentam que é imprescindível entender as metas que os estudantes perseguem quando enfrentam as atividades escolares. A importância de uma determinada meta tanto em função de orientação pessoal como de outras situações que os estudantes possam passar ao longo do seu percurso escolar.

Para Zenori, Santos & Bueno (2003, citado por Alves, J. & Casanova, M., 2013), entende-se como metas de realização um conjunto de pensamentos e emoções, além das crenças e propósitos. Elas estão interrelacionadas com as expectativas que cada aluno tem para com

determinada atividade, constituindo-se em diferentes maneiras de encarar as tarefas acadêmicas. Estas metas condicionam a forma como as crianças abordam as tarefas escolares na forma de alcançar o sucesso ou evitar o fracasso, para demonstrar ou desenvolver a sua própria competência. Apesar das metas garantirem uma determinada estabilidade, ficam à quem dos traços de personalidade. As metas são susceptíveis de sofrer algumas influências, quer dos colegas, quer por parte dos próprios professores que orientam os alunos para a escolha de metas similares.

Apesar desta teoria ter inicialmente surgido para integrar o contexto educacional, rapidamente se adaptou e evoluiu para um contexto de aplicação no desporto evidenciando-se como a mais importante abordagem conceptual à motivação no desporto (Roberts, 1995).

Esta teoria pressupõe a existência de duas metas/objetivos principais, sendo elas objetivo *competitiva/o* e *objetivo de mestria* baseadas nas conceções de habilidade da pessoa (Roberts, 1995). A primeira, valoriza os comportamentos de execução em situações de potencial comparação social dos resultados, como acontece durante uma competição. A aprendizagem evidencia-se uma base insuficiente para a perceção de competência, uma vez que os níveis de êxito e de fracasso baseiam-se na valorização subjetiva do indivíduo, obtida a partir da equiparação da sua performance com a de outros seres relevantes. Neste caso a dificuldade da tarefa é descortinada pelo desempenho dos outros, e a demonstração de alta competência exige o sucesso nas tarefas onde os restantes falham, fazendo com que a capacidade de um individuo seja deduzida por comparação interpessoal do desempenho e do esforço. Os sujeitos que normalmente pactuam com o objetivo competitivo, revelam menos empenho nas tarefas e menos persistência nas atividades.

No que respeita à segunda meta, é de realçar a sua associação ao domínio de uma aprendizagem de uma tarefa (Ames, 1984^a, Dweck, 1986, Maher & Braskamp, 1986; Nicholls, 1984, citados por Roberts, 1995). Denomina-se de *meta/objectivo de mestria* (Ames, 1984a, citado por Roberts, 1995) e reflete a execução de um comportamento em que as perceções de êxito e fracasso dependem da valorização autorreferencial de cada indivíduo relativamente à sua mestria, ou a uma eventual aprendizagem ou melhoria de execução. Isto é, a dificuldade da tarefa e o nível de competência exhibe-se através da perceção que o sujeito tem sobre o próprio conhecimento e capacidade. Faz com que haja uma relação dificuldade - sucesso, ou seja, quanto mais difícil for a obtenção do sucesso maior será a perceção de competência. Além disso, como o esforço se associa à aprendizagem, então quanto maior for o esforço aplicado na obtenção da meta, maior será o indicativo de competência. Conclui-se portanto, que os sujeitos que se comandam para o objetivo de mestria, demonstram maior esforço e são por isso os mais perseverantes nos objetivos e selecionando atividades mais desafiantes.

Já Locke em 1968 (citado por Sandoval R. & Tulio, J., 2003) no que concerne à área da atividade física, define o estabelecimento de metas como, a motivação que um individuo impele ao exercer uma determinada atividade, através de comportamentos que revelam o nível de esforço que se deve aplicar no sentido de satisfazer a meta ou objetivo. Esta teoria decifra os procedimentos necessários para atingir os objetivos e alcançar o sucesso desejado. Um bom

estabelecimento de metas, realizado de forma coerente faz com que não se caminhe à deriva, garantindo o controlo dos objetivos e mantendo a dedicação necessária para atingir as metas.

Locke e Lataham (1990 citado por Sandoval R. & Tulio, J., 2003) ditam os seguintes passos para alcançar as metas ou objetivos ambicionados.

- *Ser coerente no objetivo a alcançar*: desta forma consegue-se organizar estratégias e planos para alcançar o desejado;
- *Determinar prazos de execução*: estes devem ser realistas e definidos a curto, médio e longo prazo;
- *Obter resultados motivantes*, que regem o esforço e se aproximem do objetivo.
- *Ter pontos de referência*: os resultados alcançados devem ter pontos de referência de forma a avaliar o processo e o esforço.

O delinear do objetivo deve ser encarado como fundamental para o desenvolvimento dos atletas, tanto nos treinos como em competições. O treinador/professor deve assumir a função de mediador entre os atletas e as metas estabelecidas. Ao estabelecer as metas desejadas, permite definir o grau de dificuldade de acordo com a realidade. Deve-se também definir metas a curto, médio e longo prazo por forma a aumentar a motivação.

Quando estabelecidas as metas inicialmente, não significa necessariamente que estas não possam vir a ser modificadas, pois podem sofrer reajustes consoante a situação ou contexto.

Com o intuito de obter melhores rendimentos, os compromissos devem ser assumidos em equipa, de forma a serem unânimes para assim serem compatíveis com os objetivos individuais.

Posteriormente, para que os atletas se mantenham motivados, deverá haver a inclusão de feedback para analisar objetivamente a sua participação e desempenho.

É facto que interpretação terminológica evidenciada em diversos autores denota alguma discrepância na aceção dos textos. Contudo, apesar da diversidade de nomenclatura verifica-se uma convergência semântica na sua identificação. Assim, é unânime que o aluno caracterizado pela meta objetivo de mestria atribui mais energia às suas atividades, enfrenta os desafios académicos, utiliza a análise e atribui o sucesso a si mesmo (o que leva uma assemelhação com a motivação intrínseca). Já a criança caracterizada pela meta performance, tem que mostrar que é inteligente, sente a necessidade de se evidenciar perante os demais colegas ou pelo menos de não fracassar. Assimila os erros como falta de capacidade e demonstra sentimentos negativos perante o fracasso (Bzuneck, 1999, citado por Zenori R., Santos A. & Bueno J., 2003).

2.4 Síntese

Com a inclusão da psicologia no mundo do desporto e atividade física, a motivação veio a assumir grande preponderância no estudo do comportamento dos atletas, procurando incessantemente a explicação para o sucesso ou insucesso dos sujeitos. O grande enfoque no estudo da motivação, recai na profunda necessidade de explicar e clarificar os principais motivos que conduzem o ser humano a determinadas ações, porque são inconstantes e porque perpetuam ou não.

O estudo da motivação revela um importante interesse na iniciação, manutenção e abandono da prática desportiva, convertendo-se num valioso processo de variáveis psicológicas aquando a pesquisa sobre o rendimento. De facto partindo de teorias mais mecanicistas até às cognitivo-sociais, o estudo da motivação apresenta-se como um verdadeiro desafio para os treinadores, professores e desportistas, sendo que por vezes constitui uma lacuna no conhecimento destes. Um perfeito entendimento da motivação, facultar-nos elementos e estratégias no sentido de garantir estabilidade assim como uma base para experiências desportivas motivadoras (o diálogo coerente, objetivos adaptados ao nível dos participantes, clima positivo, etc.). Na verdade, os estudos apontam para que o facto de ter uma motivação adequada, não só diminua os níveis de ansiedade, assim como, aumenta os níveis de confiança, as suas capacidades e facilita a concentração nas atividades, razões mais que óbvias para encarar o processo psicológico como uma abordagem mais séria em situações de ensino, treino e competição. Uma das estratégias mais utilizadas no âmbito desportivo para manter os níveis de motivação constantes passa por planear adequadamente o ano letivo, planear aulas variadas e divertidas, utilização de feed back aquando a existência de progressão, recompensar as crianças pelo esforço e aprendizagens alcançadas, etc.

Por outro lado, nos casos de menor motivação, os professores e treinadores com os seus conhecimentos devem ajudar a criar condições sociais e ambientais favoráveis, de forma a evitar grandes oscilações de motivação. Deve criar condições propícias para uma prática desportiva apelativa favorecendo as relações interpessoais levando a um grau de satisfação digno, ou seja, ajudar a entender e incrementar condutas desportivas.

De forma rudimentar, pode-se entender o conceito de motivação, como um processo que leva o sujeito a iniciar uma atividade, a orientá-la em função de objetivos pessoais com um determinado grau de empenho, a prosseguir-la e a terminá-la.

Os estudos realizados na área da motivação procuram criar bases teóricas sólidas no sentido de compreender e explicar os motivos e as características das pessoas que participam no desporto e na atividade física em geral, bem como identificar os fatores psicológicos que lhes estão subjacentes.

Ao se enveredar por uma determinada atividade, o ser humano não a realiza de forma aleatória, pois por detrás dessa escolha está algo ou alguém, que conscientemente ou

inconscientemente nos submete a essa mesma opção. O interesse ou simples curiosidade por uma atividade física está normalmente associado à ocupação dos tempos livres ou associado à saúde e bem-estar físico, psíquico e social, respondendo assim às nossas necessidades individuais e sociais. Contudo, essas necessidades não são sentidas exemplarmente de igual forma por todos os indivíduos, sendo, por isso, variáveis de acordo com vários fatores: etários, de género, contextuais, situacionais, de moda, sociais, económicos, culturais e outros.

A investigação da motivação no contexto desportivo e do exercício tem sofrido várias evoluções ao longo dos últimos tempos. Depois de várias abordagens, chegou-se à conclusão que a ação é influenciada por fatores cognitivos e sociais. É à volta deste equilíbrio que o estudo da motivação continuará o seu caminho.

É com base num modelo que preconiza o estabelecimento de metas consoante a sua orientação para a tarefa ou o seu envolvimento na mesma, que os indivíduos dão vida e direcionam o seu processo motivacional. Segundo a bibliografia sobre esta temática, os indivíduos devem estar implicados na tarefa no que respeita aos processos adaptativos motivacionais e consequentemente aos padrões de comportamento. Os agentes externos ao local de competição (treinadores, pais) desempenham um papel extremamente fulcral, no que respeita ao aumento da implicação na tarefa por parte dos indivíduos, especialmente sabendo-se que o mundo do desporto é tão competitivo e orientado para os resultados.

Esta orientação para a tarefa vai sendo substituída à medida que as crianças vão progredindo no mundo do desporto e do exercício por uma atitude mais centralizada no ego e nos resultados. Deve-se, portanto, ter em conta todas as possíveis modificações que possam vir a ocorrer durante o crescimento das crianças, tanto a nível do processamento psicológico, como do desenvolvimento físico, para que se consigam moldar as suas conceções de habilidade, inteligência, de esforço, de sorte e de dificuldade na tarefa, para se garantir uma orientação e envolvimento para e na tarefa.

O estabelecimento de metas ou objetivos deve respeitar algumas considerações importantes. Os indivíduos assumem uma orientação para a tarefa e/ou para o ego. As diferenças na disposição das metas podem ser o resultado da socialização através dos climas de envolvimento na tarefa ou ego, em casa, na sala de aulas ou em experiências antigas de atividade física. Simultaneamente, devem ser levadas em consideração as diferenças entre um envolvimento na tarefa (a habilidade normativa não é relevante; demonstra mestria; persiste perante a possibilidade de errar; exorta esforço; seleciona tarefas desafiantes; mostra interesse na tarefa) ou para o ego (apresenta características opostas ao envolvimento para a tarefa).

O clima motivacional em que decorrerá a ação é extremamente importante para se assegurar um efeito motivacional correto no atleta. É necessário ter em conta que os pais, treinadores e professores podem influenciar a motivação da pessoa, através do critério de sucesso ou de insucesso definido nos contextos de atividade física e desportiva.

Capítulo III - Material e Métodos

Introdução

Com este capítulo, pretende-se clarificar os elementos necessários por forma a conseguir retirar conclusões e consequentemente responder às questões formuladas.

Será feito um plano de investigação, com vista a caracterização dos sujeitos, o método utilizado no estudo e a forma com foram recolhidos os dados, assim como o devido tratamento dos dados estatísticos.

3.1 Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo foi centralizada no Agrupamento de Escola do Bonfim, Portalegre. Foram selecionadas ao acaso crianças pertencentes ao 4º ano e ao 6º ano, ou seja, crianças referentes ao último nível de ensino no que concerne ao 1º e 2º ciclo. Sendo que a disciplina de AFD se assume como de participação facultativa, apenas foram inquiridas crianças inscritas na disciplina, já o 6º ano a disciplina de Educação é de frequência obrigatória e por isso não foram feitas seleções a esse nível.

Relativamente ao 4º ano foram realizados inquéritos em várias escolas pertencentes ao agrupamento (EB1 Corredoura, EB1 Praceta, EB1 Fortios e EB1 Praceta), enquanto no 2º ciclo foram realizados em várias turmas, no entanto originários de apenas uma escola (Escola Básica Cristóvão Falcão).

A amostra abrangeu um total de 100 crianças, sendo 50 pertencentes ao 1º ciclo e 50 ao 2º ciclo. Neste total de inquiridos, tanto no 1º como no 2º ciclo a amostra é dividida por género, sendo 25 do sexo masculino e 25 do sexo feminino.

Relativamente à idade das crianças, no 4º ano varia entre os 9 e os 11 anos, enquanto no 6º ano vai dos 11 aos 13 anos.

Por último, foi analisado de entre os inquiridos quais os que participavam em atividades desportivas fora da escola, sendo que 53 responderam que não, ao passo que 47 responderam sim.

Tabela 1: Caracterização da amostra dos alunos inquiridos (n=100).

Variáveis Independentes		1º Ciclo		2º Ciclo	
		n	%	n	%
Sexo	Masculino	25	25.0	25	25.0
	Feminino	25	25.0	25	25.0
Disciplina	A.F.D.	25	25.0	25	25.0
	E.F.	25	25.0	25	25.0
Idade	9	22	22.0		
	10	26	26.0		
	11	02	02.0	30	30.0
	12			17	17.0
	13			03	03.0
Atividades Desportivas Praticadas Fora da Escola	SIM	27	27.0	26	26.0
	NÃO	23	23.0	24	24.0

No que se refere à prática de modalidades efetivadas fora das escolas, estas são discriminadas da seguinte forma:

Tabela 2: Diferenciação das modalidades praticadas (n=47).

MODALIDADES PRATICADAS	1º CICLO		2ºCICLO		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Andebol	1	2.1	1	2.1	2	4.2
Atletismo	0	0.0	2	4.2	2	4.2
Canoagem	0	0.0	1	2.1	1	2.1
Dança	2	4.2	3	6.4	5	8.5
Equitação	1	2.1	1	2.1	2	4.2
Futebol	3	6.4	9	19.1	12	25.5
Futsal	2	4.2	1	2.1	3	6.4
Karatê	0	0.0	1	2.1	1	2.1
Ginástica	7	14.9	0	0.0	7	14.9
Natação	6	12.8	4	8.5	10	21.3
Ténis	1	2.1	0	0.0	1	2.1
Vela	0	0.0	1	2.1	1	2.1

3.2 Definição das Variáveis

3.2.1 Variáveis Independentes

No nosso estudo, foram consideradas as variáveis independentes, o nível de escolaridade e o género.

