



2012



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

A Motivação Intrínseca e Extrínseca
na Disciplina de Educação Física

A Motivação Intrínseca e Extrínseca na Disciplina de Educação Física

As Diferenças de Género
em Alunos do Ensino Básico

António José Pinto Rosa

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, junho de 2012

António Rosa



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

A Motivação Intrínseca e Extrínseca na Disciplina de Educação Física

As Diferenças de Género em Alunos do Ensino Básico

António José Pinto Rosa

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, junho de 2012

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Júlio Martins, orientador do meu estudo, o meu reconhecimento pela forma dedicada e sempre disponível, como orientou academicamente esta dissertação, através da sua frontalidade, competência e rigor.

Ao Professor Doutor Aldo Costa, pelas preciosas sugestões, e trabalho colaborativo, que tornou mais fácil a realização do meu estudo.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas João Roiz, Professor Carlos Almeida, pelo consentimento dado na aplicação do questionário, e aos meus colegas de grupo pela pronta colaboração na aplicação do mesmo nas suas turmas.

Aos alunos, participantes deste estudo, pela disponibilidade no preenchimento do questionário.

Aos companheiros de aventura, Catarina, Duarte e Luís Duarte.

Ao alicerce da minha história que são os meus pais, a Manela e os meus filhos, Guilherme e Elisa.

*Cada um de nós encontra e segue o que mais amamos fazer,
não importa o que outros pensem.*

(Richard Bach *in* Fernão Capelo Gaivota)

Resumo

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci & Ryan (1985) explica as ações menos e mais autodeterminadas (i.e. controladas versus autónomas), da motivação numa perspetiva multidimensional.

Neste estudo procuramos conhecer os motivos mais e menos importantes que influenciam a motivação intrínseca e extrínseca entre os rapazes e as raparigas na disciplina de Educação Física e comparar a motivação intrínseca e extrínseca entre género.

A amostra do estudo, de conveniência, foi constituída por 478 alunos do Agrupamento de Escolas João Roiz, de Castelo Branco, sendo 256 indivíduos do sexo masculino e 222 alunos do sexo feminino. A recolha de dados foi feita através do questionário elaborado e validado por Kobal (1996), constituído na sua totalidade por 3 dimensões de questões, (i.e. participação, o gosto e não gosto pelas aulas de Educação Física). Os dados foram tratados através da metodologia quantitativa pelo que recorreremos à estatística descritiva inferencial.

Os resultados obtidos evidenciam, na análise descritiva, que tanto os rapazes como as raparigas estão intrinsecamente e extrinsecamente motivados para as aulas de Educação Física. Deste modo, na motivação intrínseca revelam resultados elevados de concordância com os itens que se enquadram com o gosto, o interesse, o prazer, o envolvimento e empenho nas atividades e na motivação extrínseca valorizaram as notas, a integração na turma e o estar com os amigos.

Entre o género, verifica-se que os resultados de concordância são superiores nos rapazes tanto na motivação intrínseca como na motivação extrínseca, e ambos os géneros apresentam resultados de maior concordância na motivação intrínseca versus motivação extrínseca.

Na análise comparativa, os resultados obtidos revelam diferenças significativas entre o género, tanto na motivação intrínseca, como na motivação extrínseca para as mesmas questões, referentes aos motivos da participação, gosto e não gosto das aulas de Educação Física

Palavras-chave: Educação Física, motivação intrínseca, motivação extrínseca, alunos.

Abstrat

The Self-Determination Theory, proposed by Deci & Ryan (1985) explain the actions of less and more self-determined, controlled versus autonomous, motivation in a multidimensional perspective.

In this study we seek to know the most and least important reasons influencing the intrinsic and extrinsic motivation among boys and girls in the discipline of Physical Education and comparing the intrinsic and extrinsic motivation between gender.

The study sample of convenience consisted of 478 students from the Group of Schools João Roiz, Castelo Branco, with 256 males and 222 female students. The collection of data was performed using the validated questionnaire and developed by Kobal (1996), consisting entirely of three dimensions of questions (participation, taste and do not like for physical education classes), The data were processed through the quantitative methodology, so we resorted to inferential descriptive statistic.

The results obtained in the descriptive analysis showed that both boys and girls are intrinsically and extrinsically motivated for physical education classes. Thus, the intrinsic motivation results show high agreement rates with the items that fit the taste, interest, enjoyment, involvement and engagement in the activities and extrinsic motivation valued the grades, the integration in the classroom and being with friends.

Between genders, there is agreement that the results are superior to boys in both intrinsic motivation and extrinsic motivation, and both genders have higher concordance of results in intrinsic motivation versus extrinsic motivation.

In comparative analysis, the results reveal significant differences between gender in both the intrinsic and extrinsic motivation, in the three questions under review, about the motives of participation, taste and do not like of the Physical Education classes.

Keywords: Physical Education; intrinsic motivation; extrinsic motivation; students

Índice

Lista de Figuras	viii
Lista de Quadros	viii
Lista de Abreviaturas	viii
Capítulo 1 - Introdução	1
1.1 Educação Física e motivação	2
1.2 A teoria da autodeterminação (TAD)	4
1.2.1 A subteoria da avaliação cognitiva	5
1.2.2 A subteoria da integração organísmica	6
1.2.3 A subteoria das necessidades básicas	7
1.2.4 A subteoria das orientações de causalidade	8
1.3 Investigações realizadas sobre a motivação intrínseca e extrínseca em Educação Física	8
1.4 Justificação do estudo	10
1.5 Problemas e objetivos do estudo	11
1.6 Hipóteses de Estudo	12
1.6.1 Motivação intrínseca	12
1.6.2 Motivação extrínseca	12
Capítulo 2 - Material e métodos	13
2.1 Caracterização da amostra	13
2.2 Definição das variáveis	15
2.3 Instrumentos	15
2.4 Procedimentos e aplicação do questionário	15
2.5 Análise estatística	16
2.6 Delimitação do estudo	17
Capítulo 3 - Apresentação dos resultados	18
3.1 Motivação intrínseca	18
3.2 Motivação extrínseca	22
Capítulo 4 - Discussão dos resultados	27
4.1 Motivação intrínseca	27
4.2 Motivação extrínseca	30
4.3 Aplicações práticas	33
Capítulo 5 - Conclusões	34
Referências Bibliográficas	35
Anexos	38
Anexo A	39
Anexo B	42
Anexo C	43

Lista de Figuras

Figura 1 - <i>Continuum</i> da autodeterminação	6
---	---

Lista de Quadros

Quadro 1 - Amostra do estudo	13
Quadro 2 - Frequência dos indivíduos por idade e sexo	14
Quadro 3 - Frequência das alternativas da motivação intrínseca	18
Quadro 4 - Medidas descritivas da motivação intrínseca	20
Quadro 5 - Resultados e níveis de significância do teste <i>Mann-Whitney U</i> para a motivação intrínseca.	21
Quadro 6 - Frequência das alternativas da motivação extrínseca.	22
Quadro 7 - Medidas descritivas da motivação extrínseca.	25
Quadro 8 - Resultados e níveis de significância do teste <i>Mann-Whitney U</i> para a motivação extrínseca.	25

Lista de Abreviaturas

TAD - Teoria da Autodeterminação

i.e - Isto é

e.g. - Por exemplo

\bar{X} - Média

s - Desvio Padrão

M - Masculino

F - Feminino

Capítulo 1 - Introdução

Não importa o tamanho dos obstáculos, mas o tamanho da motivação que temos para os superar

Augusto Cury¹

O nosso estudo inicia-se com a pesquisa documental no âmbito da Educação Física e da motivação no contexto da aprendizagem escolar. Assim, a partir deste ponto de partida conceptual, delimitámos o tema à motivação intrínseca e extrínseca dos alunos, tendo encontrado adequado enquadramento destes constructos na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985), enquanto “abordagem psicológica sobre a motivação, que se preocupa com as causas e as consequências da forma como o ser humano regula o seu comportamento” (Pires, Cid, Borrego, Alves & Silva, 2010, p. 33). Neste contexto, complementámos o quadro conceptual com alguns documentos empíricos que se aplicam aos objetivos da nossa investigação, no âmbito da motivação intrínseca e extrínseca, realizados com alunos do Ensino Básico na disciplina de Educação Física.

Ainda no primeiro capítulo, apresentamos a justificação e pertinência da nossa opção pelo tema da motivação intrínseca e extrínseca tendo em conta o quadro referencial que sustentou a questão de investigação e o conhecimento que se pretende obter dos alunos sobre os motivos do porquê da *participação, do gosto e do não gosto* das aulas de Educação Física.

No segundo capítulo procedemos à caracterização da amostra, referindo as suas variáveis dependentes e independente, e dos instrumentos de medida, assim como à descrição detalhada de todos os procedimentos efetuados para a aplicação do questionário e tratamento estatístico dos dados recolhidos.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados obtidos, nos itens das questões de investigação, através das frequências obtidas, das medidas descritivas ou de localização e dos níveis de significância obtidos na comparação entre géneros para as três questões da motivação intrínseca e extrínseca do questionário.

No quarto capítulo apresentamos a discussão dos resultados obtidos em cada questão, tendo em conta a variável independente *género*. Deste modo, a discussão dos resultados considera a pesquisa documental conceptual e empírica à luz do quadro de referência, os objetivos do estudo e os resultados obtidos a partir do tratamento estatístico descritivo e inferencial.

Terminamos o nosso estudo com uma breve conclusão.

¹ In Cury, A. (2004, p.101)

1.1 Educação Física e Motivação

A Educação Física escolar em Portugal ocupa um lugar fundamental na educação e formação integral do aluno. No âmbito curricular está presente, a par do Português, em todo o percurso do currículo escolar dos alunos, desde a entrada no primeiro ciclo do Ensino Básico até ao décimo segundo ano do Ensino Secundário, independentemente das opções tomadas por estes a partir do décimo ano de escolaridade. Deste modo, a disciplina de Educação Física tem um valor formativo, reconhecido no sistema educativo, pedagogicamente orientado², e um valor social (Mota, 1997; Pires, 2000), no âmbito de um conceito, que advém de uma máxima grega, de *mente sã em corpo sã*. Ou seja, o sentido de uma estreita relação entre o corpo e o cérebro, no entendimento de que a Educação Física enquanto atividade psicomotora realiza-se “tendo em linha de conta as informações fornecidas pelas sensações e pelas perceções” (Mota, 1997, p. II), com enormes benefícios no contexto social associados ao bem-estar, à saúde, e à importância de uma atividade física realizada ao longo da vida (Programa de Educação Física, 2º Ciclo, 1998; Programa de Educação Física, 3º Ciclo, 2001; Cid, Silva, & Alves, 2007; Días, 2008; Filho, Gordia, Quadros, Souza, & Campos, 2011).

Neste sentido, considera-se que a Educação Física, sob o ponto de vista conceptual,

“deve ser entendida como um processo elaborado em bases científicas, pedagogicamente enquadrado e orientado para garantir o desenvolvimento progressivo das capacidades da motricidade da criança, graças à utilização adaptada da enorme riqueza das atividades físico desportivas, devendo também constituir sua preocupação o acesso ao conhecimento das atividades desportivas, do nosso tempo, na perspetiva da sua prática voluntária ao longo da vida” (Mota, 1997, p. II).

O Currículo enunciado dos programas de Educação Física do 2º Ciclo (1998), e 3º Ciclo (2001), referem explicitamente a motivação como processo pedagógico. Deste modo, verifica-se que no 2º Ciclo, o programa considera que

“a motivação dos alunos e a qualidade da sua participação...devem ocupar um lugar central nas decisões dos professores e na intervenção pedagógica. Assim, a satisfação proporcionada pelas atividades da EF deve ser associada ao prazer da iniciativa, da superação pessoal e do convívio fraterno, na direção, portanto, dos objetivos destes programas” (1998, p.7)

No que se refere ao Programa de Educação Física, do 3º Ciclo, constata-se igualmente que “as metas dos programas devem constituir também objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na escola e ao longo da vida” (p. 5).

Neste âmbito educativo, a ação profissional realiza-se na formulação de propostas pedagógicas adequadas à promoção humana dos alunos³. Deste modo, constata-se que a Educação Física

² Como consta do Programa de Educação Física, do 2º e 3º Ciclos.

³ Como consta dos programas de Educação Física, tanto do 2º Ciclo (1998), como 3º Ciclo (2001).

vive do mesmo “elo de ligação entre a motivação e a aprendizagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 503), sendo este elo interativo na determinação do comportamento do aluno. Ou seja, a influência da motivação, no sucesso educativo do aluno, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), é determinante no rendimento baixo ou elevado deste e considera “o pressuposto de que as variáveis motivacionais e emocionais desempenham um papel crucial, senão o mais crucial, no sucesso académico” (p. 504). Assim, a motivação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem (Jesus, 1996; Lieury & Fenouillet, 1997; Pereira, Costa & Dinis, 1998; Jesus, 2004; Montserrat, 2006; Días, 2008; Lourenço & Paiva, 2010), e, simultaneamente, tem sido fonte de preocupação de todos os atores do sistema educativo, nomeadamente responsáveis políticos, educadores, professores, pais e encarregados de educação (Jesus, 1996).

No que ao estado da arte diz respeito, “encontramos uma larga panóplia de teorias acerca da motivação” (Balacho & Coelho, 1996, p. 56), ainda que, segundo Jesus (2004), o desenvolvimento científico acerca das teorias⁴ da motivação passa por conjugar o contributo da diversidade conceptual, uma vez que partem dos mesmos pressupostos teórico epistemológicos e diferenciam-se devido à especialização dos seus autores, tendo em conta a complexidade do comportamento humano.

De acordo com Días (2008), a motivação funciona como um autêntico motor que permite aos indivíduos realizarem qualquer atividade. De facto, o termo motivação provém etimologicamente do latim *movere* que significa mover e, enquanto processo⁵, “é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido” (Balacho & Coelho, 1996, p. 17).

Importa ainda ter presente que a motivação é um vocábulo relacionado com motivo, que provém etimologicamente do latim *motus* cujo tempo, associado ao substantivo *motivum*, deu origem ao termo motivo (Balacho & Coelho, 1996), e, por isso, “é tudo aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer coisa” (Balacho & Coelho, 1996, p.17). Ou seja o motivo é a razão que leva o indivíduo a fazer algo enquanto a motivação é o comportamento que leva o indivíduo a colocar esses motivos em prática (Nunes, 1995).

Segundo Días (2008), a motivação é um dos elementos fundamentais do ponto de vista psicológico “pues explica la iniciación, la orientacion, el mantenimiento y el abandono de una actividad físico-desportiva”(p. 139), enquanto força que mobiliza a pessoa a interagir no ambiente e “que vitaliza qualquer tipo de operacionalização” (Balacho & Coelho, 1996, p.17). Ou seja, em síntese, a motivação entende-se como um processo que leva o aluno a fazer ou deixar de fazer uma atividade.

⁴ Segundo Roberts (2001, *apud* Pires et al., 2010), existem pelo menos trinta e duas teorias distintas sobre a motivação.

⁵ Como processo a motivação não pode ser diretamente observada mas inferida dos comportamentos (Cavenaghi, 2009).