3.2.2 Variáveis dependentes

Como variáveis dependentes foram considerados todas as questões presentes no questionário QMAD.

3.3 Instrumentos

O PMQ (Participation Motivation Questionnaire), foi desenvolvido por Gill, Gross e Huddleston (1983), no departamento de Educação Física da Universidade de Iowa. Segundo os autores pensava-se que haveria entre 17 e 20 milhões de crianças a praticar atividade física. Todas elas teriam motivos para a sua participação, no entanto eram desconhecidos. Assim, foi com base na desmitificação desses motivos, que em 1979, Gill e os seus colaboradores criaram um estudo com o objetivo de dissipar os objetivos de participação desportiva e ao mesmo tempo, desenvolver um instrumento válido de medida (Serpa, 1990). A partir desse momento, algumas modificações foram realizadas culminando no instrumento definitivo PQM (Gill, Gross & Huddleston, 1983), com 30 itens, avaliados através da escala de Likert decrescente de 3 pontos, onde 1 seria equivalente a muito importante e iria até 3 significando nada importante. Segundo Fonseca (2001), este é considerado o instrumento mais utilizado na área da motivação, sendo utilizado um pouco por todo o mundo.

Serpa e Frias (Serpa, 1990), traduziram e adaptaram para português este questionário, cuja versão é denominada QMAD (Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas). Os autores mantiveram os itens originais, assim como a sua quantidade, no entanto, optaram por substituir a escala decrescente de Likert por uma crescente e com 5 pontos, onde 1 equivale a nada importante e 5 significa totalmente importante (Anexo A).

Segundo Fonseca (1993), desde o surgimento do questionário, este tornou-se o instrumento mais utilizado pelos pesquisadores de forma a averiguar os motivos que levam os jovens à prática desportiva.

Os 30 motivos constituintes do QMAD agrupam-se em 8 categorias ou dimensões motivacionais. Estas categorias/dimensões motivacionais são:

- **Estatuto:** está intimamente ligado com o fato de adquirir um estatuto perante os outros. Itens: 5, 14, 19, 21, 25 e 28;
- **Emoções:** está relacionado com a vivência de emoções. Itens: 4, 7, 13;
- **Prazer/Ocupação de tempos livres:** um carácter afiliativo essencialmente dirigido por objetivos recreativos ou de divertimento. Itens: 16, 29 e 30;

- **Competição:** pelos motivos que envolvem competição. Itens: 3, 12, 20 e 26;
- **Forma física:** revela a tentativa de aquisição ou manutenção de uma boa condição ou forma física. Itens: 6, 15, 17 e 24;
- **Desenvolvimento Técnico:** procura desenvolver o nível técnico. Itens: 1, 10 e 23;
- **Afiliação Geral:** está relacionado com a envolvimento e relacionamento com outras pessoas. Itens: 2, 11 e 22.
- **Afiliação Específica:** surge com as relações geradas no âmbito da equipa. Itens: 8,9,18 e 27.

O estudo da Psicologia do Desporto e da motivação em particular tem denotado em Portugal um crescimento sustentado, sendo hoje em dia um facto indesmentível. Fazendo um apanhado, se voltarmos apenas três décadas atrás, apenas uma ou duas instituições se empenhava realmente a sério na investigação, enquanto nos dias de hoje, já são várias as instituições, tanto nas Ciências do Desporto, como na Psicologia. Paralelamente, também o número de especialistas nacionais aumentou, apresentando-se dispersos por vários centros de investigação (Fonseca, 2001).

3.4 Aplicação do Questionário

Após uma informação inicial dos propósitos da investigação e obtido o consentimento por parte do Srº Diretor do Agrupamento de Escolas do Bonfim António Sequeira para a aplicação dos questionários (Anexo B), passámos de pronto ao levantamento das turmas do 4º e 6º ano. Posto isto, foi seleccionada a amostra de forma a obter um número uniforme na diferença do sexo assim como na diferença entre os escalões de ensino. Posteriormente foi-lhes endereçado um pedido de autorização aos seus encarregados de educação (Anexo C).

Consequentemente, após a obtenção da aprovação para a realização do questionário, este foi efetuado pelos alunos na parte inicial da aula, para que o desenrolar da mesma não influenciasse as respostas. A apresentação dos questionários às crianças foi feita pelo próprio professor da disciplina, sendo pedido a todos os alunos que respondessem de forma sincera e sendo-lhes garantindo a confidencialidade das suas respostas. Tendo em conta a idade das crianças, foi oportuno efetuar as respostas item por item de forma a clarificar possíveis dúvidas aquando o preenchimento deste.

3.5 Análise Estatística

Preenchidos os questionários, passamos ao tratamento dos dados estatísticos utilizando o programa *IBM SPSS Statistics v.22*, onde, após a criação da base de dados se realizou a verificação das tendências da motivação para a prática da EF, através da análise da estatística descritiva inferencial.

Na escolha do teste para verificação das hipóteses, tomámos o nível de significância $\alpha=0.05$, sendo o valor mais frequente utilizado na inferência estatística, aquando a comparação de duas médias populacionais, a partir de duas amostras independentes (Laureano, 2011).

O Teste de MANN-Whitney é um teste alternativo ao teste (t) para duas amostras independentes. Enquanto o teste paramétrico t compara as médias de duas amostras independentes, o teste de Mann-Whitney compara o centro de localização das duas amostras, como forma de detetar diferenças entre as duas populações correspondentes.

Este teste é de utilização preferível ao teste (t) quando há violação da normalidade, ou quando os números são pequenos, ou ainda quando as variáveis são de nível pelo menos ordinal. Este teste possibilita ainda verificar a igualdade de comportamentos de dois grupos de casos ou a existência de diferenças no pós-teste entre duas condições experimentais (Pestana & Gageiro, 2008).

Capítulo IV - Apresentação dos Resultados

Introdução

Com este capítulo do estudo, pretende-se efetuar inicialmente uma breve recolha de estudos idênticos. Posto isto, passar-se-á a uma análise descritiva dos resultados, caracterizando a amostra. Recorreremos à estatística descritiva (média e desvio padrão), de forma a comparar os resultados das variáveis independentes, mais concretamente o nível de ensino e o género.

Numa segunda fase, realizámos uma análise inferencial, para verificar o nível de significância entre as variáveis de estudo utilizando, também aqui, tabelas demonstrativas, seguidas de uma análise.

4.1 Estudos realizados com base a Motivação para a Prática Desportiva

A prática da atividade física passou o século XX e continua a destacar-se como um dos factos mais marcantes da sociedade atual. Como reconhecimento da importância da prática desportiva inúmeros têm sido os estudos centrados neste segmento mais jovem da população. Fonseca (1995, citado Fonseca 2001), invoca que a motivação para a prática desportiva tornou-se um dos temas da Psicologia do Desporto que mais ênfase tem tido tanto na investigação, como na literatura científica. No seguimento deste pensamento, importa determinar os motivos que as populações elegem para serem ativas através do desporto, sendo uma forma de compreender a motivação e assim conseguir organizar a diversidade desportiva. A elucidação da relação entre a prática desportiva e as motivações que movem os praticantes da atividade física é fundamental para a mediação do profissional de educação.

Assim, de inúmeros estudos realizados sobre a motivação, interessa apurar aqueles que especificam os motivos que ligam as crianças à prática regular da atividade física. Certo é, que aquando a seleção de uma modalidade por parte das crianças, esta não é realizada ao acaso, estando por trás uma diversidade de motivos distintos. Muitas são as variáveis que podem influenciar as escolhas, como por exemplo “a idade, o sexo, o tipo de desporto praticado, os anos de prática, a habilidade/competência, a raça, e o estatuto menarcal” (Fonseca, 2001, p.74).

Procedemos então a apresentação de alguns estudos que se apresentam mais relevantes, começando por estudos internacionais e desguida nacionais.

O primeiro grande estudo internacional sobre a motivação para a prática desportiva teve a autoria de Sapp & Haubenstricker (1978, cit. por Cruz, 1996), sendo realizado com uma

amostra de 579 rapazes e 471 raparigas com idades estabelecidas entres os 11 e 18 anos e praticantes de 11 modalidades desportivas. O estudo conclui que os principais motivos para a prática eram “divertimento”, “a melhoria das competências” e os “benefícios para a saúde/aptidão física”.

Num estudo realizado por Gould, Feltz, Weiss & Petlichkoff (1982), contou com a participação de 365 praticantes de natação, entre os 9 e 18 anos, sobre quais os principais motivos para a prática da referida modalidade. O estudo veio mostrar que os principais motivos baseavam-se essencialmente nos seguintes, “divertimento”, “a forma física”, “a saúde física”, “a melhoria de competências”, “a “atmosfera” da equipa e o” desafio”. Já os aspetos que menos importância denotaram, foram, “agradar aos pais ou aos melhores amigos“, “acalmar a tensão”, “ser popular” e “viajar”.

Gill et al. (1983) efetuou um estudo onde envolveu 720 rapazes e 418 raparigas, todos praticantes de diversas modalidades. As crianças tinham idades entre os 8 e 18 anos e o estudo recaia sobre quais os motivos de adesão para a prática desportiva. Os resultados obtidos, mostraram que os principais motivos eram, “melhorar as competências”, “divertimento”, “aprender novas competências”, “desafio” e “ser fisicamente saudável”.

Fraile, A., & Diego, R. (2006), realizaram um estudo onde integrou alunos com 12 anos de idade, residentes em várias cidades europeias, onde o objetivo seria apurar quais os principais motivos para a participação no desporto escolar. O estudo abrangeu 300 alunos (de ambos os sexos) de cada uma das 4 cidades apuradas. O estudo demonstrou que os principais motivos eram, “a melhoria da saúde”, “estar com os amigos” e desenvolver-se como pessoa”.

Sirard, P. & Pate (2006) efetuaram um estudo com a finalidade de averiguar quais os motivos associados à participação desportiva em mais de 1600 alunos do 2º ciclo do ensino básico.

O resultado foi conclusivo ao indicar o “divertimento” como o motivo mais importante. Determinaram também que enquanto as raparigas preferem os aspetos sociais já os rapazes têm maior valorização pelos aspetos competitivos.

Lora, M. Sañudo, B. (2007 citado por Martins, et al, 2014), realizaram um estudo em Andaluzia com alunos entre os 12 e 16 anos, para entender quais os motivos para a praticar ou não praticar atividade física. Os resultados mostraram que a “diversão” é o motivo mais relevante em ambos os sexos. Seguidamente nos meninos destaca-se “estar com os amigos” enquanto nas meninas “saúde e manutenção de forma física”.

Interdonato G. et al (2008 citado por Martins, et al, 2014), realizou um estudo onde procurou descurar quais os fatores motivacionais dos atletas para a atividade desportiva. O estudo incidiu em 87 crianças (72 meninas e 15 meninos), com idade média de 12,14. Realizado o estudo, apurou-se que os fatores associados à “saúde” foram os mais importantes para a maioria dos atletas, ao passo que, as menos importantes foram, “encontrar amigos” e “emagrecimento”.

Num outro estudo Quevedo- Blasco, R. et al (2009 citado por Martins, et al, 2014), investigaram a motivação dos alunos para a atividade física, numa amostra constituída por 293

estudantes (129 masculino e 164 feminino) em Andaluzia, província de Sevilha. No estudo, 83.27% demonstraram que a maior motivação consiste em “manter a forma física”.

Numa outra análise, Lubans D. et al (2010), aplicou o questionário a um total de 249 adolescentes com média de idades de 14.1 anos, sendo 126 rapazes e 126 raparigas pertencentes a dez escolas secundárias de New South Wales, Austrália. A análise foi conclusiva ao mostrar que tanto os rapazes como as raparigas sentiam que o desporto escolar os fazia “sentir ativos”, assim como o “divertimento” e a “seleção de atividades” com os amigos faziam parte das razões mais importantes.

No que diz respeito a nível nacional, analisando o panorama da Psicologia do Desporto verifica-se um desenvolvimento, sendo cada vez mais instituições empenhadas na investigação, ao passo que há duas décadas atrás apenas uma ou duas se interessava a sério. Paralelamente também o número de especialistas aumentou, encontrando-se dispersos em vários centros de investigação. A prova disso, são os inúmeros estudos realizados em Portugal, dos quais irei salientar alguns dos mais relevantes.

Cruz & Cunha (1990, citado por Januário et al, 2012), num estudo realizado em Portugal, questionou 29 praticantes de Andebol com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Concluído o estudo deliberou que os motivos mais valorizados eram o “desenvolvimento das suas capacidades” e “manutenção e/ou promoção da saúde/forma física”, assim como o “divertimento” e pela “descarga de energia”.

Serpa (1992) inquiriu 175 jovens, sendo 85 do sexo masculino e 90 do sexo feminino, com idades entre os 10 e 15 anos, procurando conhecer os motivos de adesão à prática desportiva. Os estudos mostraram que os motivos mais importantes eram, estar em boa condição física, trabalhar em equipa, aprender novas técnicas, espírito de equipa, fazer exercício, manter a forma, atingir um nível desportivo mais elevado, melhorar as capacidades técnicas e fazer novas amizades.

Fonseca e Fontainhas (citado por Fonseca, 2001), analisaram a motivação para a prática de ginástica artística de competição. A investigação contou com 50 ginastas com idades entre os 6 e os 18 anos. O estudo mostrou que os motivos principais da prática desportiva baseavam-se na possibilidade de desenvolver a sua “capacidade técnica” e de “manter a condição física”. Em contrapartida os menos importantes foram os relacionados com a “libertação de energia” assim como o “divertimento”.

Noutro estudo, sobre os motivos que levam os jovens a praticar Andebol, realizado por Cavalheiro, Fonseca e Tavares (1995, citado por Fonseca, 2001), chegou-se à conclusão que à semelhança de grande parte dos estudos, os jovens não apresentam um motivo isolado como determinante da sua prática, mas sim um conjunto de motivos. Assim como principais motivos da prática, foram eleitos os que estão relacionados com as suas “competências físicas e desportivas” assim como a “afiliação”. Em antagónico, os que representam menor influência são a “aquisição de estatuto elevado” e a “procura de emoções”. Neste estudo foram inquiridos 186 atletas entre os 12 e 14 anos.

Fonseca e Soares em 1995 (citado Fonseca, 2001), realizaram uma investigação com 155 praticantes de Andebol (filiados apenas no desporto escolar), de ambos os sexos e com idades entre os 10 e os 15 anos. Do estudo resultou como principais fatores as suas competências físico-desportivas (“forma física” e “desenvolvimento técnico”), seguido da afiliação (“relacionamento com colegas de equipa e treinadores” ou seja “afiliação geral”). Ao revés, os atletas elegeram como menos importantes os fatores ligados estatuto (“aquisição de estatuto elevado” perante outras pessoas), assim como as emoções (“libertar energias” e “ter emoções fortes”) e prazer/ocupação de tempos livres (“divertimento” e “ocupação de tempos livres”).

Rêgo (1996, citado Fonseca, 2001), através de um estudo sobre a motivação para a prática desportiva, onde foram inquiridos 255 atletas do desporto escolar com idades compreendidas entre os 10 e 16 anos e sendo eles 105 raparigas e 145 rapazes, consideraram como mais influentes os itens referentes aos “aspetos físicos”, “afiliativos” e “técnicos”. Em sentido oposto os menos representativos “foram popularidade” e “reconhecimento social”.

Dias (1996, citado por Fonseca, 2001), aplicou o questionário QMAD a 257 crianças (188 masculinos e 69 femininos) com idades entre os 10 e 14 anos e todas praticantes de atividades desportivas no concelho do Porto. No estudo as crianças destacaram como mais importante, “trabalhar em equipa”, obtenção espírito de grupo”, “influência de treinadores”, “utilização de material desportivo”, “emoções fortes” e “procura de manutenção de condição física”. Em contradição o fator menos relevante foi o de realização/estatuto, que revela o desejo ser mais conhecido, ter “prestígio” e “influência de amigo e familiares”.

Neves (1996, citado por Fonseca, 2001), num estudo sobre a motivação para a prática de atividades físicas/desportivas extraescolares, onde foram abrangidos 408 estudantes do concelho de Matosinhos (191 masculinos e 217 femininos), com idades entre os 16 e 21 anos levou à conclusão que os principais motivos para a prática eram, “manter a forma”, “estar em bom condição física”, “divertimento” e “estar com os colegas”. Já o contrário, nos motivos menos importantes, destacam-se o ser conhecido, ter “prestígio” e “influência de família”.

Fonseca, Sousa, & Boas (1998) apresentaram no II Encontro Internacional sobre Psicologia Aplicada ao Desporto e Atividade Física, um estudo sobre os motivos apresentados pelos jovens para a prática da Nataçao de forma competitiva. A amostra foi constituída por 112 atletas (63 masculinos e 49 femininos), com idades compreendidas entre os 12 e os 27 anos e pertencentes a clubes da zona Norte de Portugal. Efetuado o estudo, os resultados manifestaram que os motivos considerados mais importantes foram “afiliação geral”, a “forma física”, a “competição”, o “desenvolvimento técnico” e ainda a “afiliação específica”, assumindo que de escalão para escalão e de sexo para sexo as hierarquização tenha sido diferenciada. No que diz respeito aos fatores menos marcantes, os mais salientes foram, o “estatuto”, as “emoções” e o “prazer/ocupação tempos livres”.

Num estudo realizado por Rebelo A. (2000, por Fonseca, 2001), em escolas EB 2/3 do concelho do Porto, foram inquiridas 278 alunos (164 masculinos e 114 femininos) de forma a avaliar quais os motivos para a prática desportiva. Realizado o QMAD, os resultados mostraram

que os motivos mais relevantes eram, “afiliação geral”, “desenvolvimento técnico” e “forma física”.

Cid (2002), realizou um estudo sobre “A alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e Jovens” Neste estudo foi utilizado o QMAD, onde foram inquiridos 125 alunos do sexo masculino, estudantes do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. Conclui-se com os estudo, que aspetos mais influentes estão ligados à motivação intrínseca, ou seja, “manter a forma”, “estar em boa condição física” e “prazer e divertimento”. Por outro lado, os menos importantes, estão estritamente ligados a fatores extrínsecos, sendo as principais razões, “viajar”, “influência da família” e amigos”, “influência dos treinadores”, “receber prémios”, “pretexto para sair de casa”, “ser conhecido”, “ter a sensação de ser importante”, “ser reconhecido” e “ter prestígio”. Cid conclui que os resultados obtidos se assemelham a outros estudos conduzidos por outros investigadores.

Sousa & Fonseca (2004), realizaram um estudo no sentido de apurar quais as intenções dos jovens permanecerem na prática desportiva escolar. O estudo contou com a colaboração de 399 alunos (257 rapazes e 142 raparigas), com idade entre os 10 e os 20 anos e pertencentes às escolas do distrito de Viseu. Analisado o estudo, verificou-se que os jovens, “se orientavam fundamentalmente para a tarefa”, “percecionavam um clima motivacional essencialmente orientado para a mestria”, “sentiam níveis relativamente elevados de prazer/interesse e esforço/importância, não se sentindo pressionados ou tensos no decorrer da sua prática desportiva escolar”, “apresentaram como motivos fundamentais para a sua decisão de praticarem desporto escolar os relacionados com o desenvolvimento de competências, a afiliação geral, a forma física, a competição e o prazer”. Fica portanto, a intenção de forma geral em permanecer a prática desportiva escolar no ano seguinte.

Numa outra investigação onde teve por objetivos identificar os principais motivos para a prática da Natação, Morouço (2007), aplicou o QMAD a 30 nadadores (16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino), com idades entre os 9 e 12 anos e pertencentes a clubes sediados no distrito de Leiria. Efetuado o estudo, mostrou que as dimensões que assumiam maior importância era “desenvolvimento de competências” e “afiliação geral”, ao passo que o motivos menos importante foi considerado a procura de “estatuto” elevado perante outros.

Veigas et al. (2009), com uma amostra de conveniência, visto ter a ponderação de prática e não prática de desporto escolar, através do QMAD inquiriu 289 alunos (107 praticantes e 182 não praticantes). Dos praticantes 53 pertenciam ao sexo feminino e 54 ao sexo masculino com idades entre os 9 e 18 anos. Ainda dos 107 praticantes, 29 frequentavam o 2º ciclo, 61 no 3º ciclo e 17 no secundário. Inquiridos os estudantes, verificou-se que os motivos mais importantes para a prática eram, “estar em boa condição física”, atingir um nível desportivo mais elevado”, e “manter a forma” e os menos importantes “ser conhecido”, “ter a sensação de ser importante” e “pretexto” para sair de casa”. Sendo os motivos mais importantes para a não prática “os horários disponíveis das instalações não são adequados”, “falta de iniciativas desportivas por parte da autarquia” e “têm outras coisas para fazer”.

Para finalizar será feita uma pequena abordagem a alguns estudos Portugueses, onde haverá uma comparação entre as orientações motivacionais por parte das crianças, e aquelas que os professores julgam que as crianças têm.

Fonseca, Pereira & Cunha (1995, citado por Fonseca, 2001), apresentaram o estudo denominado *Motivos que levam os jovens a iniciar a prática do Andebol: será quês os treinadores os conhecem?*, no IV Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Participaram no estudo 145 indivíduos, sendo 135 andebolistas (entre os 10 e 12 anos) e 10 treinadores. Após aplicado o QMAD, os motivos mais importantes revelados pelas crianças foram relacionados com o Grupo (“espírito de equipa”, “trabalhar em equipa”), Forma Física (“estar em boa condição física”, “manter a forma”), Competição (“entrar em competição”) e Aprendizagem/Desenvolvimento de Novas Técnicas (“aprender novas técnicas”). Ao invés os motivos que denotaram menor importância são relativos à influência de terceiros (“influência da família e amigos”), Libertação de Energias (“descarregar energias”) e Estatuto (“ter a sensação de ser importante”). Por seu turno, para os treinadores os atletas praticavam Andebol, fundamentalmente por motivos relacionados com o Grupo/Equipa (“pertencer a um grupo”, “estar com os amigos”), a Competição (“estar em competição”), e o Divertimento (“divertimento”, “prazer na utilização das instalações e material desportivo”). Segundo os treinadores os motivos que julgam menos importantes, são relativos à Libertação de Energias (“descarregar energias”, “libertar tensão”), e Estatuto (“se conhecido”). Confrontados os valores verificou-se a existência de diferenças significativas ($p < .05$) em metade deles. Houve também alguma discrepância na comparação dos motivos mais e menos relevantes.

Cavalheiro, Fonseca & Tavares (1995, citado por Fonseca, 2001), através de um estudo intitulado, “A Perspetiva dos Atletas e dos seus Treinadores acerca dos Motivos que Levam os Jovens a Praticar Basquetebol”, concluíram que em média o conhecimento que os adultos possuem dos motivos dos jovens não é tão elevado quanto desejado.

Assim nos motivos mais importantes para os jovens destacam-se, “a procura do desenvolvimento técnico” e “manutenção ou desenvolvimento da forma física”, já em sentido oposto os menos importantes estão relacionados com a “aquisição ou demonstração de um estatuto elevado”.

Quanto aos treinadores, também os motivos relacionados com a procura do “desenvolvimento técnico” foram julgados como os mais importantes, e como menos importantes, a “aquisição ou demonstração de um estatuto elevado”.

No entanto, nos valores intermédios denotaram algumas diferenças entre as respostas dos atletas e treinadores. Exemplo disso, foi os valores atribuídos pelos atletas aos motivos relativos à “forma física”, sendo superiores aos dos treinadores, uma vez que para os atletas foram considerados os segundos mais importantes enquanto para os treinadores ocuparam a quinta posição.

4.2 Análise descritiva dos motivos de participação por parte dos alunos

Conforme Serpa (1992), os motivos considerados mais importantes são aqueles que obtêm as médias iguais ou superiores ($\bar{x} \geq 4$), ou seja, que corresponde aos motivos *muito e totalmente importantes*, segundo a escala do QMAD. Em sentido oposto os motivos considerados menos importantes, são aqueles que obtêm as médias iguais ou inferiores ($\bar{x} \leq 2$), que correspondem, na escala do QMAD, aos motivos *pouco ou nada importantes*.

Será com base nestas orientações que procederemos à análise da tabela 3. Nesta podemos também encontrar os valores de desvio padrão, assimetria, assim como os valores da curtose. Através dos valores da curtose encontramos o grau de achatamento, onde vamos poder verificar que estamos perante uma Curva Platicúrtica - achatada

Tabela 3: Análise descritiva em função dos itens do QMAD.

	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose		
	Estadística	Estadística	Estadística	Estadística	Erro Padrão	Estadística	Erro Padrão
1.Melhorar as capacidades técnicas	100	4,46	0,717	-0,949	0,241	-0,434	0,478
2.Estar com os amigos	100	3,69	1,212	-0,456	0,241	-0,782	0,478
3.Ganhar	100	2,39	1,063	0,552	0,241	-0,211	0,478
4.Descarregar energias	100	3,74	1,041	-0,499	0,241	-0,228	0,478
5.Viajar	100	2,98	1,318	0,010	0,241	-1,073	0,478
6.Manter a forma	100	4,48	0,717	-1,185	0,241	0,622	0,478
7.Ter emoções fortes	100	3,13	1,236	0,010	0,241	-1,032	0,478
8.Trabalhar em equipa	100	4,66	0,639	-1,927	0,241	3,353	0,478
9.Influência da família ou amigos íntimos	100	3,44	1,290	-0,470	0,241	-0,791	0,478
10.Aprender novas técnicas	100	4,49	0,718	-1,219	0,241	0,688	0,478
11.Fazer novas amizades	100	4,04	0,974	-0,617	0,241	-0,442	0,478
12.Fazer alguma coisa em que se é bom	100	3,99	1,010	-0,880	0,241	0,511	0,478
13.Libertar a tensão	100	3,73	1,072	-0,544	0,241	-0,355	0,478
14.Receber prémios	100	2,80	1,271	0,415	0,241	-0,777	0,478
15.Fazer exercício	100	4,61	0,665	-1,676	0,241	2,288	0,478
16.Ter alguma coisa para fazer	100	3,47	1,150	-0,474	0,241	-0,453	0,478
17.Ter acção	100	3,92	0,992	-0,661	0,241	-0,006	0,478
18.Espírito de equipa	100	4,58	0,606	-1,147	0,241	0,310	0,478
19.Pretexo para sair de casa	100	3,01	1,337	-0,096	0,241	-1,166	0,478
20.Entrar em competição	100	3,21	1,149	-0,178	0,241	-0,711	0,478
21.Ter a sensação de ser importante	100	2,92	1,253	0,248	0,241	-0,857	0,478
22.Pertencer a um grupo	100	3,73	1,053	0,496	0,241	-0,298	0,478
23.Atingir um nível desportivo mais elevado	100	4,17	0,975	1,017	0,241	0,313	0,478
24.Estar em boa condição física	100	4,62	0,632	1,690	0,241	2,734	0,478

25.Ser conhecido	100	2,74	1,203	0,340	0,241	-0,657	0,478
26.Ultrapas sar desafios	100	4,34	0,844	-1,130	0,241	1,004	0,478
27.Influência dos treinadores	100	3,62	1,254	-0,498	0,241	-0,761	0,478
28.Ser conhecido e ter prestígio	100	3,07	1,200	0,078	0,241	-0,901	0,478
29.Prazer e divertimento	100	4,56	0,770	-2,172	0,241	5,504	0,478
30.Prazer na utilização das instalações e material desportivo	100	4,10	1,000	-1,317	0,241	1,813	0,478
N válido (de lista)	100						

Com base nos resultados descritos na tabela, onde foram inquiridas 100 crianças, podemos verificar que vários são os motivos com média superior a 4, ou seja, muito ou totalmente importantes. Assim passamos a citar: “trabalhar em equipa”; “estar em boa condição física”, “fazer exercício”, “espírito de equipa”, “prazer e divertimento”, “aprender novas técnicas”, “manter a forma”, “melhorar as capacidades”, “ultrapassar desafios” e “prazer na utilização das instalações e material desportivo”.

Tendo em conta os motivos descritos, verifica-se que estes abrangem 6 dos 8 fatores possíveis, sendo que apenas os fatores “emoções” e “estatuto” não estão representados. Relativamente ao fator mais representativo, destaca-se forma física que engloba 3 motivos.

Com esta análise, verificamos que conforme formulada a hipótese 1, apuramos que o fatores “forma física” e “prazer/ocupação de tempo livres”, englobam alguns dos itens mais importantes, no entanto, eles surgem dispersos por mais fatores e não apenas por estes dois.

Quanto aos motivos menos importantes, como podemos observar na tabela não existem resultados iguais ou inferiores a 2, pelo que, destacamos como menos importantes os inferiores a 3. Assim verificamos os seguintes motivos, “ganhar”, “ser conhecido”, “receber prémios”, “ter a sensação de ser importante” e “viajar”.

O fator mais representativo, é sem dúvida o fator estatuto que engloba 4 dos motivos menos importantes, enquanto, o outro está relacionado com o fator competição.

Na tabela 4, utilizando as variáveis independentes do nível de ensino e do género, são descritos os resultados da amostra tendo em conta as frequências, as percentagens e as médias dos itens compostos do QMAD.