Ainda em termos gerais, perante a diversidade das várias teorias⁶ da motivação, pode-se chegar a uma definição conceptual integradora, tendo em conta a especificidade curricular da disciplina de Educação Física:

La motivación es una variable psicológica que mueve al individuo hacia la realización, orientación, mantenimiento y/o abandono de las actividades físico-deportivas, y suele estar determinada por la asociación cognitiva que el sujeto hace de las diferentes situaciones (si es positiva, mayor motivación; si es negativa, menor motivación; si es neutra, dependerá de la construcción cognitiva que realice por la influencia del entorno y de sus propias convicciones) en función de una serie de factores (individuales, sociales, ambientales e culturales (Días, 2008, p. 141).

Para além da perspectiva psicológica, a motivação é também abordada numa perspectiva científica (Balancho & Coelho, 1996), assente numa grandeza vetorial definida em duas dimensões: i) *direção*, entendida enquanto necessidade e finalidade, que responde ao porquê de um sujeito se orientar, ou evitar, um determinado tipo de atividade; e ii) *intensidade*, entendida enquanto impulso, e que se relaciona com o grau do esforço evidenciado num determinado comportamento em realizar determinada atividade (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Balancho & Coelho, 1996; Días, 2008), num claro elo de ligação com o cérebro, que podemos comparar a uma espécie de computador, e “que apresenta programações do sistema nervoso motivadoras das manifestações comportamentais” (Balancho & Coelho, 1996 p. 56). Deste modo, o motivo é um fator interno, enquanto razão, responsável pela direção e intensidade do comportamento.

Perante a multiplicidade das diversas teorias da motivação encontradas na literatura e sistematizadas por Montserrat (2004), partilha-se da ligação feita por Guimarães e Boruchovitch (2004), Cavenaghi (2009), com a TAD (Deci e Ryan, 1985), enquanto alternativa promissora para se entender o ofício de aluno sobre o qual se debruçou Perrenoud (1995), no âmbito da aprendizagem escolar.

1.2 A Teoria da Autodeterminação (TAD)

O processo educativo do ensino, da aprendizagem e da avaliação, na disciplina da Educação Física escolar, levou-nos a adotar no nosso estudo a perspectiva da motivação enquanto paradigma da TAD, de Deci e Ryan (1985, 2000), que, segundo Cavenaghi (2009), “é uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento da personalidade saudável e a autorregulação autónoma” (p. 251). Com efeito, Deci e Ryan (1985; 2000), e Ryan e Decy (2000a), desenvolveram a TAD enquanto macroteoria da “motivação humana que se preocupa com o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais, mais concretamente com as causas e as consequências

⁶ Montserrat (2004), sistematizou a multiplicidade das principais teorias da motivação em três tipologias: i) teorias do conteúdo centradas nas necessidades; ii) teorias dos processos centradas nas expectativas e iii) teorias interacionistas integrando o ambiente externo.

do comportamento autodeterminado” (Pires et al., 2010, p. 34), e é composta por quatro sub-teorias inter-relacionadas: i) teoria da avaliação cognitiva; ii) teoria da integração organísmica; iii) teoria das necessidades básicas e iv) teoria das orientações de causalidade (Deci & Ryan, 1985; 2000; 2004). Deste modo, com esta teoria, a regulação do comportamento é vista num *continuum* entre a amotivação, a motivação controlada⁷ e a motivação autónoma⁸, (Decy & Ryan, 2000; Ryan & Decy, 2000a), a que se fará referência nos pontos seguintes.

1.2.1 A Subteoria da Avaliação Cognitiva

Ora, segundo Montserrat (2004), esta subteoria da motivação insere-se no conjunto das teorias interacionistas que integram o ambiente externo, sistematizada por Deci e Ryan (1985), e Ryan e Deci (2000a; 2000b). Deste modo, segundo estes autores, mobiliza forças que impele a pessoa a interagir no ambiente e é caracterizada por um contínuo de diferentes níveis de autodeterminação, de menos e mais autodeterminada, no âmbito da integração do organismo em três diferentes tipos de motivação: i) motivação intrínseca; ii) motivação extrínseca; e iii) amotivação, sobre as quais vários autores se têm debruçado (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Guimarães & Boruchovitch 2004; Montserrat, 2004; Múrcia, Gimeno & Coll, 2007; Pires et al., 2010), com base na teoria inicial proposta por Deci e Ryan (1985).

No âmbito da Educação Física, e da inerente atividade física pedagogicamente orientada, o aluno está segundo Decy e Ryan (1985), intrinsecamente motivado pelo facto de efetuar uma atividade por ela própria, através de um empenho voluntário retirando daí satisfação pessoal (e.g. prazer e divertimento), sem haver retorno de qualquer compensação associada que não a satisfação vivida. Ou seja, os alunos regulam o seu comportamento para formas autodeterminadas sem necessidade de reforço ou recompensa externa, “predominando a liberdade de escolha ao invés do controlo” (Cavenaghi, 2009, p. 252), pelo que a atividade é suficiente *per si*, pois possui ótimos desafios e produz energia inata que leva os alunos a experienciar prazer e interesse numa atividade (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Ryan & Decy, 2000a; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Montserrat, 2004; Múrcia et al., 2007; Días, 2008; Pires et al., 2010).

Autores como Vallerand e Rousseau (2001) abordaram a motivação intrínseca numa tripla dimensão, tendo em conta a adoção de uma abordagem multidimensional, enquanto constructo da i) *motivação intrínseca do conhecimento*, em que o aluno pratica uma atividade pelo prazer e satisfação inerente à experiência de aprendizagem e exploração, ii) *motivação intrínseca de execução*, em que o aluno pratica uma atividade pelo prazer e satisfação que sente quando realiza um exercício ou movimento numa nova situação e iii) *motivação intrínseca de experimentar sensações*, quando a satisfação e prazer da atividade incorpora experiências de sensações diferentes do habitual.

⁷ Externa e introjada.

⁸ Identificada, integrada e intrínseca.

1.2.2 A Subteoria da Integração Organísmica

No âmbito da TAD, a subteoria da integração orgânica assume significativa importância, segundo Ryan e Deci (2000a), devido ao facto de que, no contexto escolar, muitas das atividades dos alunos acabam por ser sustentadas pela motivação extrínseca. Assim, esta subteoria aborda as diferentes formas de regulação do comportamento extrinsecamente motivado.

Ora, segundo Dias (2008), uma das características principais da motivação extrínseca é o ser instável, já que depende de reforços externos e por isso pode ser associada a “um comportamento instrumental” (Montserrat, 2004, p. 56), que ocorre quando a participação numa atividade funciona como sistema de recompensa ou de punição, já que existe a consciencialização de que “pode retirar-se um benefício ou evitar dificuldades” (Montserrat, 2004, p. 56). Aliás, os autores da TAD, Deci e Ryan (1985), e Ryan e Deci (2000a; 2000b), consideraram mesmo que existe uma relação entre a motivação extrínseca e a obtenção de recompensas sociais e materiais. Assim, é precisamente neste sentido que a TAD, através da subteoria da integração orgânica, clarifica a importância da motivação do aluno através da internalização e integração regulada do comportamento, de forma a chegar à autodeterminação. Ou seja, na organização de um *continuum* de autodeterminação, que apresentamos na figura 1, sintetiza-se, a partir da amotivação, quatro tipos de regulação por motivação extrínseca, até se atingir a motivação intrínseca enquanto comportamento autodeterminado: i) regulação externa; ii) regulação introjetada; iii) regulação identificada; e iv) regulação integrada (Ryan & Deci, 2000a; 2000b).

Ausência de autodeterminação		← Regulações por Motivação Extrínseca →				Autodeterminação
Estilos regulatórios	Amotivação ⁹ (não Regulatório)	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação integrada	Motivação Intrínseca
		Lócus da percepção da causalidade	Impessoal	Externo	Externo/ Interno	
Processos regulatórios relevantes	Ausência de: -competência -intenção	Presença de: - recompensas externas - punições	- Aprovação social -Envolvimento para o ego	-Valorização da atividade - Importância pessoal	-Sínteses de regulações identificadas/ conscientes	- divertimento - prazer - satisfação

Figura1 - *Continuum* de Autodeterminação (Ryan e Deci, 2000a, p.61)

No *continuum* da autodeterminação, sistematizada na figura 1, do controlo à autonomia, a regulação externa é a menos regulada pois o envolvimento do aluno apenas acontece para obter uma recompensa ou evitar uma punição. Por sua vez, na motivação extrínseca com

⁹ Processo da não regulação, que se caracteriza como a ausência de toda a forma de motivação intrínseca e extrínseca, (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci, 2000a; Montserrat, 2004;), porque o indivíduo não tem a intenção de realizar algo. Deste modo, a atividade pode ser acompanhada de sentimentos de frustração, medo e depressão (Múrcia, et al., 2007).

regulação introjetada, o aluno realiza uma ação sem que esteja em consonância com os seus valores, ou seja, envolve-se na ação por uma regulação internalizada mas não aceita pessoalmente. Por exemplo, realiza uma atividade apenas para agradar a alguém, o que não acontece na motivação extrínseca com regulação por identificação já que o comportamento é escolhido e valorizado pelo interessado. Ou seja, existe perante o contexto um interesse ocasional, porventura conveniente, e, desta forma, vê valor na regulação externa que é transformada em regulação interna pessoalmente aceita. Por último, a regulação integrada é, no âmbito da motivação extrínseca, a forma mais autodeterminada de regulação por integração já que existe um envolvimento do aluno ao considerar a atividade importante, e por isso valoriza-a e aceita-a como sua (Ryan & Deci, 2000a; 2000b; Cavenaghi, 2009), tendo “o sentimento de determinar ele próprio o seu comportamento” (Montserrat, 2004, p. 56), num constructo simultaneamente proativo e racional.

1.2.3 A Subteoria das Necessidades Básicas

Segundo Ryan e Deci (2000b), a satisfação das necessidades psicológicas básicas assenta em três necessidades: i) *autonomia* (i.e. regulação das próprias ações, interesses e habilidades); ii) *competência*, (i.e. eficácia na interação com o envolvimento do meio); e iii) *relação* (i.e. desenvolvimento de relações interpessoais que estão na base do comportamento e envolvimento social autodeterminado). Em suma, a regulação da motivação intrínseca nestas três necessidades está associada a uma maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades, numa estreita relação com os motivos internos que segundo Dias (2008), são a razão que movem a pessoa para a ação baseados em necessidades intrínsecas, sem depender de reforços externos, e estão relacionadas com a satisfação pessoal em si como a auto superação e melhoria de resultados. Por isso, “a motivação intrínseca, quando presente, constrói-se normalmente sobre si mesma, produzindo assim um sentido de motivação acrescida para continuar a atividade” (Sprinthall & Sprinthall, 1993 p. 508). É neste sentido que também Pereira et al., (1998) consideraram que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem resulta fundamentalmente da satisfação das necessidades básicas intrínsecas de motivação.

Todavia, importa registar que Deci (1971), e Deci e Ryan (1985, 2004), concluíram que aplicar uma motivação externa, como por exemplo as recompensas materiais, num indivíduo com um comportamento intrinsecamente motivado, diminuiu a motivação intrínseca no âmbito da autonomia. A este propósito, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), “as pessoas deixavam de perceber as suas ações como internamente guiadas para se sentirem externamente comandadas” (p. 114). No entanto, Deci (1971) e Deci e Ryan (2004), também concluíram, em estudos realizados, que a utilização do feedback positivo, de forma inesperada numa tarefa, aumenta a motivação intrínseca no âmbito da competência.

1.2.4 A Subteoria das Orientações de Causalidade

Esta subteoria descreve as diferenças individuais relativamente estáveis na iniciação e regulação do comportamento, que traduzem diferentes tipos de motivação e que, por isso, determinam diferentes graus de comportamento autodeterminado, tendo em conta três orientações gerais de causalidade: i) autonomia; ii) controlo; e iii) impessoal. Nas duas primeiras a causalidade é percebida e portanto interna o que não acontece na última (Decy & Ryan, 2004).

Com efeito, na orientação de causalidade autónoma a pessoa sente que o comportamento é regulado primariamente pela motivação intrínseca e por tipos autónomos de motivação extrínseca nomeadamente de regulação identificada e de regulação integrada. Já na orientação *controlo* o que determina a iniciação do comportamento é uma motivação controlada. Deste modo o comportamento é menos autodeterminado tendo em conta a motivação extrínseca de regulação *interiorizada* (Deci & Ryan, 2004).

1.3 Investigações Realizadas sobre a Motivação Intrínseca e Extrínseca em Educação Física

Segundo Pires et al., (2010), existem ainda poucos estudos sobre a aplicação dos dois constructos mais conhecidos da motivação, a intrínseca e a extrínseca, ao contexto específico da Educação Física Escolar, o que não acontece em estudos sobre a motivação intrínseca realizados em atletas, no âmbito da prática desportiva. Assim, há a considerar a Educação Física escolar como área curricular disciplinar obrigatória para todos os alunos e, por isso mesmo, contextualmente diferente da prática desportiva que é escolhida e tem à partida um elevado índice de autodeterminação inicial.

Ao efetuarmos várias pesquisas encontramos alguns estudos que se debruçaram especificamente sobre a motivação nas aulas de Educação Física (Kobal, 1996; Raposo et al., 1996; Alves, 2003; Maia, 2003; Rocha, 2009; Lima, 2010; Gutiérrez, Ruiz, & Lopes, 2010; Vaz, Califórnia, Silva & Rodrigues, 2010).

No estudo conduzido por Kobal (1996) que elaborou e validou o questionário para o estudo da motivação intrínseca e extrínseca, que adotamos no nosso estudo, específico às aulas de Educação Física, verificou-se que, a partir de uma amostra de 96 alunos, a participação nas aulas de Educação Física resultou do interesse, do prazer, do envolvimento e dos motivos de realização dos alunos na atividade. Ou seja, os alunos apresentaram índices mais elevados de motivação intrínseca face à motivação extrínseca para as aulas de Educação Física. No âmbito dos motivos de realização, os alunos do sexo masculino apresentaram maiores expectativas de sucesso relativamente às raparigas, que demonstraram maior medo de fracassar.

Gutiérrez et al., (2010) estudaram a motivação intrínseca em 2189 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, nas aulas de Educação Física. Utilizaram no estudo o questionário *Intrinsic Motivation Inventory*. Estes autores concluíram que existia uma associação positiva entre a motivação intrínseca e a mestria, no âmbito da competência.

Rocha (2009), apresentou, na Faculdade de Motricidade Humana, um estudo sobre a motivação de adolescentes para a prática da Educação Física Escolar, da realidade brasileira, a partir de uma amostra de 4668 alunos, do 5º ao 8º ano, de ambos os sexos, sendo 4096 dos participantes do ensino público e 566 do ensino privado. Neste estudo, utilizou o *Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas (QMAD)*¹⁰, e verificou que, nas aulas de Educação Física, o item *estar com os amigos* é estatisticamente significativo para as raparigas quando comparado com os rapazes. Todavia, no item *competição*, a análise dos resultados apresentados foram estatisticamente significativos para os rapazes quando comparado com as raparigas, no total dos alunos da escola pública e privada. Globalmente, com base nas frequências dos itens que compõem este questionário, conclui que os rapazes percebem as aulas de Educação Física de forma mais positiva que as raparigas, valorizando os rapazes a realização das aulas e o *status*, ou seja, atividades relacionadas com as tarefas e o ego, e as raparigas valorizaram mais as brincadeiras e as amizades. Ainda, globalmente, na totalidade da amostra, os resultados da motivação intrínseca são mais elevados que os da motivação extrínseca, ou seja, *manter a forma, estar em boa condição física, prazer e divertimento*.

Em Portugal, num estudo realizado com 631 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, de quatro escolas do Centro da Área Educativa do Tâmega, Maia (2003) utilizou para o estudo da motivação intrínseca o questionário *Intrinsic Motivation Inventory*¹¹. Concluiu, através dos resultados obtidos entre género, que existiam diferenças estatísticas significativas entre os rapazes e raparigas, com os rapazes a apresentarem valores superiores para a motivação intrínseca nas dimensões do gosto, competência e esforço. Ou seja, segundo este estudo, os rapazes gostam mais, sentem-se mais competentes e investem mais esforço nas aulas de Educação Física pelo que, os comportamentos, que aumentam a competência e a autonomia, engrandecem a motivação intrínseca nos motivos relacionados com a tarefa e o ego.

Vasconcelos, Figueiredo e Granja (1996) realizaram um estudo a 1295 Jovens, entre os 10 e os 20 anos, sobre os fatores motivacionais para a participação e não participação desportiva de jovens no Concelho de Baião. Através da utilização do QMAD, verificaram que os rapazes deram mais importância que as raparigas aos fatores *contexto competitivo, reconhecimento/estatuto e contextual* e as raparigas atribuíram maior importância que os rapazes ao fator *amizade/divertimento*, havendo diferenças estatisticamente significativas a nível de género. Globalmente, os motivos mais importantes para o envolvimento desportivo

¹⁰ Versão traduzida e adaptada para a língua portuguesa por Serpa e Farias, 1991 (Rocha, 2009).

¹¹ Traduzido para a Língua Portuguesa por Fonseca e Paula Brito (2001), composto por 4 dimensões: Esforço/Importância; Interesse/Prazer; Competência; Pressão/Tensão.

têm um caráter iminentemente intrínseco, relacionados com aspetos físicos de prazer e mestria.

Vaz, et al., (2010), realizaram um estudo comparativo sobre a motivação nas aulas de Educação Física, em alunos do ensino secundário, na Escola Secundária com 3º Ciclo de Gama Barros, em Sintra. A amostra foi constituída por 337 alunos sendo 191 raparigas e 146 rapazes do Ensino Secundário. Utilizaram como instrumento de recolha de dados o Questionário de Kobal (1996), referente à identificação da motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física. Estes autores concluíram que os alunos do estudo estavam motivados intrinsecamente para as aulas de Educação Física, independentemente do Curso que frequentavam. Nos alunos do sexo masculino constataram que existia uma maior expectativa de sucesso relativamente às raparigas, que demonstram maior medo de fracassar. Na relação entre géneros estes autores não encontraram diferenças estatisticamente significativas face à motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física.

Lima (2010), realizou um estudo sobre a motivação, para as aulas de Educação Física, a partir de uma amostra de 120 alunos, 60 masculinos e 60 femininos, pertencentes ao Conselho de Santa Maria da Feira, através do questionário QMAD (i.e. *Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas*). Este autor concluiu que os motivos mais apresentados pelos alunos foram a *melhoria das qualidades técnicas, o fazer novas amizades, manter a forma e fazer exercício*. Relativamente ao género, verificou que existiam diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas nos motivos *manter a forma e fazer novas amizades*, sendo estes valores superiores para as raparigas. Globalmente, os participantes consideraram as aulas de Educação Física motivantes, verificando-se que os rapazes valorizam os motivos de realização e *status* e as raparigas as brincadeiras e amizades.

Alves (2003) estudou as determinantes motivacionais para as aulas de Educação Física em 1620 alunos, 637 do sexo masculino e 983 do sexo feminino, em Escolas Secundárias do Conselho de Vila Nova de Gaia. No que respeita à motivação intrínseca utilizou o questionário *Intrinsic Motivation Inventory*. Dos resultados obtidos verificou que as dimensões *interesse/prazer* e *competência* da motivação intrínseca e a *orientação para a tarefa* foram os motivos mais referidos enquanto intenção dos alunos praticarem uma atividade física, tendo concluído, no geral, que os alunos estão intrinsecamente motivados para as aulas de Educação Física.

1.4 Justificação do Estudo

Atualmente os alunos centram-se em novos interesses todos eles associados a comportamentos de passividade e inércia. Utilizam muito do seu tempo em redes sociais, em jogos *online*, cada vez mais apelativos e viciantes e em mensagens intermináveis entre amigos. Ou seja, vivem num mundo repleto de tecnologias fascinantes e absorventes. Assim, este estudo justifica-se pela sua dimensão de pertinência socioprofissional reflexiva, enquanto campo de interesse, no

âmbito do conhecimento dos níveis da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos face aos motivos da *participação*, *gosto*, e *não gosto* do que acontece na disciplina de Educação Física.

Vemos pois de todo o interesse conhecer a importância atribuída a esses motivos, no âmbito da disciplina de Educação Física, de forma a podermos considerar as opiniões dos alunos com os seus saberes (Charlot, 1982), na formação integral que a escola persegue. Neste âmbito, procuramos indicadores do conhecimento emancipatório, de acordo com as razões dos alunos do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas João Roiz, que podem ser vistos e problematizados, numa orientação de desafio ao crescimento pessoal e profissional. Assim, poderemos ser capazes de intervir sobre os indicadores motivacionais que resultam do conhecimento dos resultados do questionário, no âmbito da motivação intrínseca (i.e. privilegiar o feedback positivo), (Deci & Ryan, 2000), e no âmbito da motivação extrínseca tendo em conta o *continuum* da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci 2000a).

Em suma, acreditamos que, através da opinião dos alunos, promovemos espaços de cidadania e preparamos novas gerações de cidadãos conscientes, simultaneamente críticos, autónomos e responsáveis.

1.5 Problema e Objetivos do Estudo

Ao centrarmos esta investigação no nosso local de trabalho (i.e. no Agrupamento de Escolas João Roiz), procuramos responder a um problema, a partir da seguinte pergunta de partida, tendo em conta o tema do nosso estudo:

Quais são as verdadeiras motivações dos alunos e alunas face à disciplina de Educação Física?

Assim, entendemos que a investigação persegue os seguintes objetivos:

- Conhecer os motivos mais e menos importantes dos alunos e alunas na disciplina de Educação Física, no âmbito da motivação intrínseca e extrínseca.
- Comparar a motivação intrínseca entre géneros, tendo em conta a *participação*, o *gosto* e *não gosto*, nas aulas da disciplina de Educação Física.
- Comparar a motivação extrínseca entre géneros, tendo em conta a *participação*, o *gosto* e *não gosto*, nas aulas da disciplina de Educação Física.

1.6 Hipóteses de Estudo

Considerando os contributos conceptuais e empíricos, revistos anteriormente, definimos para confirmar ou infirmar as relações entre a variável independente, sexo, versus resultados das variáveis dependentes (i.e. motivação intrínseca e motivação extrínseca), as seguintes hipóteses de investigação, tendo em conta as três questões do questionário de investigação, e que se referem: i) aos motivos porque os alunos *participam* nas aulas de Educação Física; ii) aos motivos do *gosto* pelas aulas de Educação Física e iii) aos motivos pelo *não gosto* das aulas de Educação Física:

1.6.1 Motivação Intrínseca

H1. Existem diferenças significativas na motivação intrínseca entre géneros tendo em conta os motivos mais e menos importantes da participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

H2. Existem diferenças significativas na motivação intrínseca entre géneros quando são considerados os motivos mais e menos importantes dos alunos para gostarem das aulas de Educação Física.

H3. Existem diferenças significativas, na motivação intrínseca entre géneros tendo em conta os motivos mais e menos importantes dos alunos para não gostarem das aulas de Educação Física.

1.6.2 Motivação Extrínseca

H4. Existem diferenças significativas na motivação extrínseca entre géneros tendo em conta os motivos mais e menos importantes da participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

H5. Existem diferenças significativas na motivação extrínseca entre géneros quando são considerados os motivos mais e menos importantes dos alunos para gostarem das aulas de Educação Física.

H6. Existem diferenças significativas, na motivação extrínseca entre géneros tendo em conta os motivos mais e menos importantes dos alunos para não gostarem das aulas de Educação Física.

Capítulo 2 - Material e Métodos

2.1 Caracterização da Amostra

Foram considerados para este estudo todos os alunos, do 2º e 3º Ciclos, do Agrupamento de Escolas João Roiz, de Castelo Branco, menores que dezasseis anos. Deste modo, o método utilizado para a recolha da amostra foi não probabilístico (i.e. amostragem de conveniência), já que corresponde ao nosso local de trabalho. Optámos por este método não aleatório, uma vez que estávamos limitados no tempo, condicionados pelo exercício profissional, e pretendíamos estudar a especificidade de uma população alvo. Neste sentido, obtivemos 94,4% da totalidade dos alunos do 2º e 3º Ciclos, correspondente a 478 alunos dos 506 alunos que estudam neste estabelecimento de ensino, conforme distribuição do quadro 1, pelo que a amostra passou a ser a nossa população acessível. Deste modo, apenas 5,5% dos alunos (N=28) não preencheram o questionário.

Em termos de distribuição da amostra, por género, temos 256 participantes do sexo masculino (50,5%) e 222 (43,8%) do sexo feminino.

Quadro 1- Amostra do estudo, por turma, ano e ciclo de ensino, tendo em conta o género.

Ano/ Turma	Amostra											
	Totais de ano turma por género			Totais por anos de escolaridade e género			Totais por ciclo			Totais por escola		
	M	F	Total M/F	M	F	Total M/F	M	F	Total M/F	M	F	Total M/F
5º A	13	7	20	62	54	116	128	116	244	256	222	478
5º B	14	12	26									
5º C	9	16	25									
5º D	13	12	25									
5º E	13	7	20									
6º A	10	11	21	66	62	128	128	106	234			
6º B	13	14	27									
6º C	13	13	26									
6º D	11	16	27									
6º E	19	8	27									
7º A	13	14	27	56	38	94	128	106	234			
7º B	12	8	20									
7º C	16	4	20									
7º D	15	12	27									
8º A	8	8	16	41	37	78	128	106	234			
8º B	9	9	19									
8º C	11	11	22									
8º D	13	9	22									
9º A	13	8	21	31	31	62	128	106	234			
9º B	8	11	19									
9º C	7	11	18									
9º E	3	1	4									

A média de idades e desvio padrão foram respetivamente de 11,84 +/-1,50 para o sexo masculino e de 11,75 +/- 1,44 para o sexo feminino. A idade mínima registada foi de 9 anos e a idade máxima de 15 anos, tendo-se atingido a mediana nos 12 anos, para ambos os sexos.

No quadro 2, apresentamos a distribuição da amostra tendo em conta a idade e o sexo por ciclos de ensino e total de ciclos.

Quadro 2 - Frequência do número de indivíduos por idade e sexo

Idades	Total de 2º Ciclo			Total de 3º Ciclo			Totais de 2º e 3º Ciclos		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
9 Anos	3	1	4				3	1	4
10 anos	55	52	107				55	52	107
11 anos	65	54	119	2	2	4	67	56	123
12 anos	5	5	10	34	42	76	39	47	86
13 anos	1	1	2	45	28	73	46	29	75
14 anos				39	33	72	39	33	72
15 anos				7	4	11	7	4	11

Relativamente à prática desportiva, dentro da escola,¹² no âmbito da prática semanal de uma modalidade desportiva no desporto escolar, nomeadamente nas modalidades de badminton, futsal masculino e feminino, xadrez e ténis de mesa, e nos núcleos de oferta de escola¹³, Judo e Dança, verificamos que no 2º Ciclo, 34%, (N = 43) do sexo masculino e 26% (N = 30) do sexo feminino praticam semanalmente uma modalidade desportiva. Já no 3º Ciclo estes valores são para os participantes do sexo masculino e feminino, respetivamente de 37% (N = 47) e 34% (N = 36). Na totalidade dos alunos participantes temos 35% (N = 90) do sexo masculino e 41% (N = 66) do sexo feminino a praticarem semanalmente uma modalidade desportiva na escola.

Fora da escola, a prática desportiva semanal¹⁴ é feita, no 2º Ciclo, por 58% (N = 74) do sexo masculino e 41% (N = 48), do sexo feminino. No 3º Ciclo estes valores situam-se nos 52% (N = 67) para o sexo masculino e 32% (N = 34) para o sexo feminino, que praticam uma atividade física semanal federada ou não federada fora da escola. Na totalidade da amostra verifica-se que os participantes são 55%, (N = 41) do sexo masculino e 37% (N = 82), do sexo feminino.

Em todo o caso, pelos dados anteriormente apresentados, verificamos que a prática desportiva fora da escola é superior em ambos os sexos, seja na totalidade da amostra seja por ciclos de ensino, quando comparada com a adesão à prática desportiva na escola.

¹² Recolhemos estes dados no início do questionário, distribuído aos alunos.

¹³ Consultamos o Plano de Atividades do Agrupamento de Escolas João Roiz.

¹⁴ Envolve a prática fora da escola de uma modalidade federada ou prática semanal de uma modalidade desportiva não federada, num clube ou associação.

2.2 Definição das Variáveis

2.2.1 Variável Independente

No nosso estudo considerámos como variável independente o género.

2.2.2 Variáveis Dependentes

Como variáveis dependentes considerámos as questões e respetivos itens da motivação intrínseca e extrínseca do questionário de Kobal (1996), (Anexo A).

2.3 Instrumentos

Para obtermos a informação que pretendíamos, utilizámos como instrumento de recolha dos dados o inquérito por questionário, elaborado e validado por Kobal (1996). Este questionário sustenta o nosso estudo empírico, de tipo transversal¹⁵, específico ao contexto das aulas de Educação Física e referente à identificação de motivos intrínsecos e extrínsecos dos alunos sobre esta disciplina curricular.

Este questionário é constituído na sua totalidade por 3 dimensões de questões, tanto para a motivação intrínseca como extrínseca (i.e. *participação, o gosto e não gosto* pelas aulas de Educação Física), e 32 afirmações, sendo 16 afirmações referentes à motivação intrínseca e 16 afirmações referentes à motivação extrínseca. Cada afirmação é respondida através de uma escala tipo *Likert* de alternativas, em que os alunos indicam se estão mais ou menos de acordo, ou em desacordo, relativamente aos enunciados dos itens do questionário:

1 = Concordo muito; 2 = Concordo; 3 = Estou em dúvida; 4 = Discordo; 5 = Discordo muito.

2.4 Procedimentos e Aplicação do Questionário

Antes de procedermos à aplicação do questionário solicitamos a devida autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas João Roiz. Nesse pedido, de consentimento informado, indicamos o objetivo do estudo e entregamos o questionário a aplicar, garantindo o anonimato, a confidencialidade e o respeito pela participação voluntária dos participantes. Assim, o Diretor do Agrupamento, tendo em conta o interesse do conhecimento dos resultados para a escola e a garantia ética do processo de recolha dos mesmos, considerou não haver necessidade do consentimento informado dos Encarregados de Educação.