Tabela 4: Análise comparativa das variáveis independentes

Itens	Género	X	Nível de ensino	X
1. Melhorar as capacidades técnicas	M	4,56	4°	4.54
	F	4.36	6°	4.38
2. Estar com os amigos	M	3.72	4°	3.42
	F	3.66	6°	3.96
3. Ganhar	M	2.24	4°	2.12
	F	2.54	6°	2.66
4. Descarregar energias	M	3.74	4°	3.80
	F	3.74	6°	3.68
5. Viajar	M	2.98	4°	3.06
	F	2.98	6°	2.90
6. Manter a forma	M	4.54	4°	4.64
	F	4.42	6°	4.32
7. Ter emoções fortes	M	2.94	4°	3.16
	F	3.32	6°	3.10
8. Trabalhar em equipa	M	4.64	4°	4.84
	F	4.68	6°	4.48
9. Influência da família e amigos(as)	M	3.08	4°	3.36
	F	3.80	6°	3.52
10. Aprender novas técnicas	M	4.62	4°	4.62
	F	4.36	6°	4.36
11. Fazer novas amizades	M	4.06	4°	4.04
	F	4.02	6°	4.04
12. Fazer algo em que se é bom	M	3.86	4°	3.86
	F	4.12	6°	4.12
13. Libertar tensão	M	3.06	4°	3.86
	F	3.86	6°	3.60
14. Receber prémios	M	2.64	4°	2.56
	F	2.96	6°	3.04
15. Fazer exercício	M	4.66	4°	4.76
	F	4.56	6°	4.46
16. Ter alguma coisa para fazer	M	3.26	4°	3.38
	F	3.68	6°	3.56
17. Ter acção	M	3.90	4°	4.00
	F	3.94	6°	3.84
18. Espírito de equipa	M	4.06	4°	4.80
	F	4.56	6°	4.36
19. Pretexto para sair de casa	M	2.88	4°	3.16
	F	3.14	6°	2.86
20. Entrar em competição	M	3.12	4°	3.16
	F	3.30	6°	3.26
21. Ter a sensação de ser importante	M	3.06	4°	2.94
	F	2.78	6°	2.90
22. Pertencer a um grupo	M	3.70	4°	3.86
	F	3.76	6°	3.60
23. Atingir um nível desportivo elevado	M	4.02	4°	4.34
	F	4.32	6°	4.00
24. Estar em boa condição física	M	4.66	4°	4.66
	F	4.58	6°	4.58
25. Ser conhecido(a)	M	2.70	4°	2.46
	F	2.78	6°	3.02
26. Ultrapassar desafios	M	4.38	4°	4.50
	F	4.30	6°	4.18
27. Influência de treinadores	M	3.56	4°	3.56
	F	3.68	6°	3.68
28. Ser reconhecido e ter prestígio	M	3.06	4°	2.90
	F	3.08	6°	3.24
29. Prazer e divertimento	M	4.58	4°	4.72
	F	4.54	6°	4.40
30. Prazer utilização instalações desportiva	M	3.98	4°	4.08
	F	4.22	6°	4.12

Na tabela 4, são descritos os resultados tendo em conta as médias e o desvio padrão dos itens que compõem o QMAD. A tabela tem por base uma amostra de 50 alunos do 4º ano e 50 do 6º ano.

Assim, analisando a tabela, destacamos o item “estar em boa condição física”, por apresentar um valor médio de concordância bastante elevado (superior a 4.5), em ambos os níveis de ensino. Com um nível de concordância mais baixo, destacam-se os itens “ganhar” e “ter a sensação de ser importante”, apresentando cada um deles um valor médio de concordância abaixo de 3, indiferentemente do nível de ensino. Relativamente ao item com maior valor médio de concordância no 4º ano é o item “trabalhar em equipa”, com um valor médio de 4.84, já no 6º ano o valor mais alto foi 4.58 no item “estar em boa condição física”. Em contrapartida o item com menor valor médio de concordância é o item “ganhar”, tanto no 4º ano (valor de 2.12), como no 6º ano (valor de 2.66).

Verifica-se níveis de discordância nas respostas aos itens “receber prémio”, “pretexto para sair de casa”, “ser conhecido” e “ser conhecido(a) e ter prestígio”. Nos itens “receber prémios”, “ser conhecido(a)” e “ser reconhecido(o) e ter prestígio”, percebe-se que os alunos do 6º ano apresentam um valor médio de concordância acima dos 3, comparativamente aos alunos do 4º ano que apresentam um valor médio de concordância abaixo dos 3. No item “pretexto para sair de casa”, verifica-se um valor médio de concordância acima de 3 apresentado pelo 4º ano, enquanto o 6º ano fica abaixo de 3 (o ponto intermédio da escala é 3, denotando concordância <3, versus discordância >3).

Ainda com base na mesma tabela, são descritas as médias e desvio padrão tendo em conta a variável género. Destacamos os itens “fazer exercício”, “estar em boa condição física e “prazer e divertimento”, por apresentarem os valores médios de concordância bastante elevados (superiores a 4.5), independentemente do género. Com nível de concordância mais baixo, destacam-se os itens “ganhar”, receber prémios” e “ser conhecido(a)”, apresentando cada um deles um valor médio de concordância abaixo de 3, indiferentemente do género. O item com maior valor médio de concordância no sexo feminino é o item “trabalhar em equipa”, com um valor de 4.68, já no sexo masculino o valor mais alto é 4.66 sendo partilhado pelos itens “fazer exercício” e “estar em boa condição física”. Em sentido oposto, verifica-se o valor de concordância mais baixo em ambos os sexos no item “ganhar” (feminino=2.55 e masculino=2.24).

Destaca-se também na tabela, níveis de discordância (pouco acentuada) nas respostas aos itens “ter emoções fortes”, “pretexto para sair de casa” e “ter a sensação de ser importante”. Nos itens “ter emoções fortes” e “pretexto para sair de casa”, percebe-se que o género feminino apresenta um valor médio de concordância acima dos 3, comparativamente ao género masculino que apresenta um valor médio de concordância abaixo dos 3. No item “ter a sensação de ser importante”, verifica-se um valor médio de concordância acima de 3, enquanto o género feminino fica ligeiramente abaixo de 3. Destacamos ainda por curiosidade o item “descarregar energias”, onde ambos os géneros apresentam precisamente o mesmo valor de média (3.74).

4.3 Análise comparativa segundo o nível de escolaridade

Nas tabelas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13, serão analisados comparativamente segundo o nível de escolaridade, todos os itens pertencentes ao QMAD, agrupados em fatores. Serão apresentadas as medidas descritivas, assim como os resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”. Será com base nos valores deste último teste que vamos encontrar a veracidade da hipótese 2.

Tabela 5: : Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Estatuto”, segundo a variável nível de escolaridade.

Fator	Itens	Nível Ensino	N	Média	S	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Estatuto	Viaiar	4	50	3.06	1.449	52.62	2631.0	1144.0	-0.748	0.455
		6	50	2.90	1.182	48.32	2419.0			
	Receber prêmios	4	50	2.56	1.445	44.11	2205.5	930.5	-2.275	0.025
		6	50	3.04	1.029	56.89	2844.5			
	Pretexto para sair de casa	4	50	4.80	0.452	59.68	2984.0	791.0	-0.753	0.000
		6	50	4.36	0.662	41.32	2066.0			
	Ter a sensação de ser importante	4	50	2.94	1.361	51.22	2561.0	1214.0	-0.256	0.798
		6	50	2.90	1.147	49.78	2489.0			
	Ser conhecido(a)	4	50	2.46	1.164	43.77	2188.5	913.5	-2.395	0.017
		6	50	3.02	1.186	57.23	2861.5			
	Ser reconhecido(a) e ter prestígio	4	50	2.90	1.182	46.36	2318.0	1043.0	-1.468	0.142
		6	50	3.24	1.205	54.64	2732.0			

Com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “Estatuto” verifica-se diferenças estatisticamente significativas em dois itens. O item “receber prêmios” apresenta diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ($U=930, p.value=0.025$), o que permite concluir que os alunos com o nível de escolaridade 4 (média das ordens = 44.11) valorizam menos este item quando comparados com o nível de escolaridade 6 (média das ordens = 56.89). Também no item “ser conhecido(a)”, podemos constatar diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ($U=913.5, p.value=0.017$), efetivando que os alunos com o nível de escolaridade 4 (média das ordens = 43.77) também valorizam menos este item quando comparados com o nível de escolaridade 6 (média das ordens = 57.23). Nos restantes itens respeitantes ao presente fator verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ou seja apresentam valores superiores ao nível significância ($p-value \leq 0.05$).

Tabela 6: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Emoções”, segundo a variável nível de escolaridade.

Fator	Itens	Nível Ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann- Whitney U	Z	Sig.	
Emoções	Descarregar energias	4	50	3.80	1.125	53.08	2654.0	1121.0	-0.928	0.353	
		6	50	3.68	0.957	47.92	2396.0				
	Ter emoções fortes	4	50	3.16	1.376	51.33	2566.5	1208.5	-0.294	0.769	
		6	50	3.10	1.092	49.67	2483.5				
	Libertar a tensão		4	50	3.86	1.143	54.73	2738.0	1037.0	-1.528	0.127
			6	50	3.60	0.989	46.24	2312.0			

Na comparação dos resultados por nível de escolaridade, referente ao fator “emoções”, permite-nos certificar que os resultados do teste “Mann-Whitney U”, são superiores ao nível de confiança, concluindo que não existem diferenças estatisticamente significativa em qualquer item.

Tabela 7: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Prazer/Ocupação de tempos livres”, segundo a variável nível de escolaridade.

Fator	Itens	Nível Ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann- Whitney U	Z	Sig.	
Prazer/ocupação livres	Ter alguma coisa para fazer	4	50	3.38	1.227	49.28	2464.0	1189.0	-0.436	0.663	
		6	50	3.56	1.072	51.72	2586.0				
	Prazer e divertimento	4	50	4.72	0.640	56.36	2818.0	957.0	-2.465	0.014	
		6	50	4.40	0.857	44.64	2232.0				
	Prazer na utilização das instalações e material desportivo		4	50	4.08	0.908	43.58	2135.0	1203.0	-0.335	0.737
			6	50	4.12	0.913	45.87	2.3215			

Na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “Prazer/ocupação tempos livres” verifica-se que o item “prazer e divertimento” é o único que apresenta diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade (U=957,p.value=0.014), o que permite concluir que os alunos com o nível de escolaridade 4 (média das ordens = 56.36) valorizam mais este item do que os alunos com nível de escolaridade 6 (média das ordens = 44.64). Nos restantes não se verifica diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade.

Tabela 8: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Competição”, segundo a variável nível de escolaridade.

Fator	Itens	Nível Ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Competição	Ganhar	4	50	2.12	1.118	42.32	2116.0	841.0	-2.944	0.003
		6	50	2.66	0.939	58.68	2934.0			
	Fazer alguma coisa em que se e dom(a)	4	50	3.86	1.178	48.48	2424.0	1149.0	-0.735	0.463
		6	50	4.12	0.799	52.52	2626.0			
	Entrar em competição	4	50	3.16	1.283	49.55	2477.0	1202.5	-0.338	0.735
		6	50	3.26	1.006	51.45	2572.0			
Ultrapassar desafios	4	50	4.50	0.707	54.97	2748.5	1026.5	-1.712	0.087	
	6	50	4.18	0.941	46.03	2301.5				

Através da análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “competições” verifica-se que o item “ganhar” é o único que apresenta diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ($U=841, p.value=0.003$), o que permite concluir que os alunos com o nível de escolaridade 6 (média das ordens=58.68) valorizam mais este item do que os alunos com nível de escolaridade 4 (média das ordens=42.32). Nos restantes dois itens não se verifica quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 9: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Forma física”, segundo a variável nível de escolaridade.

Fator	Itens	Nível Ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Forma física	Manter a forma	4	50	4.64	0.663	56.98	2849.0	926.0	-2.564	0.100
		6	50	4.32	0.741	44.02	2201.0			
	Fazer exercício	4	50	4.76	0.517	55.72	2786.0	989.0	-2.239	0.181
		6	50	4.46	0.762	45.28	2264.0			
	Ter ação	4	50	4.00	1.225	54.20	2710.0	1065.0	-1.339	0.181
		6	50	3.84	0.842	46.80	2340.0			
Estar em boa condição física	4	50	4.66	0.626	50.28	2629.0	1146.0	-0.885	0.376	
	6	50	4.58	0.642	48.42	2421.0				

Através da análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “Forma física” não se encontra qualquer diferença estatisticamente significativa de acordo com o nível de escolaridade.

Tabela 10: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Desenvolvimento técnico”, segundo a variável nível de escolaridade.

Fator	Itens	Nível Ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.	
Desenvolvimento	Melhorar as capacidades técnicas	4	50	4.54	0.676	53.29	2664.5	1110.5	-1.096	0.273	
		6	50	4.38	0.753	47.71	2385.5				
	Aprender novas técnicas	4	50	4.62	0.635	55.13	2756.5	1018.5	-1.843	0.045	
		6	50	4.36	0.776	45.87	2293.5				
	Atingir um nível desportivo elevado		4	50	4.34	0.872	54.81	2740.5	1034.5	-1.601	0.109
			6	50	4.00	1.049	46.19	2309.5			

De entre os 3 itens que compõem o fator “desenvolvimento técnico” verifica-se que apenas o item “aprender novas técnicas” apresenta diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ($U=1018.5, p.value=0.045$), levando-nos à conclusão que os alunos com o nível de escolaridade 4 (média das ordens=53.13) valorizam mais quando comparados com os alunos de nível de escolaridade 6 (média das ordens=45.87). Nos restantes não se verifica diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade.

Tabela 11: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Afiliação Geral”, segundo a variável nível de escolaridade.

Fator	Itens	Nível Ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.	
Afiliação Geral	Estar com os(as) amigos(as)	4	50	3.42	1.247	44.22	2211.0	936.0	-2.258	0.024	
		6	50	3.96	1.124	55.78	2839.0				
	Fazer novas amizades	4	50	4.04	1.029	51.07	2553.5	1221.5	-0.208	0.835	
		6	50	4.04	0.925	49.93	2496.0				
	Pertencer a um grupo		4	50	3.86	1.030	53.81	2690.5	1084.5	-1.189	0.234
			6	50	3.60	1.069	47.19	2359.5			

Com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “Afiliação geral” verifica-se diferenças somente em um item. O item “Estar com os amigos” apresenta diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ($U=936, p.value=0.024$), o que permite concluir que os alunos com o nível de escolaridade 4 (média das ordens = 44.22) valorizam menos este item quando comparados com o nível de escolaridade 6 (média das ordens = 57.78). Nos restantes não se verifica diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade.

Tabela 12: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Afiliação específica”, segundo a variável nível de escolaridade.

Fator	Itens	Nível Ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Afiliação Específica	Trabalhar em equipa	4	50	4.84	0.510	58.10	2905.0	870.0	-3.417	0.001
		6	50	4.48	0.707	42.90	2145.0			
	Influência da família e amigos(as)	4	50	3.36	1.454	49.73	2486.5	1211.5	-0.273	0.785
		6	50	3.52	1.111	51.27	2563.5			
	Espírito de equipa	4	50	4.80	0.452	59.68	2984.0	791.0	-0.753	0.000
		6	50	4.36	0.662	41.32	2066.0			
Influência dos treinadores	4	50	3.56	1.445	50.50	2525.0	1250.0	0.000	1.000	
	6	50	3.68	1.389	50.50	2525.0				

Com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “afiliação física” verifica-se diferenças estatisticamente significativas em dois itens. O item “trabalhar em equipa” apresenta diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ($U=870, p.value=0.001$), o que permite concluir que os alunos com o nível de escolaridade 4 (média das ordens = 58.10) valorizam mais este item quando comparados com o nível de escolaridade 6 (média das ordens = 42.90). Também no item “espírito de equipa” podemos constatar diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ($U=791, p.value=-0.753$), efetivando que os alunos com o nível de escolaridade 4 (média das ordens=58.68) também valorizam mais este item quando comparados com o nível de escolaridade 6 (média das ordens=41.32). Nos restantes itens respeitantes ao presente fator verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade.

Generalizando os resultados, a análise comparativa entre nível de escolaridade, demonstra que de entre os oito fatores, apenas dois não apresentam diferenças estatisticamente significativas, sendo eles o fator “emoções” e “forma física”, os restantes apresentam um ou mais fatores com diferenças.

4.4 Análise comparativa segundo o género

Realizada a comparação do nível de escolaridade precedemos a idêntica comparação, passando a ser o género a variável independente. Assim, nas tabelas 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21, serão analisados comparativamente segundo o género, todos os itens pertencentes ao QMAD, agrupados em fatores. Serão apresentadas as medidas descritivas, assim como os resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”.