O questionário foi aplicado na última semana de novembro e primeira semana de dezembro de 2011. A aplicação foi feita pelos professores de Educação Física de cada turma, a quem foi explicado os procedimentos a adotar na sua aplicação, tendo-se tido particular atenção na

¹⁵ As variáveis dependentes foram medidas num único espaço de tempo.

explicação do preenchimento do questionário com os alunos do 5º ano de escolaridade. Ou seja, houve necessidade de preparar os professores que foram auxiliares da investigação.

Deste modo, a nível operacional, no início da aula de Educação Física os alunos foram solicitados a preencher os questionários tendo sido informados que a sua participação era facultativa. Assim, após a entrega, conjuntamente com uma esferográfica a cada aluno, decorreu a explicação do objetivo do questionário e a sua forma de preenchimento, ou seja, o aluno deveria assinalar com um círculo, conforme o nível de concordância ou discordância, todos os itens de cada questão, tendo-se dado um tempo inicial aos alunos para o esclarecimento de dúvidas, após a leitura das dimensões e itens do questionário. Desta forma procuramos que se verificasse uma maior coerência possível no preenchimento do mesmo, não nos tendo sido relatadas dúvidas ocorridas por parte dos participantes.

Após o preenchimento, os questionários foram entregues ao investigador pelo que a recolha dos questionários foi efetuada na mesma altura da sua aplicação.

Posteriormente cada questionário foi numerado por forma a ser possível a verificação das respostas na base de dados.

2.5 Análise Estatística

Os dados relativos a este estudo serão analisados através do programa estatístico *IBM SPSS Statistics v.20 (Statistical Package for the Social Science)*. A verificação das tendências da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos será feita pela análise da estatística descritiva¹⁶ inferencial.

Deste modo, elaborámos o quadro de frequências considerando a concordância ou discordância de cada uma das 32 afirmações, que compõem cada item das 3 questões em estudo, onde os valores <3 são considerados como concordantes e >3 como discordantes, tendo em conta a média aritmética da pontuação obtida na frequência das respostas atribuídas em cada item.

Para a escolha do teste de verificação das hipóteses, tomamos o nível de significância $\alpha=0,05$, enquanto valor mais usual utilizado na inferência estatística, tendo em conta a comparação de duas médias populacionais, a partir de duas amostras independentes (Laureano, 2011; Pestana & Gageiro, 2008).

Para a verificação das hipóteses, consideramos inicialmente se estariam satisfeitos os pressupostos da independência, da normalidade, da assimetria e da curtose (i.e. achatamento), da amostra para a utilização do teste *t*. De facto, garantimos a assunção do pressuposto da independência, já que os sujeitos do sexo masculino e feminino não estão relacionados, mas constatámos que os resultados obtidos no teste *Kolmogorov-Smirnov* não

¹⁶ Entenda-se a estatística descritiva como “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (Huot, 2002. p. 60)

satisfaziam a assunção do pressuposto da normalidade. Ora, ainda que pudéssemos considerar este pressuposto satisfeito pelo Teorema do Limite Central para amostras com um $N > 30$, ($N=478$), também a assimetria e a curtose, verificada pelo ajustamento à distribuição normal da assimetria e da curtose¹⁷, não se verificaram. Assim, optámos pela utilização do teste *Mann-Whitney U*¹⁸, enquanto alternativa não paramétrica ao teste *t*, para amostras independentes, que “de outra forma permite comparar as médias das ordenações (*mean ranks - MRk*) de duas amostras aleatórias independentes” (Laureano, 2011, p. 134), sendo, segundo este autor, a média substituída pela mediana quando não se verifica que as populações são simétricas e com igual variância.

2.6 Delimitação do Estudo

Considerando o contexto em que foi realizado o nosso estudo, os resultados obtidos referem-se apenas à população pesquisada. No entanto acreditamos que em populações com as mesmas características os resultados serão sensivelmente idênticos.

¹⁷ Laureano (2011), e, Pestana e Gageiro (2008), consideram que, perante uma amostra assimétrica, ela não o é fortemente se o valor do coeficiente de Assimetria e da Curtose se situar entre -2 e 2 , após dividimos o valor do coeficiente da assimetria pelo erro padrão da assimetria e coeficiente da curtose pelo erro padrão da curtose: *Skewness/Std.Error of Skewness*; *Kurtosis/Std.Error of Kurtosis*.

¹⁸ “Enquanto o teste paramétrico teste *t* compara as médias de duas amostras independentes, o teste não paramétrico de *Mann-Witney U* compara o centro de localização das duas amostras, como forma de detetar diferenças entre as duas populações correspondentes” (Pestana & Gageiro, 2008, p. 446).

Capítulo 3 - Apresentação dos Resultados

3.1 Motivação Intrínseca

Apresentamos no quadro 3 a descrição dos resultados da amostra referentes ao questionário do nosso estudo.

Quadro3 - Frequência das alternativas da motivação intrínseca e média dos motivos por género

Questões	Itens	Sexo	FREQUÊNCIAS								\bar{X}		
			Concordo muito (1)		Concordo (2)		Estou em dúvida (3)		Discordo (4)			Discordo Muito (5)	
			n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
A1. Participo nas Aulas de Educação Física porque:	1. Gosto de atividades físicas.	M	212	82,8	38	14,8	4	1,6	1	0,4	1	0,4	1,21
		F	129	58,1	76	34,2	14	6,3	3	1,4	0	0	1,51
	2. As aulas dão-me prazer.	M	149	58,2	82	32,0	21	8,2	2	0,8	2	0,8	1,54
		F	87	39,2	105	47,3	22	9,9	6	2,7	2	0,9	1,79
	3. Gosto de aprender novas habilidades.	M	191	76,4	53	20,7	9	3,5	3	1,2	0	0	1,31
		F	142	64,0	69	31,1	10	4,5	1	0,5	0	0	1,41
	4. Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre os desportos e outros conteúdos.	M	192	75,0	49	19,1	12	4,7	2	0,8	1	0,4	1,32
		F	122	55,0	80	36,0	19	8,6	1	0,5	0	0	1,55
	5. Sinto-me saudável com as aulas.	M	175	68,4	64	25,0	13	5,1	1	0,4	3	1,2	1,41
		F	115	51,8	88	39,6	17	7,7	2	0,9	0	0	1,58
A2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	1. Aprendo uma nova habilidade.	M	177	69,1	67	26,2	9	3,5	2	0,8	1	0,4	1,37
		F	131	59,0	74	33,3	16	7,2	1	0,5	0	0	1,49
	2. Dedico-me ao máximo à atividade.	M	152	59,4	89	34,8	13	5,1	2	0,8	0	0	1,47
		F	123	55,4	78	34,1	17	7,7	4	1,8	0	0	1,56
	3. Compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas.	M	145	56,6	92	35,9	15	5,9	3	1,2	1	0,4	1,53
		F	98	44,1	109	49,1	13	5,9	2	0,9	0	0	1,64
	4. As atividades dão-me prazer.	M	164	64,1	70	27,3	19	7,4	3	1,2	0	0	1,46
		F	122	55,0	66	29,7	25	11,3	3	1,4	6	2,7	1,67
	5. O que eu aprendo faz-me querer praticar mais.	M	176	68,8	63	24,6	14	5,5	2	0,8	1	0,4	1,39
		F	122	55,0	72	32,4	21	9,5	7	3,2	0	0	1,61
	6. Movimento o meu corpo.	M	178	69,5	56	21,9	17	6,6	3	1,2	2	0,8	1,42
		F	111	50,0	86	38,7	22	9,9	2	0,9	1	0,5	1,63
A3. Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	1. Não consigo realizar bem as atividades.	M	51	19,9	49	19,1	37	14,5	30	11,7	89	34,8	3,22
		F	51	23,0	59	26,6	41	18,5	36	16,2	35	15,8	2,75
	2. Não sinto prazer na atividade proposta.	M	49	19,1	46	18,0	30	11,7	33	12,9	98	38,3	3,33
		F	58	26,1	41	18,5	41	18,5	36	16,2	46	20,7	2,87
	3. Quase não tenho oportunidade de jogar.	M	54	21,1	36	14,1	40	15,6	33	12,9	93	36,3	3,29
		F	57	25,7	54	24,3	31	14,0	28	12,6	52	23,4	2,84
	4. Exercito pouco o meu corpo.	M	49	19,1	37	14,5	29	11,3	33	12,9	108	42,2	3,45
		F	34	15,3	52	23,4	36	16,2	39	17,6	61	27,5	3,18
	5. Não há tempo para praticar tudo o que gostaria.	M	91	35,5	42	16,4	37	14,5	23	9,0	63	24,6	2,71
		F	72	32,4	56	25,2	34	15,3	34	15,3	26	11,7	2,49

No quadro 3 descrevemos os resultados tendo em conta as frequências, as percentagens e as médias dos itens da motivação intrínseca do sexo masculino (N = 256) e feminino (N = 226), para cada questão em análise, ou seja: i) à *participação* (A1); ii) *ao gosto* (A2); e iii) *ao não gosto* (A3), das aulas de Educação Física.

De acordo com o quadro 3 verificamos que os resultados das duas primeiras questões, *participo nas aulas de Educação Física porque* (A1), e *gosto das aulas de Educação Física quando* (A2), apresentam valores médios de concordância bastante elevados em todos os itens, já que o ponto intermédio da escala é 3 (i.e. concordância <3 versus discordância >3), para ambos os sexos, com uma média, nos 11 itens destas duas questões, entre 1,21 (item 1, da questão A1), e 1,54 (item 2, da questão A1), para os rapazes e entre 1,41 (item 3, da questão A1) e 1,79 (item 2, da questão A1) para as raparigas.

Da análise das frequências dos motivos da primeira questão (A1), verificamos que para a motivação intrínseca os rapazes apresentam sempre valores médios de maior concordância relativamente às raparigas em todos os itens. Nesta questão (A1), *participo nas aulas de Educação Física porque*, a maior incidência de concordância verifica-se nos rapazes para o item *gosto de atividades físicas* ($\bar{X} = 1,21$) enquanto as raparigas privilegiaram o *gosto de aprender novas habilidades* ($\bar{X} = 1,41$), situando-se a média de concordância mais baixa desta primeira questão para o item (A1.2), *as aulas dão-me prazer*, tanto para os rapazes ($\bar{X} = 1,54$), como para as raparigas ($\bar{X} = 1,79$), ainda que sejam médias bastante elevadas de concordância ($\bar{X} < 3$), próxima das médias dos motivos considerados com maior concordância.

Relativamente à segunda questão, *eu gosto das aulas de Educação Física quando* (A2), ambos os sexos apresentaram médias de concordância mais altas no item (A2.1), *aprendo uma nova habilidade*, com uma média de 1,37 para os rapazes e 1,49 para as raparigas. O item de concordância com menor incidência foi, para os rapazes, o item (A2.3), *compreendo os benefícios das atividades propostos nas aulas* ($\bar{X} = 1,53$), e para as raparigas o item (A2.4), *as atividades dão-me prazer* ($\bar{X} = 1,67$), ainda que, tal como na primeira questão, sejam médias bastante elevadas de concordância.

Na terceira questão (A3), e correspondentes itens (A1.1 a A1.5), colocada na negativa, temos que fazer a leitura de forma inversa, sendo os resultados mais altos indicadores de discordância ($\bar{X} > 3$), portanto de maior satisfação, e os mais baixos de concordância ($\bar{X} < 3$), e, por isso mesmo, reveladores de menor satisfação.

Assim, verificamos que na questão A3, *não gosto das aulas de Educação Física quando*, os rapazes apresentaram, nos 4 primeiros itens, valores de discordância ($\bar{X} > 3$) superiores às raparigas que apresentam valores médios de concordância ($\bar{X} < 3$) nos 3 primeiros itens. Apenas no último item (A3.5), *não há tempo para praticar tudo o que gostaria*, as raparigas apresentam um valor médio mais baixo (i.e. de maior concordância/menor satisfação), ($\bar{X} = 2,49$) relativamente aos rapazes ($\bar{X} = 2,71$), que também concordam neste item. Em suma, os rapazes discordam, em 4 dos 5 itens (i.e. maior satisfação), nesta terceira questão (A3), com

média > 3 nos seguintes itens: A3.1, *não consigo realizar bem as atividades* ($\bar{X} = 3,22$); A3.2, *não sinto prazer na atividade proposta* ($\bar{X} = 3,33$); A3.3, *quase não tenho oportunidade de jogar* ($\bar{X} = 3,29$); e A4.4, *exercito pouco o meu corpo* ($\bar{X} = 3,45$). De facto, na questão A3 são as raparigas que apresentam níveis < 3 (i.e. concordância/menor satisfação), em 4 dos 5 itens que compõem esta questão, nomeadamente nos seguintes itens: A3.1, *não consigo realizar bem as atividades* ($\bar{X} = 2,75$); A3.2, *não sinto prazer na atividade proposta* ($\bar{X} = 2,87$); A3.3, *quase não tenho oportunidade de jogar* ($\bar{X} = 2,84$); e A3.5, *não há tempo para praticar tudo o que gostaria* ($\bar{X} = 2,49$).

A análise comparativa feita através do teste *Mann-Whitney U*, para as três questões da motivação intrínseca, entre o género masculino e o género feminino, permitiu-nos responder às nossas hipóteses de investigação.

Recordemos que fazem parte da questão A1, *Participo nas Aulas de Educação Física porque*, os seguintes motivos: *gosto de atividades físicas* (A1.1); *as aulas dão-me prazer* (A1.2); *gosto de aprender novas habilidades* (A1.3); *acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre os desportos e outros conteúdos* (A1.4); *sinto-me saudável com as aulas* (A1.5).

Já a questão A2, *Eu gosto das aulas de Educação Física quando*, engloba os seguintes motivos: *aprendo uma nova habilidade* (A2.1); *dedico-me ao máximo à atividade* (A2.2); *compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas* (A2.3); *as atividades dão-me prazer* (A2.4); *o que eu aprendo faz-me querer praticar mais* (A2.5); *movimento o meu corpo* (A2.6).

Relativamente à última questão (A3) da motivação intrínseca, *Não gosto das Aulas de Educação Física quando*, engloba os seguintes motivos: *não consigo realizar bem as atividades* (A3.1); *não sinto prazer na atividade proposta* (A3.2); *quase não tenho oportunidade de jogar* (A3.3); *exercito pouco o meu corpo* (A3.4); *não há tempo para praticar tudo o que gostaria* (A3.5).

No quadro 4 apresentamos os resultados obtidos.

Quadro 4 - Medidas descritivas ou de localização, para as três questões da motivação intrínseca.

QUESTÕES	Amostra		\bar{X}	s	Mínimo	Máximo	Percentis			Ranks (média das ordenações)	
	Sexo	N					25	50 (Mediana)	75	Mean Rank	Sumo f Ranks
A1. Participo nas Aulas de Educação Física porque:	M	256	1,36	,486	1	5	1,00	1,20	1,60	208,77	53444,00
	F	222	1,57	,515	1	4	1,20	1,40	1,80	274,94	61037,00
A2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	M	256	1,44	,477	1	5	1,00	1,33	1,67	220,50	56448,50
	F	222	1,60	,562	1	4	1,17	1,50	1,83	261,41	58032,50
A3. Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	M	256	3,20	1,319	1	5	2,00	3,20	4,40	258,01	66050,00
	F	222	2,83	1,191	1	5	1,80	2,60	4,00	218,16	48431,00

Os resultados do quadro 4 permitem-nos observar que para as 2 primeiras questões os rapazes apresentam medidas descritivas ou de localização mais baixas que as raparigas verificando-se o inverso na última questão.