Será também com base nesta análise que vamos descortinar se a hipótese 3, se verifica.

Tabela 13: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Estatuto” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Sexo	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Estatuto	Viajar	M	50	2.98	1.392	54.44	2522.0	1247.00	-0.21	0.983
		F	50	2.98	1.253	50.56	2528.0			
	Receber prêmios	M	50	2.64	1.225	46.80	2340.0	1065.00	-1.317	0.188
		F	50	2.96	1.309	54.20	2710.0			
	Pretexto para sair de casa	M	50	2.88	1.423	47.85	2392.5	1117.50	-0.934	0.350
		F	50	3.14	1.246	53.15	2657.5			
	Ter a sensação de ser importante	M	50	3.06	1.346	53.11	2655.5	1119.50	-0.927	0.354
		F	50	2.78	1.148	47.89	2394.5			
	Ser conhecido(a)	M	50	2.70	1.340	49.20	2460.0	1185.00	-0.463	0.644
		F	50	2.78	1.055	51.80	2590.0			
	Ser reconhecido(a) e ter prestígio	M	50	3.06	1.236	50.57	2528.5	1246.50	-0.025	0.980
		F	50	3.08	1.175	50.43	2521.5			

Na comparação dos resultados por gênero, referente ao fator “estatuto”, permite-nos certificar que os resultados do teste “Mann-Whitney U”, são superiores ao nível de confiança, concluindo que não existem diferenças estatisticamente significativa em qualquer item.

Tabela 14: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Emoções” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Sexo	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Emoções	Descarregar energias	M	50	3.74	0.965	49.48	2474.0	1119.00	-0.367	0.714
		F	50	2.54	1.110	51.52	2576.0			
	Ter emoções fortes	M	50	2.94	1.235	45.99	2299.5	1024.50	-1.596	0.111
		F	50	3.32	1.219	55.01	2750.5			
	Libertar a tensão	M	50	3.06	1.143	47.45	2372.5	1097.00	-1.094	0.274
		F	50	3.86	0.990	53.55	2677.5			

Com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “emoções” verifica-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas em todos os itens.

Tabela 15: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Prazer/ocupação tempos livres” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Sexo	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Prazer/ocupação livres	Ter alguma coisa para fazer	M	50	3.26	1.274	45.88	2294.0	1019.00	-1.649	0.099
		F	50	3.68	0.978	55.12	2756.0			
	Prazer e divertimento	M	50	4.58	0.758	51.40	2570.0	1205.00	-0.379	0.705
		F	50	4.54	0.788	49.60	2480.0			
	Prazer na utilização das instalações e material desportivo	M	50	3.98	1.027	46.24	2345.5	1024.5	-1.354	0.178
		F	50	4.22	0.761	47.35	2385.0			

Também o fator “Prazer/ocupação tempos livres”, evidencia a ausência de qualquer diferença estatisticamente significativa, denotado em todos os itens níveis de confiança.

Tabela 16: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Competições” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Sexo	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Competição	Ganhar	M	50	2.24	1.144	46.67	2333.5	1025.5	-1.379	0.168
		F	50	2.54	1.001	54.33	2716.5			
	Fazer alguma coisa em que se é bom (boa)	M	50	3.86	1.125	47.76	2388.0	1113.00	-0.996	0.319
		F	50	4.12	0.872	53.24	2662.0			
	Entrar em competição	M	50	3.12	1.335	48.61	2430.0	1155.50	-0.673	0.501
		F	50	3.30	0.931	52.39	2619.5			
Ultrapassar desafios	M	50	4.38	0.923	53.02	2651.0	1124.00	-0.965	0.335	
	F	50	4.30	0.763	47.98	2399.0				

Mais uma vez, observando a tabela se constata a ausência de diferenças estatisticamente significativas, agora nos itens relativos ao fator “competição”.

Tabela 17: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “forma física” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Sexo	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Forma física	Manter a forma	M	50	2.98	1.392	50.44	2522.0	1247.00	-0.021	0.983
		F	50	2.98	1.253	50.56	2528.0			
	Fazer exercício	M	50	4.66	0.717	53.85	2692.5	1082.50	-1.437	0.151
		F	50	4.56	0.611	47.15	2357.5			
	Ter ação	M	50	3.90	1.035	50.49	2524.5	1249.50	-0.004	0.997
		F	50	3.94	0.956	50.51	2525.5			
Estar em boa condição física	M	50	4.66	0.689	53.43	2673.0	1102.00	-1.260	0.208	
	F	50	4.58	0.575	47.54	2377.0				

Dando continuidade às tabelas anteriores, também o fator “forma física” denota alguma homogeneidade na comparação dos valores, não havendo também qualquer diferença estatisticamente significativa.

Tabela 18: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “desenvolvimento técnico” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Sexo	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Desenvolvimento	Melhorar as capacidades técnicas	M	50	4.56	0.675	54.16	2708.0	1067.00	-1.437	0.151
		F	50	4.36	0.749	46.84	2342.0			
	Aprender novas técnicas	M	50	4.62	0.667	55.64	2782.0	993.00	-2.046	0.041
		F	50	4.36	0.749	45.36	2268.5			
	Atingir um nível desportivo elevado	M	50	4.02	1.040	46.47	2323.5	1048.50	-1.497	0.134
		F	50	4.32	0.891	54.53	2726.5			

Com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “desenvolvimento técnico” evidencia que apenas o item “aprender novas técnicas” apresenta

diferenças estatisticamente significativas de acordo com o gênero ($U=993.0, p.value=0.041$), o que permite concluir que os alunos do gênero masculino (média das ordens=55.64) valorizam mais este item, quando comparados com os alunos do gênero feminino (média das ordens=46.47). Nos restantes itens não existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 19: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “afiliação geral” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Sexo	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Afiliação Geral	Estar com os(as) amigos(as)	M	50	3.72	1.144	50.67	2533.5	1241.50	-0.061	0.951
		F	50	3.66	1.287	50.33	2516.5			
	Fazer novas amizades	M	50	4.06	0.978	51.12	2556.0	1219.00	-0.227	0.821
		F	50	4.02	0.979	49.88	2494.0			
	Pertencer a um grupo	M	50	3.70	1.093	49.66	2483.0	1208.00	-0.302	0.763
		F	50	3.76	1.021	51.34	2567.0			

Com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “afiliação geral” verifica-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas em todos os itens.

Tabela 20: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “afiliação específica” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Sexo	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Afiliação Específica	Trabalhar em equipa	M	50	4.64	0.693	50.34	2517.0	1242.0	-0.072	0.943
		F	50	4.68	0.587	50.66	2533.0			
	Influência da família e amigos(as)	M	50	3.08	1.306	42.69	2134.5	859.50	-2.768	0.006
		F	50	3.80	1.178	58.31	2915.5			
	Espírito de equipa	M	50	4.06	0.639	50.02	2601.0	1174.00	-0.621	0.534
		F	50	4.56	0.577	48.98	2449.0			
Influência dos treinadores	M	50	3.56	1.343	49.56	2478.0	1203.0	-0.335	0.737	
	F	50	3.68	1.168	51.44	2572.0				

À semelhança do fator “desenvolvimento técnico”, também o fator “afiliação específica” denuncia a presença de diferenças estatisticamente significativas de acordo com gênero, mais concretamente no item “influência da família e amigos(as)” ($U=859.5, p.value=0.006$), o que permite concluir que os alunos do gênero masculino (média das ordens=42.96) valorizam menos este item quando comparados com os alunos do gênero feminino (média das ordens=58.31). Nos restantes itens não existem diferenças estatisticamente significativas.

De forma sintetizada, chegamos à conclusão que quando comparados os gêneros, apenas existem diferenças estatisticamente significativas em dois itens “aprender novas técnicas” e “influência da família e amigos(as)”, pertencentes aos fatores respetivamente “desenvolvimento técnico” e “afiliação específica”. Todos os outros itens, denotam relativa homogeneidade.

4.5 Análise descritiva dos motivos de participação por parte dos professores

Procedemos desta forma à análise dos dados evidenciados pelos professores de EF, sobre os que estes julgam ser os motivos mais e menos importantes nas crianças. Com base nestes dados realizámos uma tabela onde vem evidenciado a análise descritiva em função dos itens do QMAD.

Tabela 21: Análise descritiva em função dos itens do QMAD.

	N	Média	Desvi o Padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
1.Melhorar as capacidades técnicas	10	3,70	0,823	0,687	0.687	-1,043	1.334
2.Estar com os amigos	10	4,20	0,632	-0,132	0.687	0,179	1.334
3.Ganhar	10	3,80	1,033	-0,272	0.687	-0,896	1.334
4.Descarregar energias	10	3,40	0,843	0,389	0.687	0,370	1.334
5.Viajar	10	2,40	0,843	-1,001	0.687	-0,665	1.334
6.Manter a forma	10	4,30	0,823	-0,687	0.687	-1,043	1.334
7.Ter emoções fortes	10	3,00	0,942	0,994	0.687	1,185	1.334
8.Trabalhar em equipa	10	3,70	0,823	0,687	0.687	-1,043	1.334
9.Influência da família ou amigos íntimos	10	3,70	1,159	-0,342	0.687	-1,227	1.334
10.Aprender novas técnicas	10	4,00	0,667	0,000	0.687	0,080	1.334
11.Fazer novas amizades	10	3,80	1,033	-0,272	0.687	-0,896	1.334
12.Fazer alguma coisa em que se é bom	10	4,20	0,789	-0,407	0.687	-1,074	1.334
13.Libertar a tensão	10	2,50	0,849	0,000	0.687	0,107	1.334
14.Receber prémios	10	3,20	1,476	-0,425	0.687	-1,065	1.334
15.Fazer exercício	10	4,50	0,707	-1,179	0.687	0,571	1.334
16.Ter alguma coisa para fazer	10	2,90	0,737	0,166	0.687	-0,734	1.334
17.Ter acção	10	3,30	0,823	-0,687	0.687	-1,043	1.334
18.Espírito de equipa	10	4,10	0,738	-0,166	0.687	-0,734	1.334
19.Pretexo para sair de casa	10	2,80	1,135	0,478	0.687	0,552	1.334
20.Entrar em competição	10	3,60	0,699	0,780	0.687	-0,146	1.334
21.Ter a sensação de ser importante	10	3,40	1,265	-0,544	0.687	-0,026	1.334
22.Pertencer a um grupo	10	3,90	0,738	0,166	0.687	-0,734	1.334
23.Atingir um nível desportivo mais elevado	10	3,70	0,823	-0,806	0.687	1,237	1.334
24.Estar em boa condição física	10	4,20	0,919	-0,473	0.687	-1,807	1.334
25.Ser conhecido	10	3,00	1,563	-0,436	0.687	-0,029	1.334
26.Ultrapassar desafios	10	3,50	0,527	0,000	0.687	-2,571	1.334
27.Influência dos treinadores	10	3,50	0,527	0,000	0.687	-2,571	1.334
28.Ser conhecido e ter prestígio	10	3,70	1,252	-0,994	0.687	1,215	1.334
29.Prazer e divertimento	10	4,70	0,675	-2,277	0.687	4,765	1.334
30.Prazer na utilização das instalações e material desportivo	10	3,80	0,788	0,407	0.687	-1,074	1.334
N válido (de lista)	10						

Com base nos resultados descritos na tabela, onde foram inquiridas 10 professores, podemos verificar que vários são os motivos com média superior a 4, ou seja, mais importantes. Assim, de forma decrescente passamos a citar os motivos mais importantes:

- “Prazer e divertimento”;
- “Fazer exercício”;
- “Manter a forma”;
- “Estar com os amigos”;
- “Fazer alguma coisa em que se é bom”;
- “Estar em boa condição física”;
- “Espírito de equipa”.

Através da delimitação dos motivos de maior importância, conclui-se que estes representam 5 dos 8 fatores, sendo que apenas os fatores “emoções”, “estatuto” e “desenvolvimento técnico” não estão representados. Confrontando os resultados obtidos, com os obtidos pelas crianças, no que concerne aos fatores, diferem apenas no fato de os professores não terem eleito nenhum item associado ao fator “desenvolvimento técnico”

Em relação ao fator mais representativo, destaca-se forma física que engloba dois motivos, “manter a forma” e “fazer exercício”. Este resultado vai de encontro aos assistidos pelas crianças, onde o fator “forma física” também foi o mais representativo.

Ao invés os motivos menos importantes, como podemos observar na tabela não existem resultados iguais ou inferiores a 2, pelo que, destacamos como menos importantes os inferiores a 3. Assim verificamos os seguintes motivos:

- “Viajar”;
- “Libertar a tensão”;
- “Pretexto para sair de casa”;
- “Ter alguma coisa para fazer”;

O fator mais representativo, é o fator estatuto que engloba 2 dos motivos menos importantes, enquanto, os restantes estão ligados ao fator “Emoções” e “Prazer/Ocupação de tempos livres”. Também aqui se encontra semelhanças com os alunos, pois também o fator “estatuto” foi o mais representativo.

4.6 Análise comparativa Professores / Alunos

Nas tabelas 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, e 29, serão descritos os dados obtidos em todos os itens pertencentes ao QMAD, agrupados pelos fatores. Será feita uma comparação entre os dados das crianças e os dados que os professores consideram que os alunos responderam. Serão apresentadas as medidas descritivas, assim como os resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”.

Será também com base nesta análise que vamos descurar se a hipótese 4, se verifica.

Tabela 22: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Estatuto”, segundo a comparação professores/alunos.

Fator	Itens	Prof./ Aluno	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Estatuto	Viajar	P	10	2,40	0,843	22,40	224,0	169,0	-3,583	0,000
		A	100	3,74	1,041	58,81	5881,0			
	Receber prêmios	P	10	3,20	1,476	45,65	456,5	401,5	-1,064	0,287
		A	100	3,73	1,072	56,49	5648,5			
	Pretexto para sair de casa	P	10	2,80	1,135	15,60	156,0	101,0	-4,726	0,000
		A	100	4,58	0,606	59,49	5949,0			
	Ter a sensação de ser importante	P	10	3,40	1,265	60,60	606,0	449,0	-0,547	0,584
		A	100	3,21	1,149	54,99	5499,0			
	Ser conhecido(a)	P	10	3,00	1,563	23,15	231,5	176,5	-3,975	0,000
		A	100	4,62	0,632	58,74	5873,5			
	Ser reconhecido(a) e ter prestígio	P	10	3,70	1,252	57,30	573,0	482,0	-0,194	0,846
		A	100	3,62	1,254	55,32	5532,0			

Através da análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “Estatuto” verifica-se que três itens apresentam diferenças estatisticamente significativas quando comparadas as respostas entre alunos e professores. O item “viajar” apresenta diferenças estatisticamente significativas ($U=169, p.value=0.000$), o que permite concluir que os professores (média das ordens=22.40) valorizam menos este item quando comparados com as resposta por parte dos alunos (média das ordens=58.81). No item “pretexto para sair de casa”, podemos atestar diferenças estatisticamente significativas ($U=101, p.value=0.000$), efetivando que os alunos (média das ordens=59.49) valorizam mais este item quando comparados com os professores (média das ordens=15.60). Também o item “ser conhecido” apresenta diferenças estatisticamente significativas ($U=175.5, p.value=0.000$), o que permite concluir que os professores (média das ordens=23.15) valorizam menos este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos (média das ordens=58.74). Nos restantes itens verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas de acordo com o nível de escolaridade ou seja apresentam valores superiores ao nível significância ($p-value \leq 0.05$).

Tabela 23: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Emoções”, segundo a comparação professores/alunos.

Fator	Itens	Prof./ Aluno	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Emoções	Descarregar energias	P	10	3.40	0.843	82.45	824.5	230.5	-2.915	0.004
		A	100	2,39	1,063	52.81	5280,5			
	Ter emoções fortes	P	10	3.00	0.942	18.20	182.0	127.0	-4.318	0.000
		A	100	4,48	0,717	59.23	5923,0			
	Libertar a tensão	P	10	2.50	0.849	19.25	192.5	137.5	-3.940	0.000
		A	100	3,99	1,010	59.13	5912,5			

Com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “Emoções” verifica-se que todos os itens apresentam diferenças estatisticamente significativas quando comparadas as respostas entre alunos e professores. O item “descarregar energias” apresenta diferenças estatisticamente significativas ($U=230.5, p.value=0.004$), o que permite concluir que os professores (média das ordens=82.45) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos (média das ordens=52.81). No item “ter emoções fortes”, podemos atestar diferenças estatisticamente significativas ($U=127, p.value=0.000$), efetivando que os alunos (média das ordens=59.23) valorizam mais este item quando comparados com os professores (média das ordens=18.20). Por último também o item “libertar a tensão” apresenta diferenças estatisticamente significativas ($U=137.5, p.value=0.000$), o que permite concluir que os professores (média das ordens=19.25) valorizam menos este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos (média das ordens=59.13).

Tabela 24: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Prazer/ocupação tempos livres”, segundo a comparação professores/alunos.

Fator	Itens	Prof./ Aluno	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Prazer/ocupação livres	Ter alguma coisa para fazer	P	10	2,90	0,7379	11,70	117,0	62,0	-5,328	0,000
		A	100	4,61	0,665	59,88	5988,0			
	Prazer e divertimento	P	10	4,70	0,675	91,90	919,0	136,0	-3,885	0,000
		A	100	3,07	1,199	51,86	5186,0			
	Prazer na utilização das instalações e material desportivo	P	10	3,80	0,788	28,90	5816,00	234,0	-3,247	0,001
		A	100	4,56	0,769	58,16	289,00			

Com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “Prazer/ocupação tempos livres” verifica-se igualmente que todos os itens apresentam diferenças estatisticamente significativas quando comparadas as respostas entre alunos e professores. Começando pelo item “ter alguma coisa para fazer” verificamos diferenças estatisticamente significativas ($U=60.2, p.value=0.000$), o que permite concluir que os professores (média das ordens=11.70) valorizam menos este item quando comparados com as

respostas por parte dos alunos (média das ordens=59.88). No item “prazer e divertimento”, podemos atestar diferenças estatisticamente significativas ($U=136, p.value=0.000$), efetivando que os alunos (média das ordens=51.86) valorizam menos este item quando comparados com os professores (média das ordens=91.00). Por último também o item “Prazer na utilização das instalações e material desportivo” apresenta diferenças estatisticamente significativas ($U=274, p.value=0.001$), o que permite concluir que os professores (média das ordens=28.90) valorizam menos este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos (média das ordens=58.16).

Tabela 25: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Competição”, segundo a comparação professores/alunos.

Fator	Itens	Prof./ Aluno	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Competição	Ganhar	P	10	3,80	1,033	56,95	569.0	485.0	-0.157	0.875
		A	100	3,69	1,212	55.36	5535,5			
	Fazer alguma coisa em que se é bom (boa)	P	10	4,20	0,789	58,80	588.0	467.0	-0.364	0.716
		A	100	4,00	0,974	55.17	5517,0			
	Entrar em competição	P	10	3,60	0,699	67,55	675.0	379.5	-1.284	0.199
		A	100	3,01	1,337	54.30	5429,5			
	Ultrapassar desafios	P	10	3,50	0,527	77,00	770.0	285.0	-2.308	0.021
		A	100	2,74	1,202	53.35	5335,0			

Analisando a referida tabela com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “competição” evidencia que apenas o item “ultrapassar desafios” apresenta diferenças estatisticamente significativas ($U=285, p.value=0.021$), o que permite concluir que os professores (média das ordens=77.00) valorizam mais este item, quando comparados com os alunos (média das ordens=53.35). Nos restantes itens não existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 26: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “Forma física”, segundo a comparação professores/alunos.

Fator	Itens	Prof./ Aluno	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Forma física	Manter a forma	P	10	4,30	0,823	83,80	838.0	217.0	-3.010	0.003
		A	100	2,98	1,318	52.67	5267,0			
	Fazer exercício	P	10	4,50	0,707	90,60	906.0	149.0	-3.753	0.000
		A	100	2,80	1,271	51.99	5199,0			
	Ter ação	P	10	3,30	0,823	56,08	497.5	442.50	-0.621	0.535
		A	100	3,47	1,149	49,75	5607,5			
	Estar em boa condição física	P	10	4,20	0,919	55,50	555.0	500.0	0.000	1.000
		A	100	4,17	0,975	55,50	5550.0			

Analisando os itens respeitantes ao fator “forma física”, denunciámos a existência de diferenças estatisticamente significativas em dois itens. Sendo eles o item “manter a forma” ($U=217, p.value=0.003$), o que permite concluir que os professores (média das ordens=83.80) valorizam mais este item, quando comparados com os alunos (média das ordens=52.67). Igualmente o item “fazer exercício” apresenta diferenças estatisticamente significativas

(U=149,p.value=0.000), o que permite concluir que os professores (média das ordens=90.60) valorizam mais este item, quando comparados com os alunos (média das ordens=51.99). Nos restantes itens não existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 27: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “desenvolvimento técnico”, segundo a comparação professores/alunos.

Fator	Itens	Prof./ Aluno	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.	
Desenvolvimento	Melhorar as capacidades técnicas	P	10	3,70	0,823	30,95	309,5	254.0	-2.849	0.004	
		A	100	4,46	0,717	57.96	5795,5				
	Aprender novas técnicas	P	10	4,00	0,667	54.39	666.0	389.0	-1.190	0.234	
		A	100	3.44	1.289	66.60	5439.0				
	Atingir um nível desportivo elevado	Atingir um nível desportivo elevado	P	10	3,70	0,823	53,90	539.0	484.0	-0.174	0.862
			A	100	3,73	1,052	55.66	5566,0			

Analisando a referida tabela com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “desenvolvimento técnico” demonstra que apenas o item “melhorar as capacidades técnicas” apresenta diferenças estatisticamente significativas (U=254,p.value=0.004), o que permite concluir que os professores (média das ordens=30.95) valorizam menos este item, quando comparados com os alunos (média das ordens=57.96). Nos restantes itens não existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 28: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “desenvolvimento técnico”, segundo a comparação professores/alunos.

Fator	Itens	Prof./ Aluno	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.	
Afiliação Geral	Estar com os(as) amigos(as)	P	10	4,20	0,632	54.43	662,0	393.00	-1.159	0.004	
		A	100	3,69	1,212	66,20	5443,0				
	Fazer novas amizades	P	10	3,80	1,033	35.70	357.0	302.0	-2.332	0.020	
		A	100	4,49	0,718	57,48	5748,0				
	Pertencer a um grupo	Pertencer a um grupo	P	10	3,90	0,738	79.30	793.0	262.0	-2.545	0.011
			A	100	2,92	1,258	53.12	5312,0			

Interpretando a tabela e com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “afiliação geral” verifica-se que todos os itens apresentam diferenças estatisticamente significativas quando comparadas as respostas entre alunos e professores. Começando pelo item “estar com os(as) amigos(as)” verificamos diferenças estatisticamente significativas (U=393,p.value=0.004), o que permite concluir que os professores (média das ordens=54.43) valorizam menos este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos (média das ordens=66.20). No item “fazer novas amizades”, podemos atestar diferenças estatisticamente significativas (U=302,p.value=0.020), efetivando que os alunos (média das ordens=57.48) valorizam mais este item quando comparados com os professores (média das ordens=35.70). Por último também o item “pertencer a um grupo” apresenta diferenças estatisticamente significativas (U=262, p.value=0.011), o que permite concluir que os

professores (média das ordens=79.30) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos (média das ordens=53.12).

Tabela 29: Medidas descritivas, resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, para as questões do fator “afiliação específica” segundo a variável gênero.

Fator	Itens	Prof./ Aluno	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Afiliação Específica	Trabalhar em equipa	P	10	3,70	0,823	69,00	690,0	365,0	-1,442	0,149
		A	100	3,13	1,236	54,15	5415,0			
	Influência da família e amigos(as)	P	10	3,70	1,159	30,25	302,5	247,5	-3,260	0,001
		A	100	4,66	0,639	59,03	5802,5			
	Espírito de equipa	P	10	4,10	0,738	59,15	591,5	463,5	-0,399	0,690
		A	100	3,92	0,991	55,14	5513,5			
	Influência dos treinadores	P	10	3,50	0,527	58,40	265,0	210,0	-3,283	0,001
		A	100	4,34	0,844	26,50	5840,0			

Analisando a tabela e com base na análise comparativa realizada aos itens que compõem o fator “afiliação específica” verifica-se que dois dos quatro itens apresentam diferenças estatisticamente significativas quando comparadas as respostas entre alunos e professores. Começando pelo item “influência da família e amigos(as)” verificamos diferenças estatisticamente significativas ($U=247,5, p.value=0,001$), levando-nos a concluir que os professores (média das ordens=30.25) valorizam menos este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos (média das ordens=59.03). No item “influência dos treinadores”, podemos atestar diferenças estatisticamente significativas ($U=210, p.value=0,001$), efetivando que os professores (média das ordens=58.40) valorizam mais este item quando comparados com os alunos (média das ordens=26.50). Nos restantes itens não existem diferenças estatisticamente significativas.

4.7 Análises comparativas dos fatores

Nas tabelas 30, 31 e 32, serão analisados comparativamente segundo o nível de escolaridade, o gênero e as respostas professores - alunos todos os fatores relativos ao QMAD. Serão apresentadas as medidas descritivas, assim como os resultados e níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”.

Tabela 30: Análise comparativa da variável dependente (QMAD) em função do nível de ensino.

Fatores	Nível de ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Estatuto	4	50	2.85	1.338	290.89	87267	42117	-1.393	0.164
	6	50	2.99	1.185	310.11	93032			
Emoções	4	50	3.60	1.253	158.25	23738	10087	-1.599	0.110
	6	50	3.46	1.040	142.75	21412			
Prazer/ocupação de tempo livres	4	50	4.06	1.166	155.39	23308	10517	-1.037	0.000
	6	50	4.03	0.990	145.61	21842			
Competição	4	50	3.41	1.400	197.07	39414	19314	-0.610	0.542
	6	50	3.56	1.114	203.93	40786			
Forma física	4	50	4.51	0.82	218.33	43665	16435	-3.491	0.000
	6	50	4.30	0.796	182.68	36535			
Desenvolvimento técnico	4	50	4.50	0.740	161.9	24284	9540	-2.545	0.011
	6	50	4.25	0.882	139.10	20865			
Afiliação geral	4	50	3.77	1.130	147.57	22135	10810	-0.612	0.540
	6	50	3.87	1.053	153.43	23015			
Afiliação específica	4	50	4.14	1.272	215.89	43178	16922	-2.866	0.004
	6	50	4.01	0.987	185.11	37022			

Tendo em conta os resultados da tabela, verificamos que o fator “forma física” apresenta a maior média independentemente do nível de ensino, em sentido contrário, o fator “estatuto” tem a média mais baixa em ambos os níveis de ensino. Relativamente aos níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, verificamos diferenças estatisticamente significativas em 4 fatores. O fator “Prazer/ocupação de tempo livres” denota diferenças estatisticamente significativas ($U=10517, p.value=0.000$), o que permite concluir que os alunos do 4º ano (média das ordens=155.39) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos do 6º ano (média das ordens=145.61). No fator “forma física”, podemos atestar diferenças estatisticamente significativas ($U=16345, p.value=0.000$), efetivando que os alunos do 4º ano (média das ordens=218.33) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos do 6º ano (média das ordens=182.68). Também o fator “desenvolvimento técnico” demonstrou diferenças estatisticamente significativas ($U=9540, p.value=0.011$), o que permite concluir que os alunos do 4º ano (média das ordens=161.9) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos do 6º ano (média das ordens=139.10). Por último também o fator “afiliação específica” apresenta diferenças estatisticamente significativas ($U=16992, p.value=0.004$), o que permite concluir que os alunos do 4º ano (média das ordens=215.86) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos do 6º ano (média das ordens=185.11). O estudo mostra-nos que em qualquer dos casos onde há diferenças estatisticamente significativas, estas são sempre mais avaliadas pelas crianças do 4º ano.

Tabela 31: Análise comparativa da variável dependente (QMAD) em função do gênero.

Fatores	Nível de ensino	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
Estatuto	M	50	2.89	1.329	290.89	87267	42117	-1.393	0.164
	F	50	2.95	1.198	310.11	93032			
Emoções	M	50	3.43	1.167	158.25	23738	10087	-1.599	0.110
	F	50	3.64	1.130	142.75	21412			
Prazer/ocupação de tempo livres	M	50	3.94	1.210	155.39	23308	10517	-1.037	0.300
	F	50	4.15	0.922	145.61	21842			
Competição	M	50	3.40	1.364	197.07	39414	19314	0.610	0.542
	F	50	3.57	1.116	203.93	40786			
Forma física	M	50	4.40	0.854	207.86	41575	18529	-1.440	0.150
	F	50	4.38	0.772	193.15	38629			
Desenvolvimento técnico	M	50	4.40	0.851	161.90	24284	9540	-2.545	0.125
	F	50	4.35	0.794	139.10	20865			
Afiliação geral	M	50	3.82	1.079	150.37	22555	11230	-0.028	0.978
	F	50	3.81	1.107	150.63	22595			
Afiliação específica	M	50	3.97	1.240	193.84	38787	18667	-1.241	0.215
	F	50	4.18	1.021	207.17	41433			

Interpretando a tabela, salientamos no sexo masculino o valor mais alto é assumido de igual forma por dois fatores, sendo eles “forma física e” “desenvolvimento técnico”, enquanto no sexo feminino, a “forma física”, embora com pouca margem ocupa o lugar de mais importante. Já o fator menos importante é o “estatuto”, sendo o único fator com valor inferior a 3 (em ambos os sexos).

Relativamente aos níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, verificamos em nenhum dos fatores verificamos diferenças.

Tabela 32: Análise comparativa dos fatores conforme respostas de alunos e professores.