No quadro 5 apresentamos os níveis de significância para as 3 questões em análise (A1; A2; A3)

Quadro 5 - Resultados e níveis de significância do teste *Mann-Whitney U* para as questões da motivação intrínseca (A1; A2; A3).

	A1	A2	A3
Mann-Whitney U	20548,000	23552,500	23678,000
Wilcoxon W	53444,000	56448,500	48431,000
Z	-5,335	-3,264	-3,152
Sig. Assint. (2 caudas)*	,000	,001	,002

* *p-value* ≤ 0,05

A comparação dos resultados por género, para cada questão em análise na motivação intrínseca (A1;A2;A3), que apresentamos no quadro 5, tendo em conta o nível de significância (*p-value* ≤ 0,05), permite-nos afirmar que os resultados do teste *Mann-Whitney U* são inferiores ao nível de confiança para as três questões da motivação intrínseca, isto é, aceitamos as hipóteses que formulamos neste estudo para a motivação intrínseca, nomeadamente:

H1 - Existem diferenças significativas na motivação intrínseca entre géneros tendo em conta os motivos mais e menos importantes da participação dos alunos nas aulas de Educação Física, (*Mann-Whitney U* = 20548,0; *z* = -5,335; sig.0,000).

H2 . Existem diferenças significativas na motivação intrínseca entre géneros quando são considerados os motivos mais e menos importantes dos alunos para gostarem das aulas de Educação Física (*Mann-Whitney U* = 23552,5; *z* = -3,264; sig.0,001)

H3 - Existem diferenças significativas, na motivação intrínseca entre géneros tendo em conta os motivos mais e menos importantes dos alunos para não gostarem das aulas de Educação Física (*Mann-Whitney U* = 23678,0; *z* = -3,152; sig. 0,002).

Em anexo, apresentamos os resultados do teste *Mann-Whitney U* para todos os itens da motivação intrínseca uma vez que, adicionalmente, procuramos conhecer quais os itens que, isoladamente, apresentariam um *p-value* ≤ 0,05. De facto, verifica-se que na primeira questão (A1), todos os itens individualmente apresentam um valor *p-value* ≤ 0,05. Já na segunda questão, *eu gosto das aulas de Educação Física quando* (A2), o item A2.2, *dedico-me ao máximo à atividade* (*Mann-Whitney U* = 25222,500; *z* = -1,127; sig. 0,260) e, na questão A3, *não gosto das aulas de Educação Física quando*, o item, A3.5, *não há tempo para praticar tudo o que gostaria* (*Mann-Whitney U* = 26707,000; *z* = - 1,170; sig. 0,242), apresentam resultados que revelam um *p-value* > 0,05, e, portanto, nestes dois itens não existem evidências estatísticas para se afirmar que existem diferenças entre os rapazes e as raparigas (**Anexo B**).

3.2 - Motivação Extrínseca

Apresentamos no quadro 6 a descrição dos resultados da amostra referentes ao questionário tendo em conta as frequências, as percentagens e as médias dos itens da motivação extrínseca do sexo masculino (N = 256) e feminino (N = 226), para cada questão em análise, ou seja: i) à participação (B1); ii) ao gosto (B2); e iii) ao não gosto (B3), nas aulas de Educação Física.

Quadro 6 - Frequência das alternativas da motivação extrínseca e média dos motivos por género.

Questões	Itens	Sexo	FREQUÊNCIAS								\bar{X}		
			Concordo muito (1)		Concordo (2)		Estou em dúvida (3)		Discordo (4)			Discordo Muito (5)	
			n	%	n	%	n	%	n	%		n	%
B1. Participo nas Aulas de Educação Física porque:	1. Faz parte das disciplinas da escola.	M	170	66,4	47	18,4	12	4,7	13	5,1	14	5,5	1,65
		F	122	55,0	54	24,3	18	8,1	10	4,5	18	8,1	1,86
	2. Estou com os meus Amigos.	M	169	66,0	50	19,5	18	7,0	10	3,9	9	3,5	1,59
		F	104	46,8	70	31,5	26	11,7	14	6,3	8	3,6	1,88
	3. O meu rendimento é melhor que o de meus colegas.	M	72	28,1	51	19,9	77	30,1	30	6,3	26	10,2	2,56
		F	31	14,0	27	12,2	58	26,1	59	26,6	47	21,2	3,29
	4. Quero tirar boas notas.	M	210	82,0	35	13,7	2	0,8	5	2,0	4	1,6	1,27
		F	148	66,7	57	25,7	11	5,0	4	1,8	2	0,9	1,45
B2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	1. Esqueço-me das outras aulas.	M	103	40,2	48	18,8	27	10,5	29	11,3	49	19,1	2,50
		F	63	28,4	56	25,2	39	17,6	37	16,7	27	12,2	2,59
	2. O professor e/ou meus colegas reconhecem o meu desempenho.	M	129	50,4	73	28,5	40	15,6	5	2,0	9	3,5	1,80
		F	89	40,1	78	35,1	38	17,1	11	5,0	6	2,7	1,95
	3. Sinto-me integrado na turma.	M	166	64,8	69	27,0	14	5,5	2	0,8	5	2,0	1,48
		F	116	52,3	64	28,8	31	14,0	7	3,2	4	1,8	1,73
	4. As minhas opiniões são aceites.	M	117	45,7	85	33,2	44	17,2	5	2,0	5	2,0	1,81
		F	78	35,1	84	37,8	46	20,7	8	3,6	6	2,7	2,01
	5. Sou melhor que os meus colegas.	M	59	23,0	49	19,1	61	23,8	37	14,5	50	19,5	2,88
		F	23	10,4	17	7,7	51	23,0	56	25,2	75	33,8	3,64
B3. Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	1. Não me sinto integrado na turma.	M	46	18,0	28	10,9	31	12,1	35	13,7	116	45,3	3,57
		F	54	24,3	40	18,0	42	18,9	29	13,1	57	25,7	2,98
	2. Não Simpatizo com o professor.	M	39	15,2	32	12,5	20	7,8	39	15,2	126	49,2	3,71
		F	43	19,4	31	14,0	26	11,7	36	16,2	86	38,7	3,41
	3. O professor compara o meu rendimento com o de outro colega.	M	61	23,8	35	13,7	48	18,8	34	13,3	78	30,5	3,13
		F	37	16,7	33	14,9	53	23,9	31	14,0	68	30,6	3,27
	4. Os meus colegas riem-se das minhas falhas.	M	64	25,0	28	10,9	41	16,0	39	15,2	84	32,8	3,20
		F	68	30,6	41	18,5	39	17,6	27	12,2	47	21,2	2,75
	5. Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.	M	98	38,3	48	18,8	38	14,8	18	7,0	54	21,1	2,54
		F	101	45,5	52	23,4	37	16,7	17	7,7	15	6,8	2,07
	6. Tiro notas baixas.	M	39	15,2	31	12,1	30	11,7	38	14,8	118	46,1	3,64
		F	49	22,1	33	14,9	49	22,1	39	17,6	52	23,4	3,05
	7. As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom aluno para o professor.	M	48	18,8	43	16,8	40	15,6	33	12,9	92	35,9	3,30
		F	47	21,2	50	22,5	40	18,0	42	18,9	43	19,4	2,93

Como podemos observar no quadro, 6 os resultados obtidos em todos os itens para as duas primeiras questões, *participo nas aulas de Educação Física porque* (B1), e *gosto das aulas de Educação Física quando* (B2), apresentam valores médios de concordância em todos os itens, para o género masculino, que se situam entre 1,48, média registada no item da segunda questão, *sinto-me integrado na turma* (B2.3), e 2,88, média também registada no item da segunda questão *sou melhor que os meus colegas* (B2.5). De facto, nos dados do quadro 6, verifica-se que os rapazes apresentam em todos os itens da questão B1 e B2 valores médios de maior concordância que as raparigas. Deste modo, as médias das raparigas, a nível de concordância variam entre 1,45 na questão B1, *participo nas aulas de Educação Física porque*, para o item, *quero tirar boas notas* (B1.4), e 2,59 do item, *esqueço-me das outras aulas* (B2.1), da questão, *eu gosto das aulas de Educação Física quando* (B2). Registe-se ainda que, nestas duas primeiras questões, apenas as raparigas apresentam, em cada questão (B1; B2), 1 item de discordância (i.e. menor satisfação), ($\bar{X} > 3$), nomeadamente na questão B1, no item B1.3, *o meu rendimento é melhor que o dos meus colegas* ($\bar{X} = 3,29$), e no item B2.5, *sou melhor que os meus colegas* ($\bar{X} = 3,64$).

Ainda da análise das frequências dos motivos da primeira questão (B1), verificamos que para a motivação extrínseca, os rapazes registaram apenas 1 item com uma média > 2 , nomeadamente no item B1.3, *o meu rendimento é melhor que o dos meus colegas* ($\bar{X} = 2,56$), ficando todos os outros itens com médias < 2 . Por sua vez, as raparigas apresentam níveis de concordância ($\bar{X} < 2$), em todos os itens com exceção do item B1.3, *o meu rendimento é melhor que o dos meus colegas* ($\bar{X} = 3,29$), média reveladora de discordância (i.e. menor satisfação).

Relativamente à segunda questão (B2), *eu gosto das aulas de Educação Física quando*, apenas os rapazes apresentam médias de concordância em todos os itens ($\bar{X} < 2$), com exceção do item B2.1, *esqueço-me das outras aulas* ($\bar{X} = 2,50$), e item B2.5, *sou melhor que os meus colegas* ($\bar{X} = 2,88$). As raparigas apresentam discordância (i.e. menor satisfação), no item B2.5, *sou melhor que os meus colegas* ($\bar{X} = 3,64$), e concordância (i.e. maior satisfação) nos restantes itens, com o nível de maior concordância para o item B2.3, *sinto-me integrado na turma* ($\bar{X} = 1,73$), seguido do item B2.2, *o professor e/ou os meus colegas reconhecem o meu desempenho* ($\bar{X} = 1,95$).

Na terceira questão, colocada na negativa, temos que fazer a leitura de forma inversa, sendo os resultados mais altos indicadores de discordância ($\bar{X} > 3$), portanto de maior satisfação, e os mais baixos de concordância ($\bar{X} < 3$), e, por isso mesmo, reveladores de menor satisfação.

Assim, verificamos no geral, que na questão B3, *não gosto das aulas de Educação Física quando*, os rapazes apresentam valores médios mais altos que as raparigas em todos os itens desta questão com exceção do item B3.3, *o professor compara o meu rendimento com o de outro colega*, em que os rapazes ($\bar{X} = 3,13$), neste item, apresentam uma média mais baixa de discordância relativamente às raparigas ($\bar{X} = 3,27$).

De facto, em todos os itens, os rapazes, com exceção do item (B3.5), *alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros* ($\bar{X} = 2,54$), revelador da concordância/menor satisfação, apresentam valores que se situam acima do ponto intermédio de concordância/discordância ($\bar{X} < 3$ versus $\bar{X} > 3$). Por sua vez, as raparigas neste item B3.5, *alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros*, apresentam média inferior ($\bar{X} = 2,07$), relativamente aos rapazes, revelador de concordância/menor satisfação. Constatamos ainda que são as raparigas que apresentam mais 3 itens com média < 3 , nomeadamente: B3.1, *não me sinto integrado na turma* ($\bar{X} = 2,98$), B3.4, *os meus colegas riem-se das minhas falhas* ($\bar{X} = 2,75$), e B3.7, *as minhas falhas fazem com que eu não pareça bom aluno para o professor* ($\bar{X} = 2,93$), reveladores de concordância (i.e. menor satisfação).

Verifica-se ainda nesta terceira questão (B3), *não gosto das aulas de Educação Física quando*, da motivação extrínseca, que tanto os rapazes como as raparigas indicaram maior nível de discordância (i.e. maior satisfação), entre os 7 itens desta questão, para o item B3.2, *não simpatizo com o professor* ($\bar{X} = 3,71$), para os rapazes e para as raparigas ($\bar{X} = 3,41$). A nível de discordância, seguiu-se para os rapazes o item B3.6, *tiro notas baixas* ($\bar{X} = 3,64$) e item B3.1, *não me sinto integrado na turma* ($\bar{X} = 3,57$). Já para as raparigas o item B3.6, *tiro notas baixas* ($\bar{X} = 3,05$), surge antes do item B3.3, *o professor compara o meu rendimento com o de outro colega* ($\bar{X} = 3,27$).

A análise comparativa feita, através do teste *Mann-Whitney U*, para as 3 questões da motivação extrínseca (B1; B2; B3), entre o género masculino e o género feminino permitiu-nos responder às nossas hipóteses de investigação.

Recordemos que fazem parte da questão B1, *Participo nas Aulas de Educação Física porque*, os seguintes motivos: *faz parte das disciplinas da escola* (B1.1); *estou com os meus amigos* (B1.2); *o meu rendimento é melhor que o dos meus colegas* (B1.3); *quero tirar boas notas* (B1.4).

Já a questão B2, *Eu gosto das aulas de Educação Física quando*, engloba os seguintes motivos: *esqueço-me das outras aulas* (B2.1); *o professor e/ou meus colegas reconhecem o meu desempenho* (B2.2); *sinto-me integrado na turma* (B2.3); *as minhas opiniões são aceites* (B2.4); *sou melhor que os meus colegas* (B2.5).

Relativamente à última questão (B3), da motivação extrínseca, *Não gosto das Aulas de Educação Física quando*, foram testados os seguintes motivos: *não me sinto integrado na turma* (B3.1); *não simpatizo com o professor* (B3.2); *o professor compara o meu rendimento com o de outro colega* (B3.3); *os meus colegas riem-se das minhas falhas* (B3.4); *alguns colegas querem demonstrar que são melhores que outros* (B3.5); *tiro notas baixas* (B3.6); *as minhas falhas fazem com que não pareça bom aluno para o professor* (B3.7).

No quadro 7 apresentamos os resultados obtidos.

Quadro 7 - Medidas descritivas ou de localização, para as questões da motivação extrínseca (B1; B2; B3).

QUESTÕES	Amostra		\bar{X}	s	Mínimo	Máximo	Percentis			Ranks (média das ordenações)	
	Sexo	N					25	50 (Mediana)	75	Mean Rank	Sumo f Ranks
B1. Participo nas Aulas de Educação Física porque:	M	256	1,77	,747	1	5	1,25	1,50	2,00	206,88	52961,50
	F	222	2,12	,779	1	5	1,50	2,00	2,50	277,11	61519,50
B2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	M	256	2,10	,762	1	5	1,45	2,20	2,60	215,80	55244,50
	F	222	2,39	,740	1	5	1,80	2,40	2,80	266,83	59236,50
B3. Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	M	256	3,30	1,240	1	5	2,32	3,50	4,29	260,71	66743,00
	F	222	2,92	1,093	1	5	2,00	2,86	3,86	215,04	47738,00

Os resultado do quadro 7 permitem-nos observar que para as 2 primeiras questões os rapazes apresentam medidas descritivas ou de localização mais baixas que as raparigas, verificando-se o inverso na última questão, o que segue a tendência dos resultados obtidos na motivação intrínseca para as 3 questões em análise.

No quadro 8 apresentamos os níveis de significância para as 3 questões em análise (B1; B2; B3)

Quadro 8 - Resultados e níveis de significância do teste *Mann-Whitney U* para as questões da motivação extrínseca (B1; B2; B3).

	B1	B2	B3
Mann-Whitney U	20065,500	22348,500	22985,000
Wilcoxon W	52961,500	55244,500	47738,000
Z	-5,583	-4,042	-3,609
Sig. Assint. (2 caudas)*	,000	,000	,000

* *p-value* \leq 0,05

A comparação dos resultados por género, para cada questão em análise na motivação extrínseca, que apresentámos na tabela 6, tendo em conta o nível de significância (*p-value* \leq 0,05), permite-nos afirmar que os resultados do teste *Mann-Whitney U* são inferiores ao nível de confiança para as três questões da em análise pelo que aceitamos as hipóteses que formulamos neste estudo para a motivação extrínseca, nomeadamente:

H4 - Existem diferenças significativas na motivação extrínseca entre géneros tendo em conta os motivos mais e menos importantes da participação dos alunos nas aulas de Educação Física, (Mann-Whitney *U* =20065,5; *z* = -5,583; sig.0,000).

H5 . Existem diferenças significativas na motivação extrínseca entre géneros quando são considerados os motivos mais e menos importantes dos alunos para gostarem das aulas de Educação Física (Mann-Whitney *U* = 22348,5; *z* = -4,042; sig.0,000)

H6 - Existem diferenças significativas, na motivação extrínseca entre géneros tendo em conta os motivos mais e menos importantes dos alunos para não gostarem das aulas de Educação Física (Mann-Whitney *U* = 22985,0; *z* = -3,609; sig. 0,000).

Em anexo apresentamos os resultados do teste *Mann-Whitney U* para todos os itens da motivação extrínseca uma vez que, adicionalmente, procuramos conhecer quais os itens que, isoladamente, apresentariam um *p-value* $\leq 0,05$. De facto, verifica-se que na primeira questão (B1), todos os itens individualmente apresentam um valor *p-value* $\leq 0,05$, repetindo-se os resultados anteriormente analisados na motivação intrínseca. Já na segunda questão (B2), *eu gosto das aulas de Educação Física quando*, o item B2.1, *esqueço-me das outras aulas* (*Mann-Whitney U* = 26687,0; *z* = -1,185; *sig.* 0,236), e, na questão B3, *não gosto das aulas de Educação Física quando*, o item A3.3, *o professor compara o meu rendimento com o de outro colega* (*Mann-Whitney U* = 27006,0; *z* = - ,961; *sig.* 0,336), os resultados obtidos revelam um *p-value* $> 0,05$, pelo que não existem evidências estatísticas nestes itens para existirem diferenças entre os rapazes e as raparigas (**Anexo C**)

Capítulo 4 - Discussão dos Resultados

Os objetivos do nosso estudo visam, por um lado, i) o conhecimento dos motivos mais e menos importantes da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos e alunas na disciplina de Educação Física, e, por outro, tendo em conta as três questões (A1; A2; A3; B1; B2; B3), de investigação, relacionadas com a *participação*, o *gosto* e *não gosto* das aulas de Educação Física, ii) comparar entre género a motivação intrínseca e iii) comparar entre género a motivação extrínseca, com base nas questões e itens do inquérito por questionário aplicado no nosso estudo.

4.1 Motivação Intrínseca

Em termos da análise descritiva, os resultados apresentados no capítulo anterior para a motivação intrínseca permitem-nos verificar que, tendo em conta o processo pedagógico¹⁹ e o elo de ligação entre a motivação e a aprendizagem (Sprinthall & Sprintahall, 1993) que “ativa e dirige o comportamento humano” (Vaz et al., 2010, p.2), tanto os rapazes como as raparigas estão intrinsecamente motivados para as aulas de Educação Física. Deste modo, ambos os sexos revelaram resultados elevados de concordância com os itens que se enquadram com o gosto, o interesse, o prazer, o envolvimento e empenho pelas inerentes atividades das aulas. Ou seja, verificamos um sentido de desenvolvimento de comportamentos auto determinados no âmbito das necessidades psicológicas básicas, já que há o sentimento da competência, da autonomia e do relacionamento (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Decy, 2000a; 2000b), o que vai de encontro a outros estudos realizados, em que os alunos e alunas se revelaram intrinsecamente motivados para as aulas de Educação Física (Raposo et al., 1996; Vallerand, Deci & Ryan, 1987; Kobal, 1996; Pereira et al., 1998; Alves, 2003; Maia, 2003; Cavenaghi, 2009; Rocha, 2009; Lima, 2010; Vaz et al., 2010).

Tendo em conta as duas primeiras questões do nosso questionário (A1; A2), os níveis de concordância são superiores para os rapazes quando comparados com as raparigas, o que vai de encontro aos resultados obtidos por Maia (2003) que obteve valores para os rapazes sempre superiores nas dimensões que se relacionavam com motivos do gosto, da competência e do esforço. Ora, os resultados do nosso estudo enquadram-se nos motivos relacionados com o gostar de atividades físicas e de aprender novas habilidades (A1.1, A1.3; B2.1; B2.5), bem como da competência (A1.4; A2.5) e do esforço, (e.g. quando o aluno se dedica ao máximo à atividade, A2.2).

No estudo de Kobal (1996), em que se considerou a média de ambos os sexos, verifica-se que os resultados são inferiores na concordância em todos os itens da motivação intrínseca ($\bar{X} > 2$ e $\bar{X} < 3$), com exceção do item A1.1, *gosto de atividades físicas* da primeira questão (A1), ($\bar{X} =$

¹⁹ Conforme explicita os Programas de Educação Física do 2º Ciclo e do 3º Ciclo.

1,72), e item A3.4, da questão A3, de discordância, *exercito pouco o meu corpo* ($\bar{X} = 3,18$). Tal como esperávamos, encontramos resultados na literatura, no motivo do *gosto pelas atividades físicas*, de efetiva concordância quando se verifica a motivação pelas aulas de Educação Física enquanto motivo de realização.

Considerando ainda os itens da primeira questão (A1), *participo nas aulas de Educação Física porque*, o motivo mais importante para a participação nas aulas de Educação Física é para os rapazes o *gosto pelas atividades físicas* (A1.1), e, para as raparigas, o *gosto de aprender novas habilidades* (A1.3), o que vai de encontro à tripla dimensão conceptual da abordagem multidimensional da motivação intrínseca de Vallerand e Rousseau (2001). Ou seja, a valorização das seguintes dimensões: i) *motivação intrínseca do conhecimento* (i.e. no nosso estudo ambos os géneros apresentam médias elevadas de concordância), para o item *acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre os desportos e outros conteúdos*; ii) *motivação intrínseca de execução*; e iii) *motivação intrínseca de experimentar sensações*, uma vez que, no nosso estudo, ambos os géneros valorizaram os itens *as atividades dão-me prazer* (A2.4) e *o que eu aprendo faz-me querer praticar mais* (A2.5). Ou seja, encontramos formas motivacionais autodeterminadas propícias à aprendizagem e ao desempenho (Deci & Ryan, 2000a), numa disciplina “predominantemente orientada para a formação da competência desportivo-motora e para o desenvolvimento da capacidade corporal (Bento, 1991, p. 102), situando-se assim, a motivação intrínseca, num eu que sente interesse alegria, satisfação e prazer que advêm do envolvimento na atividade (Deci & Ryan, 1985).

Verificamos ainda que ambos os sexos apresentam, no âmbito dos motivos *porque participam nas aulas de Educação Física* (questão A1), médias elevadas de concordância para o sentimento da dimensão *saudável* das aulas, numa consideração de importância para o bem-estar e saúde, enquanto motivação intrínseca para a prática das atividades físicas na escola. Ora, segundo Jiménez et al., (2008), o bem-estar psicológico e os hábitos saudáveis estão intimamente relacionados com a prática do exercício físico. De facto, tanto os rapazes como as raparigas apresentam níveis de concordância elevados ainda que sejam os rapazes a apresentar melhores valores de concordância.

Verificamos ainda que o nosso estudo partilha da relação entre a motivação intrínseca e o clima motivacional a que os estudos de Alves (2003), e Maia (2003), aludiram sobre as determinantes motivacionais do fator *Prazer e Interesse, Esforço e Importância*, e o fator *Aprendizagem e Mestria* nas tarefas das aulas de Educação Física. Embora, segundo Decy e Ryan (1985) a orientação para a tarefa se relacione com a motivação intrínseca e a orientação para o ego a enfraquece, Cid (2010) considerou que “o clima motivacional orientado para a mestria é compatível com a satisfação das necessidades psicológicas básicas e com a motivação autónoma porque contextos desta natureza promovem critérios de sucesso mais focalizados no sujeito e estão associados ao aumento da motivação intrínseca” (p.148). De facto, a motivação intrínseca supõe o compromisso do sujeito com a atividade tendo em conta o prazer e entusiasmo numa atividade que é um fim em si mesma (Decy & Ryan, 1985), o que,

segundo Vaz et al., (2010), se distancia da obrigação porque prevalece o gosto, a paixão e o prazer.

Relativamente ainda ao *gosto das aulas de Educação Física quando* (questão A2), verificámos que a aprendizagem por uma *nova habilidade* (A2.1), é a que apresenta melhor média de concordância tanto para os rapazes como para as raparigas, mantendo-se a tendência das raparigas na resposta para este item da primeira questão (A1.3), numa clara valorização da motivação intrínseca em experimentar novas sensações (Vallerand & Rousseau, 2001).

Registamos ainda a valorização atribuída na *dedicação máxima* à atividade (A2.2), tanto dos rapazes como das raparigas, o que reforça a grandeza vetorial da dimensão *direção* (i.e. finalidade e necessidade), e *intensidade* (i.e. impulso e esforço), a que aludimos no capítulo 1 (Balancho & Coelho, 1996), numa clara *compreensão dos benefícios das aulas e prazer* que a *atividade proporciona*. Deste modo, as aprendizagens geram *vontades em querer praticar mais*. Ou seja, estes resultados vão de encontro à orientação para a tarefa e percepção de competência, e, por isso, evidenciam um maior gosto, esforço e vontade, ou intenção de praticar mais, para se gostar das aulas de Educação Física, também referenciados noutros estudos (Alves; 2003; Maia, 2003; Rocha, 2009; Gutiérrez et al., 2010).

Em suma, constatamos que os nossos resultados associam a atividade desafiante à competência percebida e à capacidade de decisão sobre os quais nos debruçamos na nossa introdução, ao abordarmos a perspetiva da TAD (Deci & Ryan, 1985; 2000; 2004; Ryan & Deci, 2000a; 2000b).

Na terceira questão da motivação intrínseca, *não gosto das aulas de Educação Física quando* (A3), verifica-se discordância (i.e. satisfação) nos rapazes, contrária às raparigas que indicaram encontrar-se concordantes (i.e. insatisfeitas), no que se refere ao *não consigo realizar bem as atividades* (A3.1), *não sinto prazer na atividade* (A3.2), e *quase não tenho oportunidade de jogar* (A3.5). Estes resultados demonstram a importância da motivação intrínseca no contexto da aprendizagem associada ao desempenho/competência, à vivência do prazer nas atividades, e à própria *direção* (Balancho & Coelho, 1996), dessas mesmas atividades no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. No entanto, encontramos simultânea discordância no género, no item, *exercito pouco o meu corpo* (A3.4), nas aulas de Educação Física (rapazes - $\bar{X} = 3,45$ e raparigas - $\bar{X} = 3,18$), enquanto motivo que não justifica o não gostar destas aulas, indo de encontro aos resultados verificados no estudo de Kobal (1996), que obteve, para ambos os sexos, uma média de 3,18.

No nosso estudo verificámos ainda, para a questão A3, que ambos os sexos consideram que *não gostam das aulas de Educação Física, quando não há tempo para praticar tudo o que gostariam* (A3.5). Por género, as raparigas apresentam maior nível de concordância ($\bar{X} = 2,49$) relativamente aos rapazes ($\bar{X} = 2,71$, dos rapazes), pelo que o currículo implementado na disciplina de Educação Física poderá atender menos aos desejos e expectativas das raparigas, relativamente aos rapazes, naquilo que gostariam de praticar. Assim, quanto mais oportunidades tiverem de escolher as atividades que querem desenvolver, ou as modalidades

desportivas que querem praticar, mais intrínseco será o seu *locus* de causalidade (i.e. autonomia e controlo), enquanto causalidade percebida (Decy & Ryan, 2004), o que poderá significar um maior controlo sobre a tarefa e uma maior satisfação em relação à matéria de ensino, na evidência de uma efetiva satisfação, que segundo Shigunov (1993) “joga com a emocionalidade da resposta, que abrange os valores, interesses e apreciação...suscita comportamentos afetivos, que além de serem positivos, evocam gosto, prazer, diversão e constituem interesses que se buscam para a plena fruição da vida” (p. 149).

Importa ainda referir que o medo de fracassar e de não conseguir realizar bem as atividades propostas nas aulas de Educação Física são motivos pelos quais as raparigas apresentam níveis de concordância para não gostar das aulas de Educação Física, em oposição aos rapazes que discordam, indo de encontro a outros estudos realizados (Kobal, 1996; Vaz et al., 2010).

Em termos da análise comparativa, no que se refere às hipóteses de investigação que formulamos para cada questão da motivação intrínseca (A1; A2; A3), a aplicação do teste *Mann-Whitney U*, para a *participação* (*p-value* ,000), *gosto* (*p-value* ,001), e *não gosto* (*p-value* ,002), revelou que existem diferenças significativas entre as respostas dos dois grupos em estudo.

De facto, embora ambos os sexos estejam intrinsecamente motivados, os resultados, na generalidade, de maior concordância dos rapazes para os itens das questões A1 e A2, e maior discordância do sexo masculino, em relação aos motivos da questão A3, vai de encontro à generalidade dos estudos que foram por nós anteriormente referenciados em que os rapazes apresentaram valores superiores de motivação intrínseca quando comparados com as raparigas (Raposo et al., 1996; Maia, 2003; Rocha, 2009; Raposo; Lima, 2010).

4.2 Motivação Extrínseca

Em termos da análise descritiva, os resultados apresentados no capítulo anterior para a motivação extrínseca permitem-nos verificar que tanto os alunos como as alunas estão extrinsecamente motivados para as aulas de Educação Física, em cada uma das três questões de investigação.

Relativamente à primeira questão (B1), *participo nas aulas de Educação Física porque*, os resultados dos rapazes são sempre superiores em termos de concordância em relação às raparigas. Destaque-se que, entre os 4 itens desta questão, o item B1.4, *quero tirar boas notas* ($\bar{X} = 1,27$ para os rapazes e $\bar{X} = 1,45$, para as raparigas), apresentam-se níveis de concordâncias elevadas, para ambos os sexos, o que não se verifica no estudo de Kobal (1996), em que estes resultados apresentaram um valor de discordância em ambos os sexos ($\bar{X} = 3,45$). De facto, os valores concordantes do nosso estudo situam-se muito próximos dos itens de maior concordância atribuídos na questão A1 da motivação intrínseca, ou seja, o *gosto pelas atividades físicas* para os rapazes (A1.1), e o *gosto de aprender novas habilidades* (A1.3), para as raparigas.

Deste modo, a valorização da nota em ambos os sexos, e enquanto motivação extrínseca assumida pelos rapazes e raparigas participantes no nosso estudo, vai de encontro à importância da nota positiva que é atribuída pelos alunos ao sucesso escolar, em resultado da avaliação das aprendizagens, valorizada socialmente pelos números (Rosa, 2009), no âmbito do currículo escolar na disciplina de Educação Física. Ora, a valorização social (i.e. relação ou vínculo social, na perspectiva de Decy e Ryan, 1985), emerge do facto de a disciplina de Educação Física integrar a média para acesso ao ensino superior²⁰, pelo que configura a integração e interiorização das próprias exigências do contexto educativo.

Por outro lado, constatando-se ainda que ambos os sexos apresentam níveis de discordância *não gosto das aulas de Educação Física quando* (B3), *tiro notas baixas* (B3.6), podemos equacionar que ambos os géneros, se sentem motivados extrinsecamente nas aulas de Educação Física, tendo em conta as notas, uma vez que associam o *porquê* da sua participação (questão B1), nas aulas de Educação Física, à intenção de tirarem boas notas (i.e. apresentam elevado índice de concordância), tendo em conta o item B1.4, *quero tirar boas notas*. De facto, os resultados da terceira questão apresentam, aparentemente, alguma contrariedade que pode ser entendida na manifestação motivacional intrínseca do gosto pelas aulas de Educação Física que se sobrepõe às notas, não sendo por isso motivo para não gostarem das aulas de Educação Física quando tiram notas baixas.

A concordância extrínseca em ambos os sexos, na valorização das notas, relativamente à participação nas aulas de Educação Física (questão B1), verifica-se também na concordância da disciplina enquanto parte do currículo escolar, no item, *faz parte da disciplina da escola* (B1.1), e da importância atribuída às relações sociais (Deci & Ryan, 1985; 2004), e concordância na valorização da amizade, no item, *estou com os meus amigos* (B1.2), o que vai de encontro aos resultados obtidos por Kobal (1996), em que também se verificaram resultados médios < 3 (i.e. concordantes). Neste sentido, os resultados do nosso estudo, no item *estou com os meus amigos* (B1.2), apresenta resultados de maior concordância para os rapazes relativamente às raparigas, o que contraria alguns estudos em que o género feminino dava maior importância ao motivo *amizade* em comparação ao género masculino (Raposo et al., 1996; Rocha, 2009; Lima, 2010).

Ainda na primeira questão (B1), no item, *o meu rendimento é melhor que o de meus colegas* (B1.3), as raparigas, ao discordarem, contrariamente aos rapazes que concordam, manifestam, no âmbito da relação e dentro do grupo, um autoconceito associado a um menor desempenho e a uma maior valorização do sexo oposto, ainda que ambos os sexos reconheçam para *não gostarem das aulas de Educação Física quando* (B3), *alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros* (B3.5). Deste modo, verificamos que os rapazes poderão estar mais centrados na tarefa e no ego e as raparigas mais centradas na comparação da própria habilidade com os outros, o que levanta algumas questões do masculino e feminino

²⁰ As informações tornadas públicas em vários jornais, tendo por base informações do Ministério da Educação, indicam que a nota da disciplina de Educação Física poderá não vir a ser considerada na média de acesso ao Ensino Superior, a partir do próximo ano letivo, 2012/2013.

na organização social sobre as quais se debruçou Romero (1992), no âmbito da disciplina de Educação Física, ao concluir que o sexo feminino quando chega ao 5º ano apresenta “um estágio de habilidades motoras significativamente inferior aos meninos” (p.143).

De facto, na segunda questão (B2), os rapazes apresentam níveis de concordância no item *sou melhor que os meus colegas* (B2.5), e as raparigas apresentam discordância, o que revela, por parte das raparigas, o medo de fracassar já que são também as raparigas que concordam, para *não gostarem das aulas de Educação Física* (questão B3), com os itens, *os meus colegas riem-se das minhas falhas* (B3.4), num claro sentimento de desconforto no grupo quando são alvo de gozo por parte dos pares, e *as minhas falhas fazem com que eu não pareça bom aluno para o professor* (B3.7), numa evidente importância dada à valorização do desempenho na realização da tarefa e do reconhecimento externo por parte do professor, associado a um maior medo de fracassar. Deste modo vamos de encontro ao estudo de Kobal (1996), e Vaz et al., (2010). De facto a importância atribuída à avaliação do professor por parte das raparigas, revelada no nosso estudo, vai de encontro a outros estudos realizados com professores, uma vez que estes diferenciam o tratamento dado aos alunos e alunas, e são as alunas a receber menos instrução e a ser menos encorajadas a atingirem elevados índices de desempenho nas aulas de Educação Física (Vertinsky, 1992; Vigneron, 2004).

Ora, segundo Cid (2010), os indicadores de realização, pouco orientados para o ego, levam a uma menor perceção de competência e por conseguinte “tendem a ficar frágeis motivacionalmente e a exibir respostas comportamentais negativas ou mal adaptativas /e.g. menos empenho e persistência na realização, menor compromisso com a atividade, maior ansiedade na realização” (p. 131), o que também foi considerado por Piéron (1996), quando considerou que a perceção de competência na aprendizagem das atividades físicas é um dos elementos que influencia o interesse e a persistência na tarefa.

O sentimento atribuído às falhas pelas raparigas na realização da tarefa, que também se verificou no estudo de Vaz et al., (2010), tendo em conta a consideração que o professor poderá atribuir à valorização do desempenho, leva-nos a enquadrar esta questão na abordagem da subteoria das necessidades básicas (Decy, 1971; Deci & Ryan 1985; Deci & Ryan, 2004), tendo em conta a utilização de um adequado feedback positivo como forma de potencializar o *continuum* da regulação por motivação extrínseca em direção à motivação intrínseca, no âmbito da *competência pessoal*, da *autonomia psicológica* e do *vinculo social* (Ryan & Deci, 2000a; 2000b), porque, segundo Fernandes (2008), o feedback ajuda, regula e orienta os alunos a ativar os processos cognitivos necessários para vencer as dificuldades inerentes ao processo integrado de ensino, aprendizagem e avaliação.

Em termos da análise comparativa, no que se refere às hipóteses de investigação que formulámos para cada questão da motivação extrínseca (B1; B2; e B3), verificamos que, através da aplicação do teste *Mann-Whitney U*, para a *participação* (B1), (*p-value* ,000), *gosto* (B2), (*p-value* ,000), e *não gosto* (B3), (*p-value* ,000), os resultados apresentam diferenças

significativas entre as respostas dos dois grupos em estudo para se poder afirmar que entre o género existem evidências significativas.

De facto, embora ambos os sexos estejam extrinsecamente motivados, os resultados de maior concordância (B1; B2) e discordância (B3), do sexo masculino em relação ao feminino vai de encontro a estudos efetuados com este questionário (Kobal, 1996), e afastam-se do estudo efetuado com este mesmo questionário por Vaz et al., (2010) ainda que, neste último estudo, a amostra tenha abrangido apenas alunos do ensino secundário, e, portanto, com a variável idade a poder influenciar estes resultados.

4.3 Aplicações Práticas

A técnica de amostragem não permite generalizar os resultados uma vez que, como referimos na metodologia, tratou-se de uma amostra não probabilística pelo que todas as conclusões a que chegámos são apenas representativas da realidade.

Apesar das limitações, acreditamos poder estar a contribuir para o acréscimo de dados empíricos sobre a motivação intrínseca e extrínseca no âmbito das aulas da disciplina de Educação Física.

No entanto, futuras investigações, complementadas com o recurso ao paradigma qualitativo, permitirão compreender melhor os motivos que leva os rapazes e as raparigas a estar motivados ou não para as aulas de Educação Física. Desta forma, pode-se procurar uma melhor compreensão dos sujeitos, com base nos seus pontos de vista, sobre os motivos intrínsecos e extrínsecos que são associados *ao gosto* e *não gosto* das aulas de Educação Física.

Como se evidenciou nos resultados obtidos, na motivação intrínseca e extrínseca, consideramos que o professor de Educação Física deve ter em consideração, na sua ação educativa e formativa, da aprendizagem motora e social dos alunos, a perspetiva do prazer, do divertimento, da satisfação, e de novas aprendizagens, promotoras da *autonomia*, da *competência* e da *relação, ou vínculo social* (Deci & Ryan, 1985), essenciais à aprendizagem autodeterminada.

E, neste âmbito, lembramos que “ os seus alunos adormeciam exaustos pelo voo do dia. Gostavam dos treinos porque eram rápidos e excitantes e porque saciavam uma fome de aprender que crescia de lição para lição” (Richard Bach *in* Fernão Capelo Gaivota).

Capítulo 5 - Conclusões

Após a apresentação e discussão dos resultados, tendo em conta os objetivos do estudo, podemos concluir que tanto os rapazes como as raparigas se encontram motivados, intrinsecamente e extrinsecamente, para as aulas de Educação Física. Desta forma, tanto os rapazes como as raparigas apresentam níveis de concordância mais elevados para a motivação intrínseca em relação à motivação extrínseca e os rapazes apresentam, em praticamente todos os itens, da motivação intrínseca e extrínseca, resultados superiores de concordância nos itens (i.e. motivos), das questões do questionário (A1; B1; A2; B2), e de discordância nos itens da questão 3 (A3; B3), quando comparados com as raparigas.

Na motivação intrínseca os rapazes e raparigas valorizam mais, para a primeira questão (A1), relacionada com o *porquê* da participação nas aulas de Educação Física, o gosto pelas atividades físicas e a aprendizagem de novas habilidades. Já na motivação extrínseca ambos os sexos valorizam mais o, *quero tirar boas notas*, ainda que os rapazes também valorizem o estar com os amigos e as raparigas a disciplina enquanto obrigatoriedade curricular. A menor valorização pelos rapazes e raparigas é dada na motivação intrínseca para *as aulas dão-me prazer*, ainda que com uma média de concordância bastante elevada (i.e. satisfação), e, na motivação extrínseca, o sexo masculino valoriza a participação porque o seu rendimento é *melhor que o dos colegas* o que não acontece no sexo feminino que discorda neste motivo.

Relativamente à segunda questão os níveis de concordância mais elevados para o *gosto das aulas de Educação Física quando* (B2), verificaram-se, para ambos os sexos, na motivação intrínseca, para a aprendizagem de uma nova habilidade. Os rapazes valorizam o desejo de querer praticar mais, em consequência da aprendizagem, e as raparigas valorizam a dedicação máxima à atividade, sendo o item menos valorizado *as atividades dão-me prazer*, ainda que com elevada média de concordância. Na motivação extrínseca tanto os rapazes como as raparigas valorizam mais as notas, a integração na turma e o estar com os amigos. O item menos importante é o *ser melhor que os colegas* para ambos os sexos ainda que os rapazes o valorizem (i.e concordam), e as raparigas não o valorizem (i.e. discordam).

Na terceira questão da motivação intrínseca ambos os sexos consideram que não gostam das aulas de educação Física quando não há tempo para praticarem *tudo o que gostariam* e discordam de não gostarem das aulas de Educação Física quando exercitam pouco o corpo. Já na motivação extrínseca ambos os sexos não gostam das aulas de Educação Física quando *alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros*.

Relativamente às hipóteses de estudo (H1, H2, H3, H4, H5 e H6) verificadas através da comparação dos sexos, para cada questão da motivação intrínseca (A1; A2; A3), e extrínseca (B1; B2; B3), através do teste *Mann-Whitney U*, concluímos que os resultados obtidos permitem demonstrar que existem evidências estatísticas entre o género masculino e feminino nas três questões em análise, da motivação intrínseca e da motivação extrínseca.

Referências Bibliográficas

- Alves, D.P.C. (2003). Determinantes motivacionais para as aulas de educação Física. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do desporto e da Educação Física. Universidade do Porto
- Bach, R. (1997). *Fernão capelo gaivota* (10º Ed). Lisboa. Edições Europa América.
- Balancho, M.J.S. & Coelho, F.M. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica*. 2ª Edição. Lisboa: Texto editora.
- Bento, J.O. (1991). As funções da educação física. *Revista Horizonte*. Lisboa. Vol. VII, n. 45, pp. 101-107.
- Cavenaghi, A.R.A. (2009). Uma perspetiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências e Cognição*. Vol. 14 (2). p. 248-261. ISSN 1806-5821.
- Charlot, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça mesert d'apprendre? Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au sovoir. *GFEN. Quelles pratiques pour une outre école?*. Paris: Casterman.
- Cid, L.; Silva, C., & Alves, J. (2007); Atividade física e bem-estar psicológico - perfil dos participantes no programa de exercício e saúde de rio maior. *Motricidade*. 3(2): pp. 47-55. . ISSN 1646-107X.
- Cid, L. (2010). Aplicação de Modelos Teóricos Motivacionais ao Contexto do Exercício Explorar a Integração das Teorias dos Objetivos Objectivos de Realização e do Comportamento Autodeterminado e a sua Relação com a Adesão ao Exercício Físico em Ginásios. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes professores fascinantes*. 1ª Ed. Cascais: Editora Pergaminho
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. & Ryan, R. (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In *Handbook of Self-Determination Research* (3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Días, J.D. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. 2ª Edição. Madrid: Mc Graw Hill.
- Filho, V.C. B., Gordia, A.P., Quadros, T.M.B., Souza, E.A., & Campos, W. (2011). Fatores associados à prática de caminhada, atividades físicas moderadas e vigorosas em adolescentes. *Motricidade*. Vol. 7, n. 3, pp. 45-53. ISSN 1646-107X.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L-M., & López, E. (2010). Perceptions of motivacional Climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*. Vol. 13. No. 2, 597-608.
- Guimarães, S.E.R., & Boruchovitch, E. (2004). Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 17(2), pp.143-150.
- Huot, Réjean (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jesus, S.N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jiménez, M.J., Martínez, P., Miró, E. y Sánchez, A.I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 185-202.
- Kobal, M.C. (1996). Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas, UNICAMP.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Presença.
- Lima, C.M.M. (2010). A motivação para as aulas de educação Física no 3º Ciclo do Concelho de Santa Maria da Feira. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Laureano, R. M. S. (2011). *Testes de hipóteses com o spss*. O meu manual de consulta rápida. Lisboa: Edições Sílabaco.

- Lourenço, A.A., & Paiva, M.O.A., (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*. Vol 15 (2): 132-141. ISSN 1806-5821. In <http://www.cienciasecognicao.org>, acedido em 2/12/2011.
- Maia, J.T.A.G.S., (2003). *Objetivos de Realização, Perceção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para Praticar Desporto*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.
- Montserrat, X. (2006). *Como motivar. Dinâmicas para o sucesso*. Porto: Edições ASA.
- Mota, R. (1997). A educação física e o desporto escolar. *Revista Horizonte*. Lisboa. Vol. XIII, nº76, dossier, p. I-XII.
- Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., & Coll, D. G-C., (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*. Vol. 25, (1), p. 35-51. ISSN 0213-3334
- Nunes, M. (1995). Motivação para a Prática Desportiva. *Revista Horizonte*. Lisboa. Vol. XII, (nº67).
- Pereira, P., Costa. F. C. C., & Dinis, J. A., (1998). A motivação dos alunos para a Educação Física. In *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Lisboa. Vol. XV, nº86, p. 7-15.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pieron, M. (1986). *Education Phisique et Sport. Analiser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris: Editions Revue EPS.
- Pestana, M., H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do spss. 5ª Edição*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, A., Cid L., Borrego C., Alves, J., & Silva, C. (2010). Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. *Motricidade*. Vol.6, nº1. 1): pp. 33-51. ISSN 1646-107X.
- Pires, P. (2000). O valor social e formativo da educação física e do desporto. In *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Lisboa. Vol. XVI, nº95, p. 3-7.
- Programa de Educação Física. (1998). 2º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Programa de Educação Física. (2001). 3º Ciclo. Reajustamento. Lisboa: Ministério da Educação.
- Raposo, V.J., Figueiredo, A., Granja, P. (1996). *Factores de motivação dos jovens para a prática desportiva*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Rocha, C.C.M., (2009). *A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da Educação Física escolar*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Romero, E. (1992). Educação Física. O masculino e o feminino. *Revista horizonte*. Lisboa. Vol. VIII, nº52, p. 141-144.
- Rosa, A.J.P. (2009). *Saberes sobre a avaliação. Contributos para uma reflexão colaborativa a partir do ofício do aluno*. Tese de Mestrado. Universidade da Beira Interior.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Shigunov, V. (1993). A influência da matéria de ensino e da intervenção pedagógica nas atitudes dos alunos em aulas de educação física. In *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Lisboa. Vol. X, nº58, p. 147-153.
- Sprinthall, N.A., & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. N. Singer, R.N.; Hausenblas, H.A., & Janelle, C.M., (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. B. Pandolf (Org.), *Exercise and Sport Sciences Reviews* (vol.15, pp. 389-425). Nova York: MacMillan.
- Vasconcelos, R.J.J., Figueiredo, A., & Granja, P. (1996). *Fatores de motivação dos jovens para a prática desportiva*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.

- Vaz, C., Califórnia, M., Silva, N., & Rodrigues, J.J.F.R., (2010). A motivação nas aulas de Educação Física: estudo comparativo entre os alunos do ensino secundário de diferentes cursos científico-humanísticos. Escola Superior de Desporto de Rio Maior. Instituto Superior Politécnico de Santarém.
- Vertinsky, P. (1992). Reclaiming Space, Revisioning the Body. The Quest for Gender-Sensitive Physical Education. *Quest* 44(3): 373-396.
- Vigneron, C. (2004). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (sous la direction). *Filles et garçons en EPS*. Collection « Recherche et formation, Edition Revue EPS, 125-162.

Anexos



Universidade da Beira Interior

Faculdade Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências do Desporto

Anexo A

QUESTIONÁRIO

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As questões que se seguem são de resposta confidencial e anónima. Destinam-se a um estudo de investigação sobre a motivação dos alunos face à disciplina de Educação Física e servem apenas os objectivos do estudo.

Este estudo é realizado no âmbito de uma Tese de Mestrado, da Universidade da Beira Interior, Departamento de Ciências do Desporto.

O universo deste estudo é constituído pelos alunos do Agrupamento de Escolas João Roiz, do 2º e 3º Ciclos.

A colaboração dos alunos merece os nossos agradecimentos.

1- **Sexo:**

Masculino

Feminino

2- **Idade:** ____ (anos)

3 - **Ano de frequência escolar:**

5º Ano

6º Ano

7º Ano

8º Ano

9º Ano

4 – **Turma:**

A

B

C

D

E

5 – **Praticas alguma modalidade desportiva federada fora da Escola?**

Sim

Não

5.1. Se **Sim**, Qual? _____

6 - 5 – **Praticas alguma modalidade desportiva no Desporto Escolar da Escola?**

Sim

Não

5.1. Se **Sim**, Qual? _____

Vire a página S.F.F.

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS
FACE À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
(KOBAL, 1996)

Indica-se a seguir um conjunto de motivos que podem levar os alunos a gostar ou não da disciplina de Educação Física.

Para preencheres este questionário, basta assinalares **com um círculo** o nível de importância que atribuis a cada uma das afirmações. Não existem respostas certas ou erradas.

Responda a todas as questões de acordo com a tua opinião. O questionário é anónimo pelo que as respostas são confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceto o investigador.

A – Motivação Intrínseca						
Questões	Itens	Concordo muito	Concordo	Estou em dúvida	Discordo	Discordo Muito
A1. Participo nas Aulas de Educação Física porque:	1. Gosto de atividades físicas.	1	2	3	4	5
	2. As aulas dão-me prazer.	1	2	3	4	5
	3. Gosto de aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5
	4. Acho importante aumentar os meus conhecimentos sobre os desportos e outros conteúdos.	1	2	3	4	5
	5. Sinto-me saudável com as aulas.	1	2	3	4	5
A2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	1. Aprendo uma nova habilidade.	1	2	3	4	5
	2. Dedico-me ao máximo à atividade.	1	2	3	4	5
	3. Compreendo os benefícios das atividades propostas nas aulas.	1	2	3	4	5
	4. As atividades dão-me prazer.	1	2	3	4	5
	5. O que eu aprendo faz-me querer praticar mais.	1	2	3	4	5
	6. Movimento o meu corpo.	1	2	3	4	5
A3. Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	1. Não consigo realizar bem as atividades.	1	2	3	4	5
	2. Não sinto prazer na atividade proposta.	1	2	3	4	5
	3. Quase não tenho oportunidade de jogar.	1	2	3	4	5
	4. Exercito pouco o meu corpo.	1	2	3	4	5
	5. Não há tempo para praticar tudo o que gostaria.	1	2	3	4	5

Vire a Página S.F.F

B - Motivação Extrínseca						
Questões	Itens	Concordo muito	Concordo	Estou em dúvida	Discordo	Discordo Muito
B1. Participo nas Aulas de Educação Física porque:	1. Faz parte das disciplinas da escola.	1	2	3	4	5
	2. Estou com os meus Amigos.	1	2	3	4	5
	3. O meu rendimento é melhor que o de meus colegas.	1	2	3	4	5
	4. Quero tirar boas notas.	1	2	3	4	5
B2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	1. Esqueço-me das outras aulas.	1	2	3	4	5
	2. O professor e/ou meus colegas reconhecem o meu desempenho.	1	2	3	4	5
	3. Sinto-me integrado na turma.	1	2	3	4	5
	4. As minhas opiniões são aceites.	1	2	3	4	5
	5. Sou melhor que os meus colegas.	1	2	3	4	5
B3. Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	1. Não me sinto integrado na turma.	1	2	3	4	5
	2. Não Simpatizo com o professor.	1	2	3	4	5
	3. O professor compara o meu rendimento com o de outro colega.	1	2	3	4	5
	4. Os meus colegas riem-se das minhas falhas.	1	2	3	4	5
	5. Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.	1	2	3	4	5
	6. Tiro notas baixas.	1	2	3	4	5
	7. As minhas falhas fazem com que eu não pareça bom aluno para o professor.	1	2	3	4	5

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA (A1;A2;A3)

Questão	Itens	Medidas descritivas ou de localização, para as três questões da motivação intrínseca.										Resultados e níveis de significância do teste <i>Mann-Whitney U</i>			
		Sexo	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentis			Mean Rank	Sumo of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
								25th	50th (Median)	75th					
A1. Participo nas Aulas de Educação Física porque:	A11	M	256	1,21	0,517	1	5	1,00	1,00		211,74	54206,50	21310,500	-5,975	,000*
		F	222	1,51	0,678	1	4	1,00	1,00	2,00	271,51	60274,50			
	A12	M	256	1,54	0,745	1	5	1,00	1,00		218,58	55955,50	23059,500	-3,930	,000*
		F	222	1,79	0,799	1	5	1,00	2,00	2,00	263,63	58525,50			
	A13	M	256	1,31	0,597	1	4	1,00	1,00		228,20	58420,00	25524,000	-2,390	,017*
		F	222	1,41	0,601	1	4	1,00	1,00	2,00	252,53	56061,00			
	A14	M	256	1,32	0,639	1	5	1,00	1,00		217,77	55749,00	22853,000	-4,425	,000*
		F	222	1,55	0,669	1	4	1,00	1,00	2,00	264,56	58732,00			
	A15	M	256	1,41	0,714	1	5	1,00	1,00		221,76	56771,00	23875,000	-3,495	,000*
		F	222	1,58	0,673	1	4	1,00	1,00	2,00	259,95	57710,00			
A2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	A21	M	256	1,37	0,632	1	5	1,00	1,00		227,84	58327,50	25431,500	-2,357	,018*
		F	222	1,49	0,650	1	4	1,00	1,00	2,00	252,94	56153,50			
	A22	M	256	1,47	,632	1	4	1,00	1,00	2,00	233,69	59825,50	26929,500	-1,127	,260
		F	222	1,56	0,714	1	4	1,00	1,00	2,00	246,20	54655,50			
	A23	M	256	1,53	,697	1	5	1,00	1,00	2,00	227,03	58118,50	25222,500	-2,379	,017*
		F	222	1,64	0,636	1	4	1,00	2,00	2,00	253,89	56362,50			
	A24	M	256	1,46	,685	1	4	1,00	1,00	2,00	227,36	58203,00	25307,000	-2,365	,018*
		F	222	1,67	0,925	1	5	1,00	1,00	2,00	253,50	56278,00			
	A25	M	256	1,39	,666	1	5	1,00	1,00	2,00	223,08	57108,00	24212,000	-3,256	,001*
		F	222	1,61	0,787	1	4	1,00	1,00	2,00	258,44	57373,00			
A26	M	256	1,42	,736	1	5	1,00	1,00	2,00	218,90	56038,00	23142,000	-4,037	,000*	
	F	222	1,63	0,736	1	5	1,00	1,50	2,00	263,26	58443,00				
A3. Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	A31	M	256	3,22	1,567	1	5	2,00	3,00	5,00	258,75	66240,00	23488,000	-3,349	,001*
		F	222	2,75	1,387	1	5	2,00	3,00	4,00	217,30	48241,00			
	A32	M	256	3,33	1,583	1	5	2,00	4,00	5,00	258,71	66229,00	23499,000	-3,351	,001*
		F	222	2,87	1,488	1	5	1,00	3,00	4,00	217,35	48252,00			
	A33	M	256	3,29	1,578	1	5	2,00	3,00	5,00	257,40	65895,00	23833,000	-3,126	,002*
		F	222	2,84	1,522	1	5	1,00	2,50	4,00	218,86	48586,00			
	A34	M	256	3,45	1,593	1	5	2,00	4,00	5,00	251,24	64316,50	25411,500	-2,059	,039*
		F	222	3,18	1,448	1	5	2,00	3,00	5,00	225,97	50164,50			
	A35	M	256	2,71	1,608	1	5	1,00	2,00	4,00	246,18	63021,00	26707,000	-1,170	,242
		F	222	2,49	1,384	1	5	1,00	2,00	4,00	231,80	51460,00			

*p-value ≤ 0,05

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA (B1; B2; B3)

Questão	Itens	Medidas descritivas ou de localização, para as três questões da motivação extrínseca.											Resultados e níveis de significância do teste <i>Mann-Whitney U</i>		
		Sexo	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Percentis			Mean Rank	Sumo of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
								25th	50th (Median)	75th					
A1. Participo nas Aulas de Educação Física porque:	B11	M	256	1,65	1,135	1	5	1,00	1,00	2,00	226,79	58058,00	25162,000	-2,475	,013*
		F	222	1,86	1,237	1	5	1,00	1,00	2,00	254,16	56423,00			
	B12	M	256	1,59	1,021	1	5	1,00	1,00	2,00	218,88	56032,00	23136,000	-3,927	,000*
		F	222	1,88	1,074	1	5	1,00	2,00	2,00	263,28	58449,00			
	B13	M	256	2,56	1,288	1	5	1,00	3,00	3,00	205,10	52506,50	19610,500	-5,988	,000*
		F	222	3,29	1,311	1	5	2,00	3,00	4,00	279,16	61974,50			
	B14	M	256	1,27	,722	1	5	1,00	1,00	1,00	222,69	57008,50	24112,500	-3,775	,000*
		F	222	1,45	,752	1	5	1,00	1,00	2,00	258,89	57472,50			
A2. Eu gosto das aulas de Educação Física quando:	B21	M	256	2,50	1,562	1	5	1,00	2,00	4,00	232,75	59583,00	26687,000	-1,185	,236
		F	222	2,59	1,371	1	5	1,00	2,00	4,00	247,29	54898,00			
	B22	M	256	1,80	1,009	1	5	1,00	1,00	2,00	228,30	58444,00	25548,000	-2,042	,041*
		F	222	1,95	1,008	1	5	1,00	2,00	2,25	252,42	56037,00			
	B23	M	256	1,48	,802	1	5	1,00	1,00	2,00	222,66	57002,00	24106,000	-3,256	,001*
		F	222	1,73	,940	1	5	1,00	1,00	2,00	258,91	57479,00			
	B24	M	256	1,81	,922	1	5	1,00	2,00	2,00	226,38	57954,00	25058,000	-2,375	,018*
		F	222	2,01	,975	1	5	1,00	2,00	3,00	254,63	56527,00			
	B25	M	256	2,88	1,426	1	5	2,00	3,00	4,00	206,02	52741,50	19845,500	-5,825	,000*
		F	222	3,64	1,299	1	5	3,00	4,00	5,00	278,11	61739,50			
A3. Não gosto das Aulas de Educação Física quando:	B31	M	256	3,57	1,568	1	5	2,00	4,00	5,00	263,63	67488,50	22239,500	-4,242	,000*
		F	222	2,98	1,523	1	5	2,00	3,00	5,00	211,68	46992,50			
	B32	M	256	3,71	1,538	1	5	2,00	4,00	5,00	251,96	64502,50	25225,500	-2,232	,026*
		F	222	3,41	1,571	1	5	2,00	4,00	5,00	225,13	49978,50			
	B33	M	256	3,13	1,560	1	5	2,00	3,00	5,00	233,99	59902,00	27006,000	-,961	,336
		F	222	3,27	1,455	1	5	2,00	3,00	5,00	245,85	54579,00			
	B34	M	256	3,20	1,595	1	5	1,25	3,00	5,00	257,00	65791,00	23937,000	-3,054	,002*
		F	222	2,75	1,525	1	5	1,00	3,00	4,00	219,32	48690,00			
	B35	M	256	2,54	1,559	1	5	1,00	2,00	4,00	256,30	65614,00	24114,000	-2,992	,003*
		F	222	2,07	1,240	1	5	1,00	2,00	3,00	220,12	48867,00			
	B36	M	256	3,64	1,522	1	5	2,00	4,00	5,00	265,33	67924,00	21804,000	-4,533	,000*
		F	222	3,05	1,467	1	5	2,00	3,00	4,00	209,72	46557,00			
	B37	M	256	3,30	1,549	1	5	2,00	3,00	5,00	255,70	65460,00	24268,000	-2,820	,005*
		F	222	2,93	1,428	1	5	2,00	3,00	4,00	220,82	49021,00			

*p-value ≤ 0,05