Fatores	Alunos/ Prof.	N	Média	D. Padrão	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann- Whitney U	Z	Sig.
Estatuto	A	100	2.92	1.264	327.98	196787	16487	-1.102	0.270
	P	10	3.08	1.292	355.72	21343			
Emoções	A	100	3.53	1.151	170.07	51020	3130	-2.839	0.005
	P	10	2.97	0.928	119.83	35950			
Prazer/ocupação de tempo livres	A	100	4.04	1.080	167.84	50350	3799	-1.490	0.136
	P	10	3.80	1.030	142.15	4264			
Competição	A	100	3.48	1.266	218.46	87395	7195	-1.081	0.280
	P	10	3.78	0.800	240.61	9624			
Forma física	A	100	4.40	0.814	224.71	89883	6316	-2.462	0.14
	P	10	4.08	0.916	178.41	7136			
Desenvolvimento técnico	A	100	4.37	0.822	171.59	51475	2674	-4.034	0.000
	P	10	3.80	0.761	104.65	3139			
Afiliação geral	A	100	3.82	1.092	164.78	49343	4284	-0.453	0.651
	P	10	3.67	0.809	172.70	5181			
Afiliação específica	A	100	4.06	1.139	225.54	90215	5895	-2.806	0.005
	P	10	3.75	0.840	170.13	6805			

Observando a tabela, destacamos o fator “forma física” como o mais importante, tanto para os professores como para os alunos, já o menos importante, para os alunos é o “estatuto”, enquanto para os professores é as “emoções”. No que concerne aos níveis de significância do teste “Mann-Whitney U”, verificamos diferenças estatisticamente significativas em 3, dos 8 fatores. O fator “emoções” denota diferenças estatisticamente significativas ($U=3130, p.value=0.005$), o que permite concluir que os alunos (média das ordens=170.07) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos professores (média das ordens=119.83). No fator “desenvolvimento técnico”, podemos atestar diferenças estatisticamente significativas ($U=2674, p.value=0.000$), efetivando que os alunos (média das ordens=171.59) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos professores (média das ordens=104.65). Também o fator “afiliação” demonstrou diferenças estatisticamente significativas ($U=5895, p.value=0.005$), o que permite concluir que os alunos (média das ordens=225.54) valorizam mais este item quando comparados com as respostas por parte dos alunos do 6º ano (média das ordens=170.13). Em todos os casos onde se verificaram diferenças significativamente estatísticas, os alunos demonstraram mais importância, aquando a comparação.

Capítulo V

Discussão dos resultados

O foco principal na elaboração deste estudo, prende-se na procura dos motivos que levam as crianças a praticar EF, beneficiando ao mesmo tempo da possibilidade de conhecer os resultados da amostra registada no agrupamento de escolas do Bonfim, local onde tenho oportunidade de lecionar.

Na discussão dos resultados procuraremos seguir a mesma linha de orientação utilizada na apresentação dos resultados, realizando-a por partes, de forma a proporcionar uma melhor compreensão e comparação dos resultados.

Analisando os resultados obtidos pela totalidade dos alunos na apreciação dos motivos para a prática de EF, constatámos que os motivos considerados muito ou totalmente importantes, ou seja, com média superior 4 (Serpa, 1992), foram 1 (melhorar as capacidades técnicas), 6 (manter a forma), 8 (trabalhar em equipa), 10 (aprender novas técnicas), 15 (fazer exercício), 18 (espírito de equipa), 24 (estar em boa condição física), 26 (ultrapassar desafios), 29 (prazer e divertimento) e 30 (prazer na utilização das instalações e material desportivo). O estudo mostra que o fator forma física apresenta uma importância destacada relativamente aos restantes. Comparando estes resultados com outros anteriores, “estar em boa condição física”, “espírito de equipa”, “aprender novas técnicas”, “manter a forma” e “melhorar as capacidades técnicas”, são também referidos por outros autores (Gil et al, 1983; Gold, Feltz & Weiss, 1985; Klint & Weiss, 1987; Frias & Serpa, 1991; Fonseca & Maia, 2000; Rebelo, A., 2000; Cid, L. (2002); Quevedo- Blasco, R. et al, 2009 & Lubans D. et al, 2010). De forma geral, também este estudo parece convergir com outros realizados a nível nacional, nomeadamente no facto de as crianças não elegerem apenas um motivo isolado, mas sim um conjunto (Fonseca 1993, citado por Fonseca, 2001). Também o item “prazer e divertimento” vem evidenciado em diversos estudos (Gill et al.,1983; Cruz & Cunha, 1990; Fonseca A. & Soares J.,1995;Lubans D. et al, 2010; Sirard, P. & Pate, 2006 & Lora, M., Sañudo, B.,2007). Constata-se que a maior parte dos motivos são alusivos à motivação intrínseca, tal como comprova a generalidade da literatura. Leva-nos a querer que a prática desportiva pode ser considerada como uma atividade de divertimento, em que as ações podem ser mais flexíveis, promovendo momentos agradáveis aquando a sua prática. Por sua vez, este estudo difere de muitos, que elegem também os motivos “entrar competição” e “ganhar” como mais importantes, motivo que advém pelo facto de grande parte dos estudos se aplicarem a modalidades desportivas e não ao ensino.

Avaliando os itens com menos relevância, obtidos pelos alunos, detetámos como motivos pouco ou nada importantes, os seguintes motivos, 3 (ganhar), 5 (viajar), 14 (receber prémios), 21 (ter a sensação de ser importante) e 25 (ser conhecido). Este resultado leva-nos a entender que o que menos importância acolhe na prática de EF, são os motivos adjacentes ao fator “estatuto”. Estes itens, conjuntamente com o fator estatuto, também são semelhantes a

muitos outros estudos na área da motivação para a prática desportiva (Cavalheiro G., Fonseca A. & Tavares F., 1995; Fonseca A. & Soares J., 1995; Dias I., 1996; Fonseca, A., Sousa, M. & Boas, J., 1998; Cid, L., 2002 & Morouço, 2007).

No que concerne à comparação com base na variável nível escolar, Bernades, Yamaji & Guedes (2015), referem que quando comparados os ciclos de escolaridade, verificam-se por norma diferenças significativas em todos os fatores, à exceção do “desenvolvimento técnico”. O nosso estudo é um pouco contraditório encontrando diferenças nos fatores “emoções” e “forma física”.

No nosso estudo, no item “trabalho de equipa” denota mais importância no 4º ano, quando comparado com o 6º ano. Fonseca, Sousa & Vilas-Boas, (2001) mencionam também que quanto mais baixo for o nível de ensino, mais altos são os valores médios de “trabalhar em equipa”, uma vez, que nestas idades as crianças dão especial importância ao facto de poderem contactar com as outras crianças. Revelam também que o fator “libertar tensão”, vai ganhando maior importância à medida que o nível de escolaridade também aumenta, no nosso estudo, tal situação não aconteceu. Revela sim alguma homogeneidade, quando refere que os fatores ligados à influência extrínseca apresenta valores médios mais baixos, à medida que o ciclo de ensino aumenta, ou seja, acompanham a idade. No que concerne ao fator “estatuto” destacado por ambos os ciclos como o menos importante, os autores (Fonseca, Sousa & Vilas-Boas, 2001), descrevem que quanto maior for o nível de escolaridade, menor será o nível médio apresentado. Iguamente Januário et al (2012), num estudo aplicado a três níveis de ensino, encontrou em todos o fator “estatuto” como o menos importante. Sousa (2004), verificou que os fatores mais importantes num nível de ensino mais baixo, surgem associados à “afiliação”, “desenvolvimento de competências”, “prazer” e “forma física” e que não existem diferenças nas motivações para a prática desportiva entre alunos de ciclo superior. Também o nosso estudo partilha que esses são os fatores de maior interesse, no entanto, comparados com o nível escolar acima, verifica-se algumas diferenças estatisticamente significativas.

Em relação ao género, também no nosso estudo foi realizada uma equiparação. Assim, no género feminino obtivemos como motivos muitos ou totalmente importantes os seguintes motivos, 1 (melhorar as capacidades técnicas), 6 (manter a forma), 8 (trabalhar em equipa), 10 (aprender novas técnicas), 11 (fazer novas amizades), 12 (fazer algo em que se é bom), 15 (fazer exercício), 18 (espírito de equipa), 23 (atingir um nível desportivo elevado), 24 (estar em boa condição física), 26 (ultrapassar desafios), 29 (prazer e divertimento) e 30 (prazer na utilização das instalações e material desportivo). Tendo em conta os itens descritos, facilmente se conclui que a maior parte está associado à “forma física”, mas também se salienta a importância da interação. Ao invés, os resultados como nada ou pouco importantes foram, 3 (ganhar), 5 (viajar), 14 (receber prémios), 21 (ter a sensação de ser importante) e 25 (ser conhecida). Neste caso os itens ligam-se quase na totalidade ao fator “estatuto”. Estes resultados identificam-se com estudos semelhantes sobre a motivação (Gill et al., 1983; Gould et al., 1985; Klint & Weiss, 1985; Frias & Serpa, 1995; Fonseca & Maia, 2000). No género masculino, estão associados a muitos ou totalmente importantes os seguintes itens, 1 (melhorar

as capacidades técnicas), 6 (manter a forma), 8 (trabalhar em equipa), 10 (aprender novas técnicas), 11 (fazer novas amizades), 15 (fazer exercício), 18 (espírito de equipa), 23 (atingir um nível desportivo elevado), 24 (estar em boa condição física), 26 (ultrapassar desafios) e 29 (prazer e divertimento). Ao invés os fatores com média inferior a 3, foram, 3 (ganhar), 5 (viajar), 7 (ter emoções fortes), 14 (receber prémios), 19 (pretexto para sair de casa) e 25 (ser conhecido). Também no género masculino encontrámos estudos com resultados muito semelhantes (Gill et al., 1983; Gould et al., 1985; Cruz & Cunha, 1990; Frias & Serpa, 1991; Gomes, 2006; Morouço, 2007 & Januário et al., 2012). Fonseca (1995, citado, Bernades, Yamaji & Guedes 2015). Encontra-se também algumas semelhanças, com alguns dados aqui obtidos, em que de forma geral o sexo feminino dá menos importância aos motivos relacionados com realização e “estatuto”, enquanto no sexo masculino manifestam maior interesse pelos motivos intrínsecos, ligados à performance, já no sexo oposto o interesse se canaliza mais para a imagem. O género feminino incidiu mais sobre os fatores de “prazer/ocupação de tempos livres”, “forma física”, “afiliação geral e “desenvolvimento técnico”. Fazendo analogia com o sexo masculino, estes não valorizam com igual importância o “prazer/ocupação de tempos livres”, em contrapartida elegem a “competição” e “afiliação específica”.

Para finalizar será feita uma pequena abordagem a alguns estudos Portugueses, onde haverá uma comparação entre as orientações motivacionais por parte das crianças, e aquelas que os professores julgam que as crianças têm. Aqui patenteou-se alguma dificuldades em encontrar estudos idênticos, ou seja, envolvendo o 4º e 6º ano, pelo que fundamentos a análise em comparações entre atletas e treinadores, com idades semelhantes no caso dos atletas.

Cavalheiro, Fonseca & Tavares (1995, citado por Fonseca, 2001), através de um estudo realizado na modalidade de Basquetebol, concluiu que o conhecimento que os adultos possuem dos motivos das crianças, não é tão elevado quanto o desejado. Embora no estudo realizado, os fatores mais representativos tenham sido idênticos, a verdade é que quando comparados os itens se verificam-se diferenças nos valores intermédios. No nosso estudo, constatamos precisamente o mesmo, sendo que os fatores mais e menos representativos são quase idênticos, no entanto, comparando as respostas aos itens, o estudo demonstra diferenças estatisticamente significativas. Verificando a equiparação dos fatores, denota-se diferenças significativamente em 3 fatores.

Noutro estudo de Fonseca, Pereira & Cunha (1995, citado por Fonseca, 2001), comparadas as respostas dos treinadores com as das crianças, verificaram algumas semelhanças nos fatores mais representativos relativos aos motivos menos influentes. Nos mais influentes, registaram-se algumas diferenças. Confrontados os valores verificou-se a existência de diferenças significativa em metade deles. Também no nosso se apurou diferenças estatisticamente significativas, em número semelhante, sendo que no nosso estudo obtivemos essa diferença em 17 motivos. Por sua vez, Fonseca, Monteiro & Pereira(1995, citado por Fonseca 2001), revelou que existiram ligeiras diferenças nos principais motivos, o que se observou também no nosso estudo. Na análise das respostas conclui também, que na maioria das respostas, as crianças apresentavam valores superiores aos dos treinadores, sendo que na nossa

análise isso não foi tão conclusivo. Em consonância com outros estudos, inclusive com o nosso, também isto apresentou diferenças estatisticamente diferentes em metade dos itens. De realçar também neste estudo, que os treinadores com mais elevada qualificação académica do domínio das ciências do desporto, demonstraram maior conhecimento dos motivos dos seus atletas, assim, como os treinadores que tinham atividade paralela de professor, conseguiram maiores semelhanças comparados com os atletas.

Conclusão

O nosso estudo pretendeu verificar as motivações pelas os quais os alunos praticam Educação Física no ensino básico, mais concretamente no 4º e 6º ano. Seguidamente, com base nos resultados obtidos, realizámos uma analogia entre os dois níveis de ensino, entre os géneros, assim como a comparação entre as respostas obtidas pelos alunos e as que os professores associam que estes responderam.

Através da investigação permitiu-nos concluir que os três motivos considerados mais importantes numa amostra de 100 alunos foram, “trabalhar em equipa”, “estar em boa condição física” e “espírito de equipa”, representando assim, os fatores “forma física” e “afiliação específica”. Ao invés, manifestaram como menos importantes, os motivos, “ganhar”, “ser conhecido” e “receber prémios, por sua vez, associados aos fatores “estatuto e “competição”.

A mesma investigação foi realizada aos professores, no entanto, com uma amostra igual a 10. Conclui-se que os três motivos mais relevantes, foram, “prazer e divertimento”, “fazer exercício” e “manter a forma”, associados aos fatores “forma física” e “prazer/ocupação de tempos livres”. Em sentido oposto os motivos menos importantes foram, “viajar”, “libertar a tensão” e “pretexto para sair de casa”, por sua vez ligados aos fatores, “estatuto” e “emoções”.

Continuando a utilizar por base o valor médio de resposta por item, procurámos também na nossa investigação averiguar se existiam diferenças nas motivações quando comparados os dois níveis de ensino. Contemplando os três itens mais importantes no 4º e 6º, destacamos o item “trabalhar em equipa”, por este ser comum ao dois ciclos, embora ligeiramente mais valorizado pelo 4º ano. Quanto aos motivos menos importantes, conclui-se que o item menos valorizados em ambos os ciclos é idêntico, “ganhar”.

Numa nova análise, mas desta vez com a variável independente género, verificámos que no topo das três motivações mais importantes, duas correspondem ao fator afiliação específica, mais especificamente os itens, “estar em boa condição física” e “trabalhar em equipa”. Ao invés, nos menos importantes, verifica-se mais uma vez o “ganhar” como menos relevante em ambos os sexos. No entanto, outro item é partilhado, o “ser conhecido(a), ocupando a segunda posição no género feminino e terceira no género masculino

Tendo por base as mesmas variáveis, foi feita uma análise comparativa, das quais tirámos as seguintes ilações, entre os níveis de ensino (4º e 6ºano), com base os 30 itens que compõem o QMAD, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas em 9 itens (nº 2, 3, 8, 10, 14, 18, 19, 25 e 29). De entre os 8 fatores, apenas os fatores “emoções” e “forma física”, não contemplam nenhum item com diferenças estatisticamente diferentes. Fazendo a mesma análise, mas com a variável independente género, verifica-se que apenas 2 itens (nº 9 e 10) evidenciam diferenças estatisticamente significativas. Realizando o mesmo tipo de analogia, mas comparando as respostas dos alunos, com as que os professores julgam

que as crianças responderiam, pressupôs diferenças estatisticamente significativas em 17 itens (nº 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 22, 23, 26, 27, 29 e 30), ou seja, em mais de metade dos itens.

Por último, equiparados os fatores, verificámos que em todos eles o fator “forma física” foi estabelecido como o mais importante, ao invés, o “estatuto” foi considerado o menos importante para ambas as variáveis independentes e para os alunos, apenas os professores destacaram como menos importante as “emoções”.

6.1 Verificação das Hipóteses de Estudo Formuladas

Neste ponto, será feita a verificação das hipóteses de estudo formuladas. Assim sendo:

- **Hipótese 1** - As motivações pelas quais os alunos do 4º e 6º ano e de ambos os géneros, praticam EF, recaem essencialmente sobre os itens pertencentes aos fatores “Prazer/ocupação de tempos livres” e “Forma Física”.
- **Verificação** - a Hipótese pode ser considerada parcialmente certa, pois apenas um fator foi correto, neste caso o fator “forma física”. Para ser totalmente correta deveria-se ter respondido também o fator “afiliação específica”.
- **Hipótese 2** - Existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das motivações para a prática da Educação Física, quando comparados os alunos do 4º e 6º ano.
- **Verificação** - a hipótese revela-se verdadeira, por de fato existem diferenças estatisticamente significativas em 9 dos 30 motivos constituintes do QMAD.
- **Hipótese 3** - Existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das motivações para a prática da Educação Física, quando comparados os sujeitos do género masculino com os do género feminino.
- **Verificação** - a hipótese verifica-se parcialmente, pois apenas existem duas diferenças estatisticamente significativas nos 30 motivos constituintes do QMAD.
- **Hipótese 4** - Existem diferenças estatisticamente significativas ao nível das motivações para a prática da Educação Física, quando comparados as motivações das crianças, com aquelas que os professores consideram que as crianças têm.
- **Verificação** - a hipótese verifica-se, pois verifica-se 17 diferenças estatisticamente significativas nos 30 motivos constituintes do QMAD.

Referências Bibliográficas

Almeida, G., Berleze, A. & Valentini, N.,(2009). Percepções de Competência: Um Estudo com Crianças e Adolescentes do Ensino Fundamental. *Movimento*. XV (1), 71-97. Acedido Abril 11, 2015, em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2416/4831>.

Alves J., Brito & A. P. & Serpa, S. (1996) - Psicologia do desporto: *Manual do treinador*. I. Psicospport, Lisboa.

Arkes, H. R. & Garske, J. P. (1977). *Psychological theories of motivation*. Monterey: Brooks/Cole.

Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação como o desempenho escolar. *Poesis Pedagógica*. VIII (2), 159-175. Acedido Junho 6, 2015 em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/14065>.

Bernardes, A., Hatsue, B., Yamaji, B. & Guedes, D. (2015). Motivos para prática de esporte em idades jovens: Um estudo de revisão. *Motricidade*. XI (2),163-173. Acedido em Agosto 24, 2015, em <http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/3066>.

Brito, P. & Fonseca, M. (2001). Propriedades psicométricas da versão.

Bzuneck, J. A. (2004). *As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno*. Acedido Maio 16, 2015, em <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>.

Cid, L. (2002). Alteracao dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. *Efdeportes.com revista digital*. Ano 8 (55). Buenos Aires. Acedido em Agosto, 8, 2015, em <http://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm>.

Cruz, J. (1996). Motivação para a competição e prática desportiva. *Manual de Psicologia do Desporto*. SHO - Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda. 305-331.

Cruz, J., & Cunha, A. (1990). Avaliação Psicológica. *Sete Metros*, 7, 52-58.

Deese, J. (1964). *Principles of psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Fonseca, A., (1993). *Motivação para a Prática Desportiva*. Relatório apresentados ás provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Dissertação de licenciatura, FCDEF-Universidade do Porto, Portugal.

Fonseca, A. (1996). As atribuições causais em contextos desportivos. In José F. Cruz (Ed.), *Manual de psicologia de desporto*. Braga: SHO - Sistemas Humanos e Organizacionais.

Fonseca, A., (1999). *Atribuições em contextos de actividade física ou desportiva: Perspectivas, relações e implicações*. Dissertação de Doutoramento, FCDEF-Universidade do Porto, Portugal.

Fonseca, A., (2001). *A FCDEF-UP e a psicologia do desporto: estudos sobre motivação*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.

Fonseca, A. & Brito, A. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) em contextos de actividade física e desportiva. *Análise psicológica*. XIX (1), 59-76. Acedido Março 16, 2015, em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v19n1/v19n1a07.pdf>.

Fonseca, A. & Maia, A., (2000). *A motivação dos jovens para a prática desportiva federada: um estudo com atletas das regiões Centro e Norte de Portugal com idades compreendidas entre os 10 e 18 anos*. Dissertação de Mestrado, Centro de Estudos e Formação Desportiva, Lisboa, Portugal.

Fonseca, M., Sousa, F. & Vilas Boas, P. (2001). Motivos apresentados pelos jovens para a prática da natação de uma forma competitiva. In A. M. Fonseca (Ed.), *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: Estudos sobre motivação*. 88-91.

Fraile, A. & Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 64(44), 85-109. Acedido em Março, 17, 2015, em <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/29>.

Gill, D., Gross, J., & Huddleston, S (1983). Participation motivation in youth sports. *In International Journal Sport Psychology*, nº 14, 1-14.

Gomes, C. (2006). *Motivação para a Prática do Futebol. Motivos para a prática, objetivos de realização e crenças quanto às causas de sucesso, de jovens pertencentes a escalões de formação de Futebol*. Porto: Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

Gould, D., Feltz, D., Weiss, M. & Petlichkoff, L. (1982). *Participation Motives in Competitive Youth Swimmers*. In T. Ortick, J. T. Partington, J. H. Salmela (Eds.), *Mental training for coaches and athletes*. Ottawa: Coaching Association of Canada.

Gould, D., Feltz, D., & Weiss, M.R. (1985a). Motive for participation in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, 16 (2), 126-140.

Guedes, P., & Yamaji, S., (2015). Instrumentos para identificar os motivos para a prática do esporte: opções disponíveis na literatura. *Pensar a prática*, XVII (1). Acedido em Maio 16, 2015, em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/30015>.

Hilgard, E. R. & Atkinson, R. C. (1967). *Introduction to psychology, 4 Ed* . New York: Harcourt, Brace & World.

Januário, N., Colaço N., Rosado C., 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.

Kimble, G.A. & Garmezy, N. (1963). *Principles of general psychology*. New York: The Ronald Press.

Klint, A., & Weiss, R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sports Sciences*, 11(2), 109-114.

Krench, D. & Crutchfield, R. S. (1959). *Elements of Psychology. 2ª Ed*. New York: Alfred A. Knopf.

Laureano, S., (2011). Testes de hipóteses com spss. *O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

Lubans, D., Morgan, P., & McCormack, A., (2011). Adolescents and school sport: the relationship between beliefs, social support and physical self-perception, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16:3, 237-250. Acedido em Julho, 7, 2015, em <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2010.532784>.

Martins, J., Honório, S., Cardoso, J., & Duarte, L., (2014). Students' motivation to practice sports in school between 9 to 14 years of basic education. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(4), Art 70, 459-470. Acedido em Agosto, 3, 2015 em, <http://efsupit.ro/images/stories/nr4.2014/Art%2070.pdf>.

Moreira, B. & TODOROV, C. (2005). O conceito da motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, VII (1), 119-132. Acedido Maio 23, 2015, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>.

Morouço, P. (2007). Avaliação dos Fatores Psicológicos Inerentes ao Rendimento: Estudo Realizado em Nadadores Cadetes do Distrito de Leiria. *Psicologia.com.pt: O portal dos Psicólogos*, 1-20. Acedido em Agosto, 2, 2015, em, <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0350.pdf>.

Nunes, L., Silveira, N. (2008). *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

Penna, A. G. (2001). *Introdução à motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Imago.

Pestana, M. & Gagueiro, J., (2008). Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do spss. 5ª Edição. Lisboa. Edições Sílabo.

Rego, A. & JESUINO, J. (2002) Estilos de gestão do conflito e padrões motivacionais - Um estudo Exploratório. *Comportamento Organizacional e Gestão*. VIII (1), 83-97.

Roberts, G. C. (1995) - *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, SA.

Rogers, S., Ludington, J. & Graham, S. (1997). *Motivation & learning: A teacher's guide to building excitement for learning & igniting the drive for quality*. 3 Ed. Evergreen: Peak Learning Systems.

Sandoval, R. & Tubío, J. (2013) Teorías sobre la motivación en el contexto deportivo. In *XIV Congreso Internacional sobre la Psicología del deporte*, PonteVedra, 14-16 Nov. 2013. Acedido Abril 11, 2015 em <http://altorendimiento.com/teorias-sobre-la-motivacion-en-el-contexto-deportivo/>.

Scalon, R., (2004). *A psicologia do esporte e a criança*. Porto Alegre: Super Nova Editora.

Serpa, S., (1990). Motivação para a prática desportiva. FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e fatores de excelência desportiva na população escolar portuguesa. *Ministério da Educação - Desporto Escolar*, 101-106.

Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva: Validação preliminar do questionário de motivação para as actividades desportivas (QMAD). In F. Sobral, & A. Marques (Coordenadores), FACDEX: *Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*, 2, 89-9.

Serpa, S. & Frias, J. (1992). Motivação para a Prática Desportiva. Validação preliminar do QMAD. In A. Marques e F. Sobral (Eds) FACDEX, Volume 2 (pp.89-97). Lisboa: Ministério Educação.

Sirard, J., Pfeiffer, K., & Pate, R. (2006). Motivational factors associated with sports participation in middle school students. *Journal of Adolescent Health, 38*, 696-703.

Sousa & Fonseca (2004). A motivação dos jovens para a prática de Desporto Escolar. Estudo desenvolvido no centro de área Educativa de Viseu. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 4* (2), 144.

Tapia, A., & Montero, I. (2004). Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. (2a ed., pp.177-192). Porto Alegre: Artmed.

UNESCO. Carta internacional da Educação Física e do Desporto da UNESCO, 1978.

Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M. & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *Psicologia.com.pt: O portal dos Psicólogos*, 1-26. Acedido em Agosto, 10, 2015, em, <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf>.

Weinberg, S. & Gould, D. (2001). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 2° Ed. Porto Alegre: Artmed.

Zenorini, C. Santos, A. & BUENO, H. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, 2 (2), 165-173. Acedido em Março, 1, 2015, em, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n2/v2n2a07.pdf>.

Yamaji, B. & Guedes, D. (2015). Instrumentos para identificar os motivos para a prática de esporte: opções disponíveis na literatura. *Pensar a prática*, 18 (1). Acedido em Maio, 15, 2015, em, <file:///C:/Users/Nuno/Downloads/30015-146217-1-PB.pdf>.

Anexos



Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas

Tradução e Adaptação de Sidónio Serpa e Jorge Frias (1990) do Participacion Motivation Questionnaire (PMQ) de Gill, Gross e Huddleston (1983).

Idade: _____ Sexo: _____ Data: _____ Nível de Escolaridade: _____

Pratica algum desporto Federado: _____ Qual: _____

Em seguida apresenta-se um conjunto de motivos que normalmente podem levar as pessoas a praticar uma atividade desportiva. Leia-os com a atenção e indique a importância que cada um deles tem para si. Como não existem respostas certas ou erradas, é importante que seja sincero(a). Mesmo que hesite em certos casos responda a todas as afirmações.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Totalmente Importante
1. Melhorar as capacidades técnicas	1	2	3	4	5
2. Estar com os(as) amigos(as)	1	2	3	4	5
3. Ganhar	1	2	3	4	5
4. Descarregar energias	1	2	3	4	5
5. Viajar	1	2	3	4	5
6. Manter a forma	1	2	3	4	5
7. Ter emoções fortes	1	2	3	4	5
8. Trabalhar em equipa	1	2	3	4	5
9. Influência da família e amigos(as)	1	2	3	4	5
10. Aprender novas técnicas	1	2	3	4	5
11. Fazer novas amizades	1	2	3	4	5
12. Fazer alguma coisa em que se é bom (boa)	1	2	3	4	5
13. Libertar a tensão	1	2	3	4	5
14. Receber prémios	1	2	3	4	5
15. Fazer exercício	1	2	3	4	5
16. Ter alguma coisa para fazer	1	2	3	4	5
17. Ter acção	1	2	3	4	5
18. Espírito de equipa	1	2	3	4	5
19. Pretexto para sair de casa	1	2	3	4	5
20. Entrar em competição	1	2	3	4	5
21. Ter a sensação de ser importante	1	2	3	4	5
22. Pertencer a um grupo	1	2	3	4	5
23. Atingir um nível desportivo elevado	1	2	3	4	5
24. Estar em boa condição física	1	2	3	4	5
25. Ser conhecido(a)	1	2	3	4	5
26. Ultrapassar desafios	1	2	3	4	5
27. Influência dos treinadores	1	2	3	4	5
28. Ser reconhecido(a) e ter prestígio	1	2	3	4	5
29. Prazer e divertimento	1	2	3	4	5
30. Prazer na utilização das instalações e material desportivo	1	2	3	4	5



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

ANEXO B

Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas do Bonfim

Assunto: Proposta de investigação

Venho por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para participação dos alunos de 4º ano da Escola Básica da Praceta, Corredoura, Fortios e Monte Carvalho e alunos do 6º ano da Escola Cristóvão Falcão, no trabalho de investigação sobre “A motivação para a prática desportiva escolar nos alunos do 4º e 6º ano”.

Este estudo encontra-se integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Beira Interior, tendo como orientador o Professor Doutor Júlio Martins.

A presente investigação tem como principal objetivo apurar os principais motivos que levam as crianças à prática desportiva escolar.

O questionário aplicado (PMQ), será realizado nas de aulas de Atividade Física e Desportiva e Educação Física, no entanto, em caso algum se pretende que a recolha de dados interfira com o normal decorrer do ano letivo escolar.

Certifico que todas as respostas e dados, que se obtenham mediante os questionários, serão tratados de modo confidencial e mantidos em absoluto anonimato, respeitando a privacidade dos alunos.

Portalegre, 23 de Fevereiro de 2015.

Com os melhores cumprimentos

Nuno Costa



ANEXO C

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Exmo. Encarregado de Educação

Assunto: Proposta de investigação com alunos

Eu, Nuno Costa, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência, autorização para participação do seu educando num trabalho de investigação intitulado “A motivação para a prática desportiva escolar nos alunos do 4º e 6º ano”.

Este trabalho de investigação encontra-se integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Beira Interior, sob orientação do Professor Doutor Júlio Martins.

Esta investigação pretende apurar os principais motivos que conduzem as crianças à prática desportiva escolar e comparar os resultados entre o 4º e 6º ano. Para tal, pretendo realizar um inquérito para recolha de dados. Em nenhum dos momentos se pretende que a recolha de dados interfira com o normal decorrer do ano letivo escolar. Os testes irão ser realizados nas aulas de Atividade Física e Desportiva e Educação Física.

Asseguro que todas as respostas e dados, que se obtenham mediante os questionários, serão tratados de modo confidencial e mantidos em absoluto anonimato, respeitando a privacidade dos alunos.



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do
aluno _____, Autorizo/Não autorizo que o meu educando
participe no trabalho de investigação sobre “*A motivação para a prática desportiva escolar
nos alunos do 4º e 6º ano*”.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:
