



Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do
Desporto e de Educação Física

O Desporto Escolar no Concelho de Viseu: que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática?

**Miguel Orlando de Oliveira
Alves de Sousa**

Março de 2004

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Mestrado em Ciência do Desporto

Desporto para Crianças e Jovens

**O DESPORTO ESCOLAR NO CONCELHO DE VISEU: QUE
REALIDADE, QUE MOTIVAÇÃO DOS JOVENS PARA A SUA PRÁTICA?**

Dissertação apresentada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Ciências do Desporto, na Área de Especialização de Desporto para Crianças e
Jovens.

Orientador: Professor Doutor António Manuel Fonseca.

Miguel Orlando de Oliveira Alves de Sousa

Porto, Março de 2004.

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Miguel Orlando de Oliveira Alves de Sousa, (2004): O Desporto Escolar no concelho de Viseu: que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática?

Orientador: Professor Doutor António Manuel Fonseca

Palavras-chave: DESPORTO ESCOLAR, MOTIVAÇÃO, MOTIVOS, MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA, OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO, CLIMA MOTIVACIONAL, INTENÇÕES DE CONTINUAR A PRATICAR DESPORTO ESCOLAR.

AGRADECIMENTOS

Só foi possível realizar este trabalho devido à preciosa colaboração de um conjunto de pessoas. Aos meus pais, que sempre me apoiaram e permitiram que este sonho se concretizasse, o meu obrigado. Sem a vossa ajuda isto não teria sido possível. Aos meus irmãos pelo incentivo demonstrado. À Ana Teresa por todo o amor, carinho e compreensão.

Ao professor António Manuel Fonseca pela orientação prestada e pelas indicações preciosas fornecidas ao longo da sua elaboração.

Aos coordenadores do Desporto Escolar, do Centro de Área Educativa de Viseu pela facilidade concedida na consulta dos dados relativos ao Desporto Escolar.

A todos os alunos e respectivos professores pela colaboração e disponibilidade demonstradas na aplicação e preenchimento dos questionários.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
ÍNDICE GERAL	iii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ÍNDICE DE QUADROS	ix
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
RÉSUMÉ	xv
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. DESPORTO ESCOLAR.....	5
2.1. Conceção do Desporto Escolar.....	6
2.1.1. Desporto Escolar no âmbito do Sistema Educativo	6
3. MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA.....	13
3.1. Motivação.....	13
3.2. Motivos para a prática desportiva:	14
3.3. Motivação Intrínseca	24
3.4. Objectivos de realização.....	26
3.5. Clima motivacional	30
3.6. Relação entre os objectivos de realização, o clima motivacional, os motivos para a prática desportiva e a motivação intrínseca.....	32
4. ESTUDO 1: O DESPORTO ESCOLAR NO DISTRITO DE VISEU, DE 1999 A 2003: UMA ANÁLISE AOS NÚMEROS OFICIAIS.....	43
4.1. Introdução.....	44
4.2. Metodologia.....	45
4.3. Resultados	45
4.3.1. Número de alunos por ano lectivo	45
4.3.2. Número de alunos por sexo em cada ano lectivo.....	46
4.3.3. Número de alunos por escalão etário em cada ano lectivo.....	47
4.3.4. Número de alunos por modalidade, em cada ano lectivo	48
4.3.4.1. INFANTIS	48
4.3.4.2. INICIADOS	49

4.3.4.3. JUVENIS.....	51
4.3.4.4. JUNIORES.....	52
4.3.4.5. VÁRIOS.....	54
4.4. Discussão.....	56
5. ESTUDO 2: QUE OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO, CLIMA MOTIVACIONAL, MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVOS PARA A PRÁTICA DESPORTIVA COEXISTEM NO CONTEXTO DO DESPORTO ESCOLAR?	59
5.1. Introdução.....	60
5.2. Metodologia.....	61
5.2.1. Amostra.....	61
5.2.2. Instrumentos.....	62
5.2.2.1. Objectivos de realização.....	62
5.2.2.2. Clima motivacional.....	63
5.2.2.3. Motivação intrínseca.....	64
5.2.2.4. Motivos para a prática de Desporto Escolar.....	64
5.2.2.5. Intenção de praticar.....	65
5.3. Apresentação dos resultados.....	65
5.4. Discussão dos resultados.....	67
6. ESTUDO 3: QUE DIFERENÇAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS?	71
6.1. Introdução.....	72
6.2. Metodologia.....	73
6.3. Apresentação dos resultados.....	73
6.4. Discussão dos resultados.....	76
7. ESTUDO 4: QUE DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS DE DIFERENTES CICLOS DE ESCOLARIDADE?.....	81
7.1. Introdução.....	82
7.2. Metodologia.....	83
7.3. Apresentação dos resultados.....	83
7.4. Discussão dos resultados.....	87
8. ESTUDO 5: QUE RELAÇÕES ENTRE AS DIVERSAS VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS?	91
8.1. Introdução.....	92
8.2. Metodologia.....	93

8.3.	Apresentação dos resultados.....	94
8.4.	Discussão dos resultados.....	99
9.	CONCLUSÕES.....	103
10.	BIBLIOGRAFIA.....	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos por ano lectivo	45
Gráfico 2 - Número de alunos por sexo em cada ano lectivo.....	46
Gráfico 3 - Número de alunos por escalão etário em cada ano lectivo	47
Gráfico 4 - Número de alunos infantis por modalidade em 1999/2000.....	48
Gráfico 5 - Número de alunos infantis por modalidade em 2000/2001.....	48
Gráfico 6 - Número de alunos infantis por modalidade em 2001/2002.....	49
Gráfico 7 - Número de alunos infantis por modalidade em 2002/2003.....	49
Gráfico 8 - Número de alunos iniciados por modalidade em 1999/2000	50
Gráfico 9 - Número de alunos iniciados por modalidade em 2000/2001	50
Gráfico 10 - Número de alunos iniciados por modalidade em 2001/2002	50
Gráfico 11 - Número de alunos iniciados por modalidade em 2002/2003.....	51
Gráfico 12 - Número de alunos juvenis por modalidade em 1999/2000.....	51
Gráfico 13 - Número de alunos juvenis por modalidade em 2000/2001.....	51
Gráfico 14 - Número de alunos juvenis por modalidade em 2001/2002.....	52
Gráfico 15 - Número de alunos juvenis por modalidade em 2002/2003.....	52
Gráfico 16 - Número de alunos juniores por modalidade em 1999/2000	53
Gráfico 17 - Número de alunos juniores por modalidade em 2000/2001	53
Gráfico 18 - Número de alunos juniores por modalidade em 2001/2002	53
Gráfico 19 - Número de alunos juniores por modalidade em 2002/2003	54
Gráfico 20 - Número de alunos "vários" por modalidade em 1999/2000.....	54
Gráfico 21 - Número de alunos "vários" por modalidade em 2000/2001	55
Gráfico 22 - Número de alunos "vários" por modalidade em 2001/2002	55
Gráfico 23 - Número de alunos "vários" por modalidade em 2002/2003.....	56

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Diplomas Legais que Suportam o Desporto Escolar.....	11
Quadro 2 - Objectivos de realização dos alunos.....	65
Quadro 3 - Clima motivacional percebido pelos alunos nos treinos do D.E.....	66
Quadro 4 - Motivação intrínseca dos alunos nos treinos do D.E.....	66
Quadro 5 - Motivos apresentados pelos alunos para a prática de D.E.....	67
Quadro 6 - Intenção dos alunos praticarem ou abandonarem o D.E.....	67
Quadro 7 - Objectivos de realização dos alunos em função do sexo.....	73
Quadro 8 - Clima motivacional percebido pelos alunos em função do sexo.....	74
Quadro 9 - Motivação intrínseca dos alunos em função do sexo.....	75
Quadro 10 - Motivos para a prática de D.E. em função do sexo.....	75
Quadro 11 - Intenção dos alunos de praticar D.E. em função do sexo.....	76
Quadro 12 - Objectivos de realização dos alunos em função do ciclo de escolaridade.....	83
Quadro 13 - Clima motivacional percebido pelos alunos em função do ciclo de escolaridade.....	84
Quadro 14 - Motivação intrínseca dos alunos em função do ciclo de escolaridade.....	85
Quadro 15 - Motivos apresentados pelos alunos em função do ciclo de escolaridade.....	86
Quadro 16 - Intenção dos alunos continuarem ou abandonarem a prática de D.E., em função do ciclo de escolaridade.....	86
Quadro 17 - Correlações entre os Objectivos de Realização e o Clima Motivacional.....	94
Quadro 18 - Correlações entre os Objectivos de Realização e a Motivação Intrínseca.....	94
Quadro 19 - Correlações entre o Clima Motivacional e a Motivação Intrínseca.....	95
Quadro 20 - Correlações entre os Objectivos de Realização e os Motivos.....	96
Quadro 21 - Correlações entre o Clima Motivacional e os Motivos.....	97
Quadro 22 - Correlações entre os Objectivos de Realização e a intenção de praticarem ou abandonarem o D.E.....	97
Quadro 23 - Correlações entre o Clima Motivacional e a intenção de praticarem ou abandonarem o D.E.....	98
Quadro 24 - Correlações entre a Motivação Intrínseca e a intenção de praticarem ou abandonarem o D.E.....	98

Quadro 25 - Correlações entre os Motivos e a intenção de praticarem ou abandonarem o D.E..... 99

RESUMO

A realização deste estudo teve como objectivos analisar a evolução dos números oficiais do Desporto Escolar, no Centro de Área Educativa de Viseu, desde o ano lectivo 1999/2000 até ao ano 2002/2003 (estudo 1); identificar os objectivos de realização dos alunos, o clima motivacional percebido, a motivação intrínseca, os motivos que os levaram a praticar Desporto Escolar e investigar se os mesmos pretendem continuar a praticar ou não Desporto Escolar, no próximo ano lectivo (estudo 2). Estudámos as diferenças existentes em função do género (estudo 3) e do ciclo de escolaridade (estudo 4). Finalmente, verificámos as relações existentes entre os correlatos anteriores e a intenção dos alunos para continuarem ou abandonarem o Desporto Escolar no próximo ano lectivo (estudo 5).

No estudo 1 foram objecto de análise todos os estudantes que praticaram Desporto Escolar desde o ano lectivo 1999/2000 até ao ano 2002/2003. Nos restantes estudos participaram 399 alunos, 257 do sexo masculino e 142 do sexo feminino, de diversas escolas do distrito de Viseu.

Para aferirmos os resultados foram utilizadas versões traduzidas e adaptadas dos seguintes questionários: *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (Duda & Nicholls, 1989), *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (Papaioannou, 1994), *Intrinsic Motivation Inventory* (McAuley, Duncan & Tammen, 1989), *Participation Motivation Questionnaire* (Gill, Gross & Huddleston, 1983). Para avaliar a intenção dos alunos para continuarem ou não a praticar Desporto Escolar utilizou-se uma adaptação de um questionário desenvolvido por Fonseca (1997).

Globalmente, os resultados demonstraram que no ano lectivo 2002/2003 existiu um aumento do número de praticantes de Desporto Escolar, comparativamente aos dois últimos anos; desde o ano lectivo 1999/2000, existem mais grupos/equipas masculinas a participarem no Desporto Escolar; no ano lectivo 2002/2003, o escalão etário que apresentou maior número de alunos inscritos foi o de iniciados; a modalidade de eleição foi claramente o futsal; os alunos orientaram-se fundamentalmente para a Tarefa, perceberam um clima motivacional de Mestria, revelaram valores superiores de Prazer/Interesse e Esforço/Importância, menores de Competência e sentiram moderada Pressão/Tensão; apontaram como motivos principais para participarem nas actividades do Desporto Escolar o Desenvolvimento de Competências, a Afiliação Geral, a Forma Física, a Competição e o Prazer; revelaram o desejo de continuarem envolvidos nas actividades do Desporto Escolar durante o próximo ano lectivo. Todas estas conclusões foram observadas independentemente do sexo e do ciclo de escolaridade. Ocorreram diferenças estatisticamente significativas em diversos parâmetros e correlações positivas significativas entre algumas variáveis estudadas.

Palavras-chave: DESPORTO ESCOLAR, MOTIVAÇÃO, MOTIVOS, MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA, OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO, CLIMA MOTIVACIONAL, INTENÇÕES DE CONTINUAR A PRATICAR DESPORTO ESCOLAR.

ABSTRACT

This study had the following aims: analyse the evolution of the official numbers of physical extra-curricular activities in “Centro de Área Educativa de Viseu” from the school year 1999/2000 to 2002/2003 (study 1); identify students’ goal orientation, the perceived motivational climate, the intrinsic motivation, the motives that lead students to practise physical extra-curricular activities and investigate if the same students want to continue or not to practise physical extra-curricular activities in the next school year (study 2). We studied the existent differences in terms of gender (study 3) and school cycle (study 4). Finally, we examined the relations between the previous correlates and the intentions of students to continue or abandon these physical extra-curricular activities in the following school year (study 5).

In the study 1, all the students who practised physical extra-curricular activities from the school year 1999/2000 to 2002/2003 were the object of our analysis. The other studies involved 399 students, 257 male and 142 female, from several schools of the district of Viseu.

To assess the results, translated and adapted editions of the following questionnaires were used: Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (Duda & Nicholls, 1989), Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (Papaioannou, 1994), Intrinsic Motivation Inventory (McAuley, Duncan & Tammen, 1989), Participation Motivation Questionnaire (Gill, Gross and Huddleston, 1983). To assess students’ intentions to continue or not to practise physical extra-curricular activities we used an adapted edition of a questionnaire developed by Fonseca (1997).

Globally, the results have shown that in the school year 2002/2003 there was an increase in the number of students practising physical extra-curricular activities in comparison with the previous couple of years. Since the school year 1999/2000, there are more male groups/teams participating in physical extra-curricular activities; in the school year 2002/2003, the age group with more enrolled students was the 14/15 group; “futsal” was the most chosen sport; students orientated themselves fundamentally towards the task, they perceived a motivational climate of mastery, revealed higher values of enjoyment/interest and effort/importance, and lower values of competence and they felt moderated pressure/tension. The main motives for practising physical extra-curricular activities were the development of competences, general affiliation, physical fitness, competition and enjoyment; they revealed the wish to continue involved in physical extra-curricular activities in the next school year. These conclusions were observed regardless of gender and school cycle. We have found statistically meaningful differences in several parameters and meaningful positive correlations among some of the studied variables.

Key-words: PHYSICAL EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES, MOTIVATION, MOTIVES, INTRINSIC MOTIVATION, GOAL ORIENTATION, MOTIVATIONAL CLIMATE, INTENTIONS TO CONTINUE TO PRACTISE PHYSICAL EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES.

RÉSUMÉ

La réalisation de cette étude a eu comme objectif l'analyse de l'évolution des chiffres officiels du Sport Scolaire, dans le Centre de Zone Educative de Viseu, depuis l'année scolaire 1999/2000 jusqu'à l'année 2002/2003 (étude 1) ; identifier les objectifs de réalisation des élèves, le climat de motivation interprété, la motivation intrinsèque, les raisons pour les quelles ils ont décidé de participer au Sport Scolaire et faire des investigations à propos de leur intention de continuer à faire, ou pas, du Sport Scolaire, durant l'année qui suit (étude 2). Nous avons étudié les différences qu'ils existent en fonction du genre (étude 3) e du stade de scolarité (étude 4). Pour finaliser, nous avons vérifié les rapports existants entre les corrélatifs antérieurs et l'intention des élèves de continuer, ou pas, le Sport Scolaire pendant la prochaine année scolaire (étude 5).

Dans l'étude 1, l'objet d'analyse fut tous les étudiants qui ont participé au Sport Scolaire depuis l'année scolaire 1999/2000 jusqu'à celle de 2002/2003. Dans les études restantes, il y a eu 399 élèves participants, 257 du sexe masculin et 142 du sexe féminin, de diverses écoles de l'arrondissement de Viseu.

Pour estimer les résultats, nous avons utilisé des versions traduites ou adaptées des questionnaires que je passe à citer : *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (Duda & Nicholls, 1989), *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (Papaioannou, 1994), *Intrinsic Motivation Inventory* (McAuley, Duncan & Tammen, 1989), *Participation Motivation Questionnaire* (Gil, Gross & Huddleston, 1983). Pour faire l'évaluation de l'intention des élèves de continuer, ou pas, à faire du Sport Scolaire, j'ai utilisé l'adaptation d'un questionnaire développé par Fonseca (1997).

Dans la généralité, les résultats ont prouvé que pendant l'année scolaire 2002/2003 il y a eu un accroissement du nombre de participants du Sport Scolaire, comparativement aux deux dernières années ; depuis 1999/2000 il y a plus de groupes/d'équipes masculines à participer au Sport Scolaire de 2002/2003, le niveau d'âge qui a présenté le plus grand nombre d'élèves fut celui des débutants; la modalité la plus choisie fut celle du futsal; les élèves se sont orientés, fondamentalement, pour la Tâche, ils ont interprété un climat de motivation de Maîtrise/ Adresse, ils ont révélé des valeurs supérieures de Plaisir/ Intérêt et Effort/ Importance, des plus bas de Compétences et ils ont senti une raisonnable Pression/ Tension ; pour eux les principaux motifs pour participer aux activités du Sport Scolaire sont le Développement de Compétences, l'Affiliation Général, la Forme Physique, la Compétition et le Plaisir, ils ont révélé le désir de continuer engagé dans les activités du Sport Scolaire de l'année scolaire qui suit. Toutes ces conclusions furent observées indépendamment du sexe et du stade de scolarité. Il y a des différences statistiquement significatives dans divers principes et corrélations positives significatives entre quelques variables étudiées.

Mots-clé: SPORT SCOLAIRE, MOTIVATION, MOTIFS, MOTIVATION INTRINSÈQUE, OBJECTIFS DE REALISATION, CLIMAT DE MOTIVATION, INTENTION DE CONTINUER A FAIRE DU SPORT SCOLAIRE.

I - INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O fenómeno desportivo tem ganho maior adesão e despertado o interesse da população em geral. As pessoas estão mais conscientes sobre o perigo que o sedentarismo das sociedades modernas representa, constituindo o exercício físico um meio essencial para contrariar os malefícios que daí advêm.

Cada vez mais, o desporto ocupa um lugar de destaque nos tempos livres das crianças e dos jovens (Roberts, 1993), bem como no processo educativo em geral.

A escola deverá ser um espaço privilegiado para realizar o fomento da actividade física e desportiva junto da população mais jovem. Os professores de Educação Física têm um papel fulcral nesta matéria. Deverão proporcionar experiências positivas, no que concerne ao exercício físico, bem como realçar a importância dos benefícios da actividade física regular e da criação de um estilo de vida saudável. Esta mensagem deverá ser transmitida através da disciplina de Educação Física e das actividades extra-curriculares, onde se destaca o Desporto Escolar.

Face à importância que o desporto representa, torna-se fundamental compreender a influência que o mesmo exerce sobre os seus praticantes, em relação aos efeitos psicológicos. No contexto da actividade física ou desportiva, esta temática tem-se desenvolvido de forma extensa (Roberts et al., 1986).

Neste domínio, uma das áreas que tem recebido maior atenção por parte dos psicólogos refere-se aos aspectos motivacionais. Apesar da motivação ser um fenómeno bastante complexo, é uma área amplamente estudada, visto que desde sempre ocupou um lugar central na psicologia (Biddle, 1997).

Segundo Cratty (1984), o termo motivação denota os factores e processos que levam as pessoas a uma acção ou à inércia em diversas situações. O estudo dos motivos implica o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo ou executar algumas tarefas com maior empenho do que outras, ou ainda persistir numa actividade por longo período de tempo.

Fonseca (1993) considera que é essencial que treinadores, professores e pais conheçam o funcionamento da motivação no desporto. Só assim, poderão responder de forma objectiva e fundamentada a determinadas questões, tais como: a persistência no desporto versus abandono desportivo; a intensidade na prática; o interesse dos jovens por uma determinada actividade em detrimento de outra; ou ainda as diferenças individuais na aceitação dos resultados.

A compreensão do significado e das razões para o envolvimento das crianças e dos jovens no desporto implica o estudo da motivação, e particularmente do tipo de objectivos estabelecidos por estes indivíduos nestes contextos (Duda, 1996; Treasure & Roberts, 1995), na medida em que a diferentes objectivos parecem corresponder, por exemplo, diferentes tipos de motivação ou de comportamento (Roberts, 1992).

O sujeito é considerado como instância activa e selectiva do seu próprio comportamento, capaz de o modelar e regular em função de objectivos e de finalidades a alcançar, por um lado, e das condições ou das disponibilidades do meio, por outro (Abreu, 1978, in Abreu, 1998).

Parece fundamental que o ambiente das aulas seja positivo, assente na alegria e na estimulação permanente de forma a desenvolver as habilidades dos alunos e um sentimento de sucesso e de desejo (Carleton & Henrich, 2000).

Como tal é essencial conhecer as relações existentes entre o indivíduo e o contexto onde determinada actividade se processa.

O Desporto Escolar é um campo que necessita de mais investigação neste domínio, uma vez que o mesmo pode desempenhar um papel fundamental na iniciação desportiva de muitos dos nossos jovens, visto que a maioria das escolas proporciona este tipo de actividades. No entanto, apesar de serem reconhecidos os seus benefícios, existe uma reduzida participação dos alunos nessas actividades. Como tal, parece-nos essencial compreender o impacto das mesmas nos jovens que delas usufruem.

Face ao que foi referido anteriormente, com este estudo procuramos tentar compreender a importância do processo motivacional no âmbito do Desporto Escolar. Pretendemos compreender os determinantes motivacionais neste contexto desportivo, o qual ainda não tem sido alvo de estudos aprofundados no nosso país, pesquisando as relações existentes entre vários constructos da motivação.

Assim, numa primeira fase, apresentaremos as linhas orientadoras da organização do Desporto Escolar (ver capítulo II).

Realizaremos o estudo de alguns dos constructos que são determinantes em contextos de realização e que determinam o comportamento, as cognições e os sentimentos do indivíduo (a motivação, os motivos para a prática, a motivação intrínseca, os objectivos de realização e o clima motivacional e) (ver capítulo III).

Em seguida analisamos a evolução dos números oficiais do Desporto Escolar, no Centro de Área Educativa de Viseu, desde o ano lectivo 1999/2000 até ao ano 2002/2003 (estudo 1). Este primeiro estudo procura caracterizar o Desporto Escolar do C.A.E. de Viseu, nos últimos quatro anos lectivos. Identificamos aspectos essenciais, que poderão ajudar a explicar atitudes e comportamentos, como são exemplo os objectivos de realização, o clima motivacional, a motivação intrínseca e os motivos que coexistem no contexto do Desporto Escolar (estudo 2). Estudamos as diferenças entre rapazes e raparigas (estudo 3) e entre alunos de diferentes ciclos de escolaridade (estudo 4), de forma a constatar se estes parâmetros são uniformes no que respeita ao sexo e ao ciclo de escolaridade. Finalmente verificamos as relações entre as diversas variáveis motivacionais para percebermos melhor as correlações que ocorreram entre as mesmas (estudo 5).

Depois de efectuada a análise e a discussão dos resultados, apresentamos as conclusões mais pertinentes do nosso trabalho. Finalmente indicamos as referências bibliográficas.

II – DESPORTO ESCOLAR

2. DESPORTO ESCOLAR

Este capítulo tem como objectivo principal traçar o perfil genérico da organização das práticas desportivas realizadas na Escola, ao nível do Desporto Escolar.

O Desporto Escolar, sendo uma actividade de carácter facultativo constitui uma boa aposta no sentido de conferir alguma credibilidade e valor às actividades físicas, pelo carácter de complementaridade ou de reforço das actividades curriculares (Mota, 1997).

De acordo com o programa do Desporto Escolar (2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário), elaborado para o ano lectivo 2002/2003, o mesmo deve integrar-se, de forma articulada e continuada, no conjunto dos objectivos gerais e específicos do Plano de Actividades das escolas e, em particular, respeitando cada nível de escolaridade.

O mesmo documento avança alguns princípios estruturantes fundamentais:

1) O Projecto de Desporto Escolar deverá ser parte integrante do Projecto Educativo e do Plano de Actividades do Estabelecimento de Educação e Ensino. Como tal, deverá ser interdisciplinar e elaborado em perfeita complementaridade com o trabalho realizado na disciplina de Educação Física e em articulação com os respectivos professores;

2) Na elaboração dos horários escolares, deverão estar previstos um ou mais momentos semanais, com um mínimo de dois tempos lectivos cada e com paragem total das aulas, de forma a permitir o bom funcionamento do Desporto Escolar;

3) O Projecto de Desporto Escolar terá que ser, imperativamente plurianual levando a que se estabeleça uma cultura desportiva de escola;

4) Deverá ser incentivada a participação dos alunos no planeamento e gestão das actividades desportivas escolares, como dirigentes, árbitros, juízes e cronometristas;

5) O espírito desportivo deverá imperar, criando-se, entre todos os intervenientes, um clima de boas relações interpessoais e de uma competição leal e salutar;

6) A orientação das equipas deverá ter em linha de conta a análise dos factores de risco e da prevenção e combate ao doping;

7) Não deverão ser esquecidas as normas de segurança e higiene, inerentes a qualquer actividade física;

8) Deverá existir, sempre que possível, uma articulação entre as escolas e os centros de saúde, para que todos os aspectos relacionados com a saúde, condição física e bem-estar dos participantes não sejam descurados;

9) Deverá ser proporcionado aos alunos o maior número de actividades, o mais diversificado possível, de forma a irem ao encontro dos desejos e motivações dos mesmos;

10) Na elaboração do Projecto, as preocupações fundamentais deverão incidir na maioria dos alunos e, preferencialmente, nos escalões etários mais baixos, devendo a Actividade Externa ser o espelho da dinâmica do trabalho efectuado na Actividade Interna;

11) As implicações e os benefícios de uma participação regular nas actividades desportivas deverão ser enfatizadas pelos professores e conhecidas e valorizadas pelos alunos, para que estes adquiram um estilo de vida activo e saudável.

2.1. CONCEPÇÃO DO DESPORTO ESCOLAR

2.1.1. DESPORTO ESCOLAR NO ÂMBITO DO SISTEMA EDUCATIVO

O Desporto Escolar, tal como o entendemos hoje, parte integrante do Sistema Educativo, foi desencadeado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), nomeadamente no seu Artº 48 que de uma forma muito geral esboça os seus objectivos, caracterizando-o como uma actividade de complemento curricular do processo educativo dos alunos, que deve ser processado em regime de voluntariado e de livre escolha.

A análise do Desporto Escolar terá de passar por dois aspectos fundamentais:

I) - O Desporto Escolar no contexto da comunidade Escolar:

O acesso à prática desportiva escolar é um direito de todos os nossos alunos, tem que ser entendido como uma responsabilidade da comunidade escolar, no pressuposto de que é à escola que compete criar as condições para que os estudantes possam praticar Desporto como actividade voluntária nos momentos em que não têm actividades lectivas.

O Desporto Escolar deverá evoluir como um sistema “aberto”, onde quem define a política escolar é a comunidade educativa, que terá sempre como referência as influências (mais participativas ou reivindicativas):

- Dos professores;
- Dos professores de Educação Física;
- Da comunidade escolar (professores, pais e encarregados de educação);
- Autarquias;
- Associações de modalidades;
- Instituições do Ensino Superior (estagiários);

A estrutura do Desporto Escolar respeita qualquer cultura desportiva assumida pela Escola, desde que se enquadre no Programa do Desporto Escolar e a componente competitiva tenha sempre uma dimensão pedagógica.

II) - O Desporto Escolar no contexto do sistema desportivo:

O Desporto Escolar é também um subsistema do sistema desportivo, devendo reivindicar para si, o papel principal da introdução das crianças e jovens na cultura desportiva.

- Programa do Desporto Escolar:

De acordo com o programa, o D.E. desenvolve-se em três níveis de participação:

Actividade Externa (Grupos/Equipa):

Os grupos/equipa organizam-se por modalidade e por escalão/sexo sendo constituídos, no mínimo, por quinze alunos, orientados por um professor, participando nos campeonatos escolares.

Estes campeonatos podem ser desenvolvidos em quatro fases:

- a) Fase CAE (Para os escalões de Infantis/Iniciados/Juvenis e Juniores). As Escolas pertencentes ao mesmo CAE competem entre si, dentro da mesma modalidade (escalão/sexo).
- b) Fase Regional (Para os escalões de Iniciados e Juvenis). Os primeiros classificados de cada modalidade (escalão/sexo), de cada CAE, da mesma DRE competem entre si.
- c) Fase Nacional (Para o escalão de Juvenis). Os primeiros classificados de cada modalidade (escalão/sexo), de cada DRE competem entre si.
- d) Fase Internacional (para o Escalão de Juvenis). É da responsabilidade do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar seleccionar os atletas que representam o país nesta fase.

Actividade Interna:

Pretende-se proporcionar ao maior número de jovens, dentro da escola, actividades desportivas de carácter recreativo/lúdico, de formação ou mesmo de orientação desportiva.

Fase Intra-escola – As Escolas sentem cada vez mais a necessidade de oferecer programas de ocupação aos alunos, nos momentos em que não estão em aulas. É habitual realizarem-se diversos torneios, campeonatos, acções de formação e convívios desportivos, durante o ano lectivo.

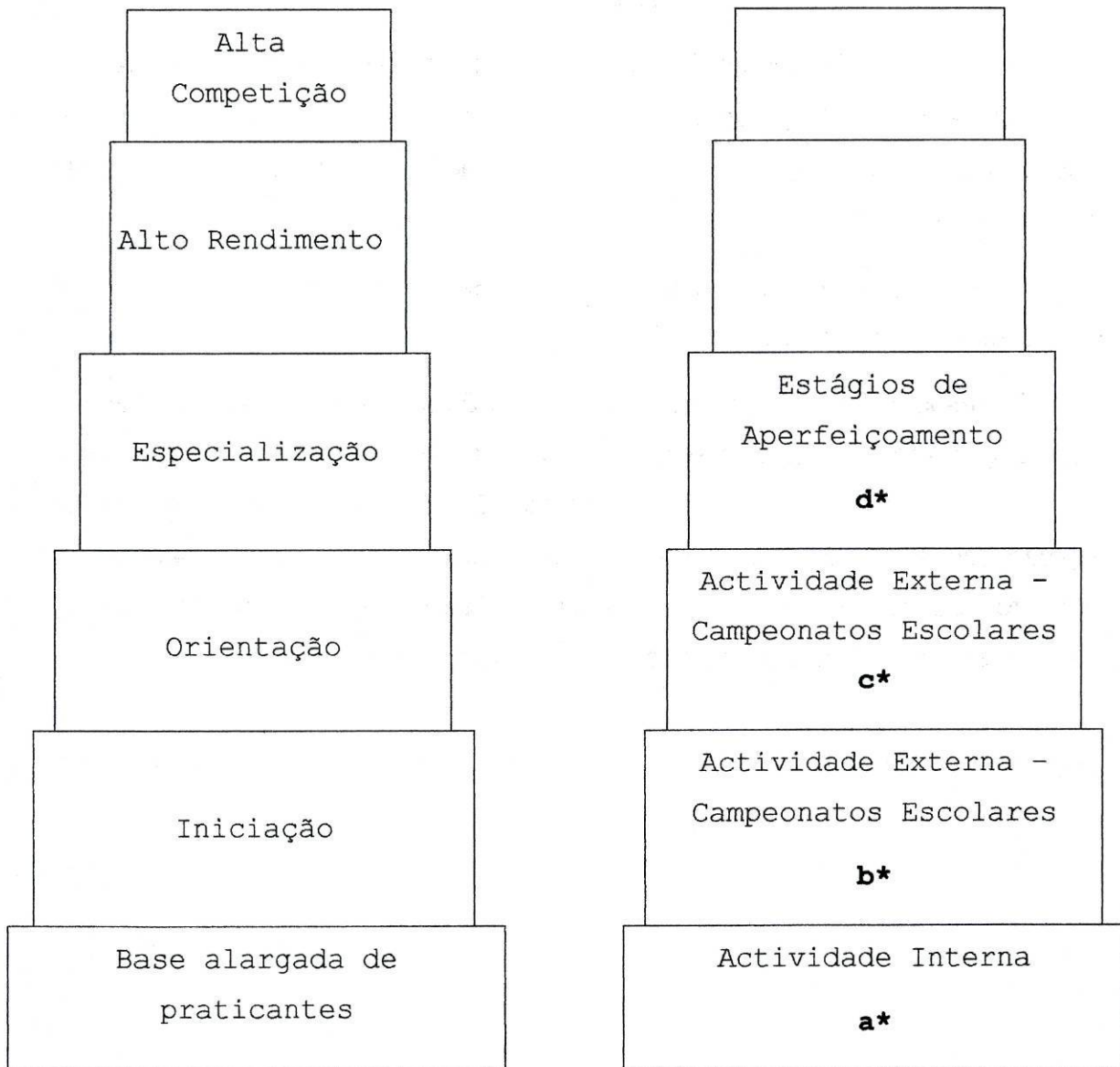
Formação Desportiva Especializada:

Estágios de Aperfeiçoamento – Pretende-se favorecer a formação especializada dos alunos, que demonstrem interesse, capacidades e aptidões excepcionais para a prática de uma modalidade desportiva.

Campos de Férias - Visam a promoção de actividades lúdico-desportivas durante os períodos de férias escolares.

- Reflexão:

Num quadro personalizado de divisão das etapas de formação, enquadrámos o Desporto Escolar do CAE Viseu na seguinte situação:



a* - Esta etapa inicial, denominada de **actividade interna**, envolve um número muito alargado de praticantes e desenvolve-se nas instalações da própria escola ou nas escolas de proximidade.

As actividades desportivas desenvolvidas dentro da Escola fazem parte do plano anual de actividades da responsabilidade do grupo de Educação Física, e podem concretizar-se semanalmente ou de forma pontual através de torneios, campeonatos e convívios desportivos.

b* e **c*** - Encontram-se a trabalhar nesta vertente a grande maioria dos professores com Desporto Escolar.

d* - A criação destes Centros de Formação Desportiva Especializados é fundamental para aumentar e melhorar as possibilidades de formação desportiva dos alunos, bem como a actualização e o aprofundamento de competências dos professores.

Esta é uma área de fundamental interesse para aumentar os níveis de qualidade do Desporto Escolar.

O Desporto Escolar, inserido no Sistema Educativo, só poderá cumprir a sua função social, cultural e educativa, se mantiver relações de cooperação devidamente articuladas entre o **Sistema Educativo** (nomeadamente na ligação com a disciplina curricular de Educação Física e na participação em projectos educativos globais) e o **Sistema Desportivo** (nomeadamente na articulação estratégica com o Desporto Federado).

Neste sentido, salientamos um conjunto de diplomas legais mais importantes, directa ou indirectamente relacionados com a actividade do Desporto Escolar:

Quadro 1 - Diplomas Legais que Suportam o Desporto Escolar

Decreto-lei nº	Regência
46/86, de 14 de Outubro (Lei)	Lei de Bases do Sistema Educativo
406/87, de 14 de Maio (Portaria)	Regulamenta o Desporto Federado
1/90, de 13 de Janeiro (Lei)	Lei de Bases do Sistema Desportivo
95/91, de 26 de Fevereiro	Aprova o regime jurídico da Educação Física e do D.E.
334/91, de 8 de Setembro	Altera o Decreto-Lei nº 277/88, de 5 de Agosto – Reforma a gestão do parque desportivo
115/95, de 29 de Maio	Estabelece a orgânica do Instituto do Desporto
125/95, de 31 de Maio	Regulamenta as medidas de apoio à prática desportiva de alta competição
947/95, de 1 de Agosto (Portaria)	Define critérios técnicos para a qualificação como praticante desportivo de alta competição e praticante integrado no percurso de alta competição
123/96, de 10 de Agosto	Regulamenta as medidas de apoio às práticas de alta competição
164/96, de 5 de Setembro	Adequa as Leis Orgânicas do Instituto do Desporto e do Ministério da Educação ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 296-A/95, de 17 de Novembro - Lei Orgânica do XIII Governo Constitucional
165/96, de 5 de Setembro	Cria o Gabinete Coordenador do D.E.
258/97, de 30 de Setembro	Actualiza o regime legal da distribuição dos resultados da exploração do Totoloto. Permite, pela primeira vez o financiamento regular e autónomo do D.E. em relação à Administração Pública Desportiva
999/98, de 27 de Novembro (Portaria)	Transfere para as D.R.E. a propriedade e posse dos pavilhões desportivos escolares construídos no âmbito do Programa do D.E. 2000
115-A/98, de 4 de Maio	Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Prevê, nomeadamente, os agrupamentos de escolas, o que obriga o D.E. a dar uma resposta progressiva e ajustada a esta possibilidade de associação de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em torno de um projecto pedagógico comum
206/99, de 25 de Março (Portaria)	Altera a portaria nº 999/98, de 27 de Novembro, clarificando as entidades a quem ficam afectos os pavilhões desportivos escolares construídos no âmbito do Programa D.E. 2000
6/2001, de 18 de Janeiro	Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional
7/2001, de 18 de Janeiro	Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional

Como balanço final, gostaríamos de realçar que não é pela ausência de legislação que não existe um D.E. mais dinâmico, empreendedor e abrangente a todos os alunos. Talvez pela inércia verificada em anos anteriores, a

participação no D.E. foi alargada aos atletas federados. No entanto, somos levados a dizer que este aspecto poderá levar a uma aproximação perigosa do modelo de desporto federado, apertando os critérios de selecção, beneficiando os alunos/atletas mais dotados, com vivências desportivas exteriores à própria escola. Para serem evitados casos de autêntica segregação e de falta de democratização na participação dos alunos, deverá haver sensibilidade, por parte dos professores, na integração dos atletas federados nas equipas de D.E. Se assim for, julgamos que os alunos que nunca tiveram envolvidos no desporto federado sairão beneficiados do contacto estabelecido com atletas mais experientes e com um nível superior de execução dos gestos técnicos de cada modalidade. Só assim o D.E. cumprirá verdadeiramente os seus propósitos essenciais.

III – MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA

3. MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA

3.1. MOTIVAÇÃO

A motivação é um termo empregue frequentemente no contexto desportivo e educacional. Por vezes, recorrendo a este conceito os agentes desportivos e os professores encontram a forma mais fácil de justificar resultados, comportamentos e estratégias utilizadas. Assiduamente ouvimos treinadores e professores afirmarem que os seus atletas, ou os seus alunos, não se encontram motivados. Os próprios atletas e os alunos, por vezes, justificam comportamentos menos apropriados ou uma falta de empenho devido a índices reduzidos de motivação. No presente é um dos conceitos mais estudados na psicologia (Alves, Brito & Serpa, 1996).

Apesar da sua vasta utilização, a motivação é um conceito complexo, e que não é totalmente compreendido pelas pessoas pouco identificadas com o assunto. Como tal, pensamos que é importante apresentar uma definição consensual sobre esta matéria.

Segundo Singer (1984, in Cruz, 1996), a motivação é responsável pela selecção e preferência por uma actividade, pela persistência nessa actividade, pela intensidade e vigor (esforço) do rendimento e pelo carácter adequado do rendimento relativamente a determinados padrões.

Halliwell (1981, in Cruz, 1996) defendeu que o estudo da motivação no desporto deve ter como principais linhas orientadoras as seguintes dimensões: a) direcção (“porque é que os atletas escolhem certos desportos para participarem?”); b) intensidade (“porque é que certos atletas se esforçam mais ou jogam com maior intensidade que outros?”); e c) persistência (“porque é que certos atletas continuam a prática desportiva e outros abandonam?”).

Um caso paradigmático, e que demonstra algum desconhecimento sobre o assunto, acontece com alguma assiduidade no universo desportivo. Muitos professores de Educação Física e treinadores acreditam que a motivação é inata, ou seja, que está dependente da “bagagem genética” de cada um. Se um aluno ou atleta é visto como fraco em termos motivacionais, esses professores

ou treinadores não acreditam que isso possa ser alterado. Como consequência desistem desse estudante ou atleta. Mas, a motivação não é inata. É um atributo que pode ser aprendido e desenvolvido pelas pessoas (Roberts, 1993). Se esses professores ou treinadores tivessem uma noção correcta sobre esta matéria, com certeza que desenvolveriam acções e escolheriam estratégias de forma a elevar os índices motivacionais dos seus alunos ou atletas.

Fernandes (1986) define este conceito como o conjunto dos mecanismos internos e dos estímulos externos que activam e orientam o nosso comportamento.

Fraisse (1984) denomina a componente motivacional como campo de forças, interagindo entre o indivíduo e o objecto, que Sprinthall e Sprinthall (1993) consideram como cruciais no sucesso académico.

3.2. MOTIVOS PARA A PRÁTICA DESPORTIVA:

Biddle (1997) argumenta que o conhecimento das razões que os jovens apresentam para serem fisicamente activos no desporto é um ponto de partida importante para a compreensão da motivação.

Como tal, iremos proceder à apresentação das conclusões de diversos estudos que realizaram a análise dos motivos invocados pelos atletas, de uma determinada modalidade desportiva, como fundamentais para terem iniciado a sua prática.

Segundo Cruz (1996) a primeira análise extensiva sobre motivação foi realizada por Sapp e Haubenstricker (1978) com uma amostra de 579 rapazes e 471 raparigas, com idades entre os 11 e os 18 anos, praticantes de 11 modalidades desportivas. Os resultados mostraram que uma elevadíssima percentagem dos atletas participava nas actividades pelo divertimento proporcionado (90%), 80% porque ansiavam evoluir nas suas competências e 56% estavam preocupados com os aspectos ligados à saúde/aptidão física.

Frey, McClements e Sefton (1981, in Cruz, 1996) verificaram, junto de jovens atletas praticantes de hóquei no gelo, que 98% esperavam divertir-se muito com o jogo, 87% desejavam tornar-se bons praticantes, 68% desejavam

fazer novas amizades, 61% ambicionavam conquistar troféus e 54% esperavam fazer exercício físico e viajar.

Gould, Feltz, Weiss e Petlichkoff (1982) inquiriram 365 jovens nadadores de competição, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos, sobre os motivos para a participação na sua actividade desportiva. Os mais referidos foram: o divertimento, a forma física, a saúde física, a melhoria de competências, a “atmosfera” da equipa e o desafio. Por outro lado, os que tiveram menos influência na sua participação foram: agradar aos pais ou aos melhores amigos, acalmar a tensão, ser popular e viajar.

Gill, Gross e Huddleston (1983) estudaram as razões de 720 rapazes e 418 raparigas, praticantes de basquetebol, luta, futebol, golfe, basebol, ténis, atletismo, futebol, ginástica e voleibol, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, para a adesão a uma actividade desportiva. Os resultados demonstraram como motivos mais fortes: melhorar as competências, divertimento, aprender novas competências, desafio e ser fisicamente saudável.

Klint e Weiss (1987), numa investigação efectuada com 67 jovens ginastas, com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos (27 rapazes e 40 raparigas) concluíram que os motivos invocados como mais importantes para a sua participação nesta modalidade foram: aprender novas competências, adquirir a forma física, melhorar as competências, divertimento, estar em forma, gosto pelo desafio, prazer no uso dos equipamentos e competir ao mais alto nível. Como menos importantes foram mencionados: influência dos amigos, libertar energias, gostar de ser popular, ser conhecido e ter um pretexto para sair de casa.

Buonomano, Cei e Mussino (1995) estudaram os motivos para a participação desportiva de 2598 atletas italianos, com idades entre os 9 e os 18 anos, praticantes de diversas modalidades (basquetebol, ginástica, judo, atletismo, futebol, natação, ténis, voleibol, halterofilismo e luta). As suas respostas evidenciaram como motivos principais, por ordem decrescente de importância: o prazer e o divertimento, motivos de ordem física (ex: ser

saudável e ficar mais forte), razões de ordem social (ex: estar com os amigos ou fazer novas amizades), motivos competitivos (ex: competir com os outros), motivos relacionados com o desenvolvimento ou melhoria de competências e a visibilidade social (ex: ter estatuto social, ganhar dinheiro ou ser popular).

Morales e Naveira (2001) realizaram um estudo com o objectivo de conhecer os motivos de jogadores de futebol, pertencentes a cinco equipas de diferentes escalões (juniores e seniores). Concluíram que o motivo com que se confrontaram, com maior frequência, esteve relacionado com a classificação (24,6%) (ser campeões, subir de divisão, etc.). Em segundo e terceiro lugares surgiram, respectivamente, motivos relacionados com o progresso nos aspectos técnicos do jogo (11,56%) e a regularidade no jogo (10%). Os motivos ligados às contribuições pessoais para a equipa, bem como os relacionados com a competitividade e a promoção a outra equipa ocuparam os três últimos lugares.

No nosso país, a investigação sobre esta temática é escassa. Um primeiro estudo efectuado em Portugal refere-se à avaliação psicológica de jovens desportistas realizado por Cruz e Cunha (1990). Entre outros aspectos foi analisada a motivação para a prática do andebol, junto de 29 atletas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos e que participaram nos treinos da Selecção Regional de Braga. Os resultados mostraram fundamentalmente três factores que contribuíram decisivamente para a prática desta modalidade: desenvolvimento das capacidades e obtenção de níveis superiores de execução, manutenção de uma boa forma física e serem fisicamente saudáveis e porque gostam do espírito de grupo e de trabalhar em equipa.

Noutro estudo, Cruz, Costa, Rodrigues e Ribeiro (1988) investigaram este assunto junto de 90 atletas e 19 ex-praticantes de andebol. Os atletas foram atraídos para a prática do andebol por motivos relacionados com o desenvolvimento das suas capacidades e manutenção e/ou promoção da saúde/forma física, assim como pelo divertimento e pela descarga de energia. Os ex-atletas, para além da importância dada a estes aspectos, atribuíram

algum valor a motivos ligados à amizade, à afiliação e à orientação para a equipa.

Serpa (1992) pesquisou os motivos que levaram 175 jovens (85 rapazes e 90 raparigas), com idades entre os 10 e os 15 anos, a envolverem-se numa actividade desportiva. Os mais fortes foram: estar em boa condição física, trabalho em equipa, aprender novas técnicas, espírito de equipa, fazer exercício, manter a forma, atingir um nível desportivo mais elevado, melhorar as capacidades técnicas e fazer novas amizades. No sentido oposto, as razões menos importantes foram: pretexto para sair de casa, entrar em competição, descarregar energias, ultrapassar desafios, ter a sensação de ser importante, viajar e ser reconhecido e ter prestígio.

Fonseca e Fontainhas (1993) elaboraram uma análise dos motivos invocados para a prática da Ginástica Desportiva de Competição, por parte de 50 atletas (29 raparigas e 21 rapazes), com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, tendo uma experiência nesta modalidade que variava entre 1 e 11 anos. Os atletas indicaram como principais motivos a possibilidade de desenvolver a sua capacidade técnica e de manter a condição física. Os menos importantes foram os relacionados com a libertação de energia e com o divertimento.

Santana e Mota (1994) efectuaram um estudo sobre os motivos que levaram 497 indivíduos (229 do sexo masculino e 268 do sexo feminino) inscritos nas classes de natação do Futebol Clube do Porto, com idades compreendidas entre os 16 e os 35 anos a praticarem natação, como actividade física de lazer. Os mais invocados foram a condição física e a libertação de energias.

Fonseca e Soares (1995) investigaram os motivos que levaram 155 alunos a praticar andebol, no âmbito do D.E.. Os mais importantes foram, em primeiro lugar, os relativos à forma física e ao desenvolvimento de competências, e, em segundo, os ligados à afiliação específica e geral. Por outro lado, os motivos relacionados com o estatuto, com as emoções e com o prazer/ocupação dos tempos livres foram os menos determinantes.

Fonseca, Sousa e Vilas Boas (1998) realizaram um estudo para avaliar as razões que levaram 112 atletas de ambos os sexos (63 do sexo masculino e 49 do feminino), com idades compreendidas entre os 12 e os 27 anos, de 8 clubes da zona norte de Portugal, à prática da natação federada e competitiva. As mencionadas como fundamentais foram a Afiliação Geral, a Forma Física, a Competição, o Desenvolvimento Técnico e a Afiliação Específica, tendo os motivos relacionados com o Estatuto, as Emoções, e o Prazer/Ocupação dos Tempos Livres sido indicados como menos importantes.

Numa pesquisa levada a cabo por Fonseca, Freitas e Frade (1998), com o intuito de conhecer os motivos apresentados como decisivos para a prática regular e sistemática de futebol, por 183 jovens futebolistas do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, que competiam nos campeonatos distritais de Coimbra, nos escalões de infantis, iniciados, juvenis e juniores, integrados em 7 clubes distintos, constataram que o Desenvolvimento Técnico e a Forma Física, seguidos pela Afiliação Geral, Competição e Afiliação Específica/Equipa foram os mais importantes. Por outro lado, os relacionados com as Emoções, Estatuto, e Prazer/Ocupação dos Tempos Livres foram os indicados como menos determinantes.

Rebelo (1999) elaborou um estudo com 278 alunos (164 do sexo masculino e 114 do sexo feminino) participantes nas actividades do Desporto Escolar. Os motivos mais importantes foram o Desenvolvimento Técnico, a Afiliação Geral e a Forma Física.

Lourenço (1995), numa investigação efectuada com 110 atletas federados de atletismo (69 do sexo masculino e 41 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos e que competiam por 20 clubes da Associação de Atletismo do Porto concluiu que os motivos ligados com a manutenção da forma, com a melhoria do nível actual, com a competição e com a afiliação geral e específica, foram os que exerceram maior influência na tomada de decisão. Os motivos relacionados com o prazer, com o estatuto e as emoções são os mencionados como os de menor valor para praticarem esta modalidade.

Pereira (1994) investigou as razões que levaram 135 andebolistas do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, no seu primeiro ano de prática da modalidade, pertencentes a 4 clubes da Associação de Andebol de Braga, a aderirem ao andebol. As mais importantes foram: espírito de equipa, trabalho em equipa, estar em boa condição física, atingir um nível desportivo mais elevado, entrar em competição, aprender novas técnicas, fazer exercício e manter a forma.

Raposo, Figueiredo e Granja (1996, in Pereira, 1997) estudaram as motivações para a prática de actividade física, de 929 jovens (466 rapazes e 463 raparigas), com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos de idade, pertencentes a escolas do distrito de Vila Real. As mais importantes foram: estar em boa condição física, fazer novas amizades, aprender novas técnicas, divertimento, estar com os amigos, trabalhar em equipa, atingir um nível desportivo mais elevado, manter a forma, melhorar as capacidades técnicas, fazer exercício e fazer alguma coisa em que se é bom. O único motivo menos importante apresentou relacionou-se com ter um pretexto para sair de casa.

Dias (1995) realizou uma pesquisa em 9 clubes do concelho do Porto, junto de 257 atletas de ambos os sexos (118 do sexo masculino e 69 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, com o intuito de conhecer os motivos que os levaram a praticar uma actividade física de forma regular. Os mais determinantes foram: preferência pelo trabalho em equipa, a preocupação com a obtenção de espírito de grupo e o gosto de pertencer a um grupo, influência exercida pelos treinadores, a utilização do material desportivo, o sentir de emoções fortes e a preocupação com a manutenção da condição física. Os factores considerados menos importantes foram: realização/estatuto, ter prestígio e a influência dos amigos e familiares.

Num estudo realizado por Fonseca e Maia (2000), com 1816 jovens praticantes federados de diversas modalidades desportivas, em clubes das regiões Norte (Porto, Braga, Viana do Castelo, Guimarães, Vila Real e Bragança) e Centro (Coimbra, Aveiro e Viseu) do nosso país, de ambos os sexos (1356 rapazes e 460 raparigas), com idades compreendidas entre os 10

e os 18 anos, os motivos mais apontados, pela globalidade da amostra, como decisivos para praticarem uma actividade desportiva competitiva foram essencialmente os relacionados com a tentativa de melhorar, ou de demonstrar competência, assim como a aquisição ou manutenção de elevados índices de forma física. Em seguida, foram mencionados como determinantes a afiliação, quer geral quer específica, e a competição. Os menos importantes foram: aquisição ou manutenção de um elevado estatuto, procura de prazer e a ocupação dos tempos livres e as emoções.

Neves (1996), investigou as causas que conduziram 470 alunos do ensino secundário (229 rapazes e 241 raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos), do concelho de Matosinhos, a praticarem actividades físicas/desportivas extra-escolares. A manutenção da forma, estar em boa condição física, o divertimento e estar com os amigos foram apresentadas como essenciais. As menos importantes foram: realização/estatuto e a influência dos familiares/amigos.

Rêgo (1995), analisou os motivos que levaram 105 raparigas e 145 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos de idade, a praticarem uma actividade desportiva, num contexto igual ao do nosso estudo, na cidade do Porto. Os resultados evidenciaram que os atletas do Desporto Escolar consideraram os parâmetros relacionados com os aspectos físicos, afiliativos e técnicos como sendo os mais decisivos para a sua participação desportiva e os relativos à popularidade e ao reconhecimento social como os menos determinantes.

Relativamente às diferenças encontradas entre indivíduos de ambos os sexos, Fonseca, Sousa e Vilas Boas (1998), concluíram que os rapazes atribuíram valores médios mais elevados do que as raparigas aos motivos relacionados com a Forma Física e com as Emoções.

Numa investigação descrita anteriormente, Gould, Feltz, Weiss e Petlichkoff (1982) concluíram que as nadadoras enfatizaram os factores amizade e divertimento.

De acordo com um estudo apresentado anteriormente de Santana e Mota (1994), as mulheres praticavam natação como forma de melhorar os aspectos estéticos.

No estudo de Rebelo (1999), sobre os motivos de participação dos alunos no Desporto Escolar, e que foi apresentado anteriormente, os rapazes obtiveram valores significativamente superiores no que diz respeito ao Estatuto, Emoções, Prazer/Ocupação dos Tempos Livres, Competição, Desenvolvimento Técnico, Afiliação Geral e Afiliação Específica/Equipa.

Longhurst e Spink (1987) analisaram os motivos invocados por 404 atletas australianos de ambos os sexos, com idades entre os 8 e os 18 anos, como determinantes para a prática de uma determinada modalidade desportiva. Os mais referidos pelos atletas do sexo masculino foram: desenvolvimento de competências, estar bem fisicamente, competir, desafio e aprender novas competências. Os menos apontados foram: libertar energia, ter um bom equipamento, ser popular e influência dos pais e amigos. As raparigas indicaram o desenvolvimento de competências, competir, aprender novas competências, estar bem fisicamente e desafio, como razões fundamentais. No extremo oposto, o querer ser popular, ter um bom equipamento, libertar energias e influência dos pais e amigos, foram os motivos menos indicados. As raparigas apresentaram índices superiores em relação ao desenvolvimento de competências.

Flood e Hellstedt (1991, in Rêgo, 1995) analisaram os motivos de participação desportiva, de 116 rapazes e 45 raparigas. A afiliação mostrou ser uma razão igualmente importante para ambos os sexos. Os aspectos relacionados com a competição foram mais importantes, principalmente para os rapazes, do que os de índole social ou do que a própria condição física. As raparigas demonstraram uma tendência para atribuírem valor aos aspectos sociais.

De acordo com um estudo apresentado previamente de Fonseca e Fontaínhas (1993) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas. A procura de uma boa condição física

(primeiro motivo para os rapazes) e a tentativa de melhorar a sua técnica (primeira razão para as raparigas) encontraram-se no topo da hierarquia dos motivos apresentados. Os menos relevantes, para ambos os sexos, foram os relacionados com a libertação de energia. As raparigas deram maior valor aos motivos relacionados com o grupo, divertimento e outros.

Num estudo realizado por Fonseca e Maia (2000) e que foi descrito previamente, existiram diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao sexo. Os rapazes tiveram valores médios superiores nas dimensões: forma física, competição, prazer e ocupação dos tempos livres, e estatuto, enquanto que as raparigas apontaram valores médios superiores na afiliação geral.

No que concerne às diferenças verificadas nesta temática em função da idade, Gould, Feltz, Weiss e Petlichkoff (1982) concluíram que os mais jovens deram maior relevo aos aspectos relacionados com a realização/estatuto, às viagens, ao desejo de agradar aos pais e amigos e ter alguma coisa para fazer.

De acordo com um estudo apresentado anteriormente de Santana e Mota (1994), os mais novos (16-25 anos) praticavam natação para fazer amizades, para ultrapassar desafios colocados pela modalidade e para se divertirem com os colegas. Os mais velhos (26-35 anos) procuravam perder peso, praticavam natação por conselho médico, e para fazerem uma actividade englobados num grupo. A relação com os professores foi um motivo determinante para estes indivíduos.

Numa investigação realizada por Fernandes (1997), junto das equipas de natação, dos escalões etários Pré-Júnior e Júnior/Sénior, do Centro Desportivo Universitário do Porto constatou-se que a variável idade pareceu influenciar significativamente os motivos para a prática: ocorreram diferenças significativas entre os dois escalões, com os mais novos a atribuírem valores significativamente superiores aos dos mais velhos nos motivos relacionados com a Afiliação Geral e a Afiliação Específica/Equipa.

No estudo anteriormente apresentado de Fonseca, Sousa e Vilas Boas (1998), no caso das raparigas, foi possível constatar que as seniores atribuíram

valores mais reduzidos do que as juvenis ao Desenvolvimento Técnico. Quanto aos rapazes, os juvenis atribuíram valores médios mais elevados do que os seniores à Forma Física, Desenvolvimento Técnico e Afiliação Específica, e do que os juniores à Forma Física. Entre os juniores e os seniores foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os valores médios atribuídos à Afiliação Específica, com os juniores a indicarem os valores mais elevados.

Num estudo elaborado por Fonseca, Freitas e Frade (1998), e que foi apresentado anteriormente, os futebolistas mais jovens atribuíram valores médios significativamente superiores aos motivos relativos ao Desenvolvimento Técnico, Forma Física, Competição, Prazer/Ocupação dos Tempos Livres e Estatuto.

Longhurst e Spink (1987) analisaram os motivos invocados por 404 atletas australianos de ambos os sexos, com idades entre os 8 e os 18 anos, como determinantes para a prática de uma determinada modalidade desportiva. Os atletas entre os 8 e os 11 anos apontaram valores mais elevados do que os que tinham 12-18 anos, para os motivos de libertação de energias, divertimento, pretexto para sair de casa e ter algo para fazer. Os atletas com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos indicaram valores inferiores do que os que tinham 8-14 anos, para os motivos de excitação, acção, fazer novos amigos e estar com eles.

De acordo com um estudo apresentado previamente de Fonseca e Fontainhas (1993) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quando os resultados foram analisados em função da idade. Os praticantes mais novos indicaram valores superiores para as razões relacionadas com o estatuto, grupo, libertação de energia, divertimento, amigos e outros.

Num estudo realizado por Fonseca e Maia (2000) e que foi descrito anteriormente, os atletas com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos indicaram valores significativamente superiores do que os do escalão etário 13-15 anos para as dimensões competência técnica, forma física, competição, afiliação específica, prazer e ocupação dos tempos livres, e estatuto. Contrapondo com os atletas de 16-18 anos, os de 10-12 anos indicaram

valores significativamente superiores para as dimensões competência técnica, forma física, afiliação geral e específica/equipa, prazer e ocupação dos tempos livres, e estatuto. Os jogadores de 13–15 anos obtiveram índices significativamente superiores aos apontados pelos de 16-18 anos nas categorias afiliação específica/equipa, prazer e ocupação dos tempos livres.

Os resultados globais destas investigações apontam como motivos principais para a prática desportiva: o desenvolvimento de competências, a melhoria da forma física, as afiliações geral e específica e pelo prazer que as actividades proporcionam.

3.3. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Da bibliografia revista, é consensual associar a motivação intrínseca ao prazer e alegria que as actividades proporcionam e não a causas externas como as recompensas (Vallerand & Fortier, 1998; Pelletier et al., 1995a; Duda et al., 1995).

A motivação intrínseca está conotada a variáveis afectivas, à satisfação com a actividade, ao interesse e às emoções positivas (Brière et al., 1995).

Os indivíduos intrinsecamente motivados envolvem-se nas actividades pelo prazer e satisfação resultantes da possibilidade de se ultrapassarem a si próprios e da aprendizagem que as situações lhes proporcionam (Chantal et al., 1996), e sem constrangimentos (Kavussanu & Roberts, 1996). Uma actividade realizada por uma pessoa motivada intrinsecamente é encarada como um fim em si própria e não como um meio para outros fins (Chantal et al., 1996; Lens & Decruyenaere, 1991).

Segundo Fonseca (1999) um indivíduo está intrinsecamente motivado para a prática de uma determinada actividade quando a pratica voluntariamente pelo prazer e satisfação que ela lhe proporciona.

Para Cruz (1996) as pessoas podem participar em determinada actividade por razões intrínsecas. É o caso das que são intrinsecamente motivadas para serem competentes e para aprenderem novas competências, que gostam de

competição, acção ou excitação e que querem também divertir-se e aprenderem o máximo que forem capazes.

Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que este tipo de motivação se constrói sobre si mesma produzindo um sentido de motivação acrescida para persistir na actividade.

Para Alves, Brito e Serpa (1996) a motivação intrínseca constitui o mais elevado factor para a permanência na actividade, já que funciona como se fosse uma fonte interior permanente de energia dinamizadora ao desportista.

Face à importância que a motivação intrínseca exerce, é compreensível que exista um conjunto bastante vasto de investigação sobre esta temática. Numa investigação levada a cabo por Carroll e Loumidis (2001), com 922 crianças, os resultados indicaram que existiu uma correlação significativa, moderadamente positiva, entre o prazer sentido durante as aulas de Educação Física e a percepção de competência nessas mesmas aulas, para a totalidade da amostra. As crianças com percepção elevada de competência participaram em mais actividade física (quantidade e intensidade) fora da escola do que aquelas que tinham percepção reduzida de competência, mas não existiram diferenças nos índices de prazer e na quantidade de actividade física.

Num estudo realizado por Newton e Duda (1999), constatou-se que os atletas praticantes de voleibol demonstraram algum divertimento, níveis moderados relativamente ao esforço dispendido e à importância atribuída à modalidade, e não sentiram demasiada Pressão/Tensão.

Numa pesquisa realizada por Fernandes, Fonseca e Vilas Boas (2000) constatou-se que 53 nadadoras e 43 nadadores da selecção regional da Associação de Natação do Norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, apresentaram valores elevados de motivação intrínseca, nomeadamente nas dimensões Prazer/Interesse e Esforço/Importância.

A motivação intrínseca está positivamente associada ao aumento do esforço dispendido no desporto (Pelletier et al., 1995b; Williams & Gill, 1995).

Relativamente às diferenças verificadas entre pessoas de ambos os sexos, Fonseca, Maia e Mota (1999) efectuaram um estudo junto de 232 alunos (111 masculinos e 121 femininos) dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade de diversas escolas do norte de Portugal, concluindo que os rapazes parecem estar mais motivados intrinsecamente para a disciplina de Educação Física do que as raparigas, nomeadamente no que diz respeito às dimensões Competência e Esforço/Importância.

No estudo atrás apresentado de Fernandes, Fonseca e Vilas Boas (2000) os rapazes confessaram sentir-se habitualmente mais tensos do que as raparigas durante a prática desportiva.

De acordo com o estudo apresentado anteriormente de Carroll e Loumidis (2001), os rapazes atingiram valores superiores ao das raparigas, no tempo passado em actividade física, na percepção de competência e no prazer sentido.

Numa investigação efectuada por Amorose e Horn (2000), junto de 386 atletas, os rapazes demonstraram índices superiores de motivação intrínseca.

No que concerne à idade, os níveis de motivação intrínseca parecem depender da mesma. Num estudo realizado com praticantes de natação de classes de lazer, os praticantes mais novos revelaram valores superiores de motivação intrínseca (Oliveira, 2000).

Como tal, podemos concluir que a motivação é um parâmetro que exerce uma influência decisiva em questões determinantes do comportamento humano, como a iniciação, a condução, a regulação e a manutenção, quer do esforço quer da persistência de um determinado comportamento, numa actividade específica, em que cada pessoa se encontre envolvida, num momento específico da sua vida.

3.4. OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO

No universo da psicologia, mais especificamente na área da motivação, uma das correntes mais estudadas actualmente relaciona-se com as orientações cognitivas (ver Duda, 1992, 1993 & Roberts, 1993).

De acordo com Roberts (1992), da análise dos trabalhos de autores como Maehr, Nicholls e Dweck, resulta a noção de que para se entender a motivação e os comportamentos de realização dos indivíduos, em todas as suas facetas, devem ser considerados a função e o significado desses comportamentos. A mudança de comportamento pode não ser resultado de uma alta ou baixa motivação, mas ser sim a manifestação de percepções diferentes em relação ao que é um objectivo apropriado nesse contexto. O primeiro passo para entendermos os comportamentos de realização é reconhecer que o sucesso e o insucesso são estados psicológicos baseados na interpretação da efectividade do esforço de cada pessoa (Maehr & Nicholls, 1980, in Roberts, 1992). Se o resultado do esforço é visto como um reflexo agradável para o próprio, tal como alta habilidade, o produto é interpretado como sucesso.

As principais teorias relacionadas com os objectivos de realização defendem que as concepções de capacidade pessoal dos indivíduos baseiam-se em dois tipos de objectivos que permitem verificar como as pessoas definem sucesso e julgam a sua competência nas actividades.

Estes objectivos recebem nomenclaturas variadas como Aprendizagem e Performance; Mestria e Habilidade; ou Mestria e Competitividade. Contudo, os termos mais utilizados são orientação para a Tarefa e para o Ego (ver Roberts, 1992).

Segundo Solmon e Boone (1993) os objectivos de realização são independentes. Kim e Gill (1997) demonstraram que existe uma positiva e significativa correlação entre eles. Duda (1996) defende que um mesmo indivíduo pode estar simultaneamente orientado para o Ego e para a Tarefa. A mesma ideia é defendida por Duda e Whitehead (1998) para quem as pessoas podem procurar alcançar ambos os objectivos de um modo simultaneamente intenso. Para Vlachoupoulos e Biddle (1996) o ideal seria que cada pessoa tivesse um nível elevado de orientação para o Ego e para a Tarefa, pois desta forma teria duas fontes de sucesso e várias razões para continuar a sua participação numa determinada actividade.

As pessoas analisam os seus rendimentos com base nesses dois tipos de objectivos. Na orientação para a Tarefa, as pessoas estão mais preocupadas com a aprendizagem de novas competências e habilidades, gostam de tarefas com um determinado grau de desafio, atribuem enorme importância à aprendizagem e ao esforço dispendido. Segundo Elliott e Dweck (1988, in Duda, 1992) a maior preocupação dos indivíduos que se orientam para a Tarefa é: “como posso aprender esta habilidade ou melhorar esta tarefa?”. As pessoas orientadas para o Ego preocupam-se, essencialmente, com a demonstração de elevada capacidade e superioridade em relação aos outros e, se possível, exercendo o mínimo de esforço. A vitória ou a derrota constituem os principais meios de informação para analisar as capacidades pessoais.

Nicholls (1989) defendeu que quando uma pessoa se orienta para a Tarefa, a actividade é sentida mais como um fim. Nesse sentido há maior probabilidade de satisfação. Ao invés, as pessoas que dão mais importância a objectivos relacionados com o rendimento estão essencialmente preocupadas com esses objectivos e com a demonstração de superioridade (Dweck, 1986, in Duda 1992). Consequentemente, se a percepção de competência for reduzida, a orientação para objectivos de rendimento resultará numa diminuição da motivação intrínseca e na perda de prazer em trabalhar arduamente.

As orientações cognitivas têm implicações importantes em diversos parâmetros como: a escolha do grau de desafio das tarefas, a persistência, o esforço, a demonstração de comportamentos apropriados ou inapropriados, o próprio significado atribuído à actividade, a ansiedade demonstrada, a manutenção da concentração, o prazer sentido, o recorrer a novas estratégias e a percepção de competência.

Enquanto os objectivos de realização orientados para a Tarefa se relacionam com comportamentos de maior persistência e empenhamento (Ames, 1984, 1992c; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Duda, 1989, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 1984, 1992, 1993; Solmon & Boone, 1993), os orientados para o Ego associam-se a

comportamentos de menor persistência e de possível desistência (Ames, 1984; Dweck, 1986; Duda, 1992).

De acordo com Duda (1996), os objectivos são a dimensão fulcral que influencia a forma de agir dos indivíduos, assim como as suas respostas cognitivas e afectivas em contextos de realização.

Para além disso, exercem igualmente uma enorme influência sobre a motivação intrínseca. De facto, a orientação para a Tarefa ou para o Ego é extremamente relevante para o estudo da motivação intrínseca (Roberts, 1992).

Pelo que foi dito anteriormente compreende-se que os objectivos de realização têm sido um dos domínios que tem merecido maior investigação. Das inúmeras pesquisas efectuadas constatou-se que as pessoas possuem uma elevada orientação para a Tarefa e uma menor orientação para o Ego, quer em contextos desportivos (Boyd & Callaghan, 1994; Duda & Hom, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Ebbeck & Becker, 1994; Fernandes et al., 2000; Fonseca & Maia, 2000; Solmon & Boone, 1993; Stephens & Bredemeier, 1996; Tank et al., 1996; White & Duda, 1994), quer em contextos educacionais, nas aulas de Educação Física (Duda et al., 1991; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca et al., 1999; Goudas et al., 1995; Guest & White, 1996; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Swain, 1996; Williams & Gill, 1995).

Diversos estudos demonstram que existem diferenças entre os sexos, no que concerne à orientação para os objectivos. Vários investigadores verificaram que os valores da orientação para o Ego são superiores nos indivíduos do sexo masculino (Buchan & Roberts, 1991, in Roberts, 1993; Carr & Weigand, 2001; Duda, 1989, 1992, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca et al., 1999; Li et al., 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1994). Ao contrário, as raparigas têm uma maior orientação para a Tarefa (Duda, 1989; Duda & White, 1992; Duda et al., 1995; White & Zellner, 1996).

A idade é outra variável que parece influenciar decisivamente a orientação para determinado objectivo, uma vez que o nível de

desenvolvimento cognitivo varia em função da mesma. Os indivíduos mais novos orientam-se mais para a Tarefa (Diggelidis & Papaioannou, 1999; Ewing, Roberts & Pemberton, 1985, in Roberts, 1993). À medida que os indivíduos vão ficando mais velhos, aumenta a orientação para o Ego (Buchan & Roberts, 1991, in Roberts, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Ewing, Roberts & Pemberton, 1985, in Roberts, 1993; White & Duda, 1994; White & Zellner, 1996), visto que o objectivo relacionado com o Ego manifesta-se à entrada na adolescência, quando se torna possível diferenciar os conceitos de esforço e habilidade, considerando que a última é avaliada correctamente quando se efectua a comparação normativa.

3.5. CLIMA MOTIVACIONAL

Quando se procede ao estudo das orientações cognitivas, um aspecto fulcral a ter em conta é a própria situação de realização em que os indivíduos estão presentes, destacando-se o clima motivacional que se percepção no contexto (Ames, 1992a, 1992b).

A teoria dos objectivos de realização (Dweck, 1986; Nicholls, 1989) defende que as características do indivíduo e do contexto interagem, tendo reflexos no objectivo adoptado e nos consequentes padrões de realização.

O clima motivacional que cada pessoa sente numa determinada realidade, não é mais do que a percepção dos objectivos situacionais (ver e.g., Roberts, 1992; Duda, 1998).

Em cada realidade os indivíduos podem percepção, de forma diferente, qual a estrutura de objectivo que predomina, a qual se pensa corresponder ao objectivo das pessoas significativas desse meio social (Duda, 1992, 1996, 1998). No desporto, ao nível das crianças e jovens, essas pessoas importantes no contexto são, por exemplo, os treinadores, os pais, os professores (Ames, 1987; Duda, 1992, 1996, 1998).

Segundo Nicholls (1989), num determinado ambiente tanto pode sobressair a aprendizagem e o aperfeiçoamento pessoal, em que se valoriza o esforço (tratando-se de um clima orientado para a Mestria), como a competição

interpessoal e a avaliação de habilidades por parte dos outros, e em que vencer os pares é o principal indicador de sucesso (estamos perante um clima orientado para a Performance).

Esse clima motivacional sentido num determinado meio pode influenciar a orientação escolhida no que concerne aos objectivos de realização e, conseqüentemente a utilização de estratégias de realização adaptadas ou desadaptadas (Ames, 1992a, 1992b). Como tal o clima motivacional sentido por determinado indivíduo pode influenciá-lo decisivamente a optar por um objectivo de realização em detrimento de outro. No entanto o clima motivacional sentido também é fruto da própria orientação desse indivíduo. Ames (1992b), defendeu que é pouco provável que num contexto seja sentido por todas as pessoas o mesmo clima motivacional. Os indivíduos filtram os dados e interpretam-nos de forma distinta (Ames & Archer, 1988).

Stipek (1984, in Fontaine & Faria, 1989) sublinha os contextos de socialização, considerando que o desenvolvimento da motivação para a realização, parece depender da interacção complexa entre mudanças individuais e mudanças no meio.

Por exemplo, em ambientes desportivos dá-se primazia aos resultados competitivos (Chaumeton & Duda, 1988, in White & Duda, 1994).

Segundo Biddle (2001) espera-se que a motivação para atingir o êxito, na Educação Física ou em ambientes desportivos, seja elevada para algumas, senão para muitas, crianças e jovens. Contudo, a Educação Física também foi identificada como uma fonte de stress para algumas crianças, tornando-as pouco motivadas para a disciplina.

De acordo com White e Duda (1994), o que ocorre com frequência em ambientes escolares é a sobrevalorização dos resultados e da avaliação, orientando os estudantes de uma forma cada vez mais acentuada para o Ego.

Duda (1992) defende que a escolha dos objectivos de realização, sendo influenciada pelo processo de socialização da criança, pode também ser influenciada pontualmente pela envolvente social no momento de tomada de decisão.

A socialização ou as diferentes experiências sociais podem constituir-se como um reforço da necessidade de provar habilidade superior, ou de aprendizagem de mestria pessoal (White & Duda, 1994), tornando-se o ambiente como um factor importante de influência na participação dos indivíduos em contextos de realização (Nicholls, 1989).

Ao contrário da inúmera pesquisa desenvolvida ao nível dos objectivos de realização, a investigação efectuada sobre as percepções do clima motivacional, tanto na área do desporto como da Educação Física é menos numerosa (e.g., Carpenter & Morgan, 1999; Papaioannou, 1994; Kavassanu & Roberts, 1996; Treasure, 1997; Treasure & Roberts, 1995).

Diversas pesquisas concluíram que existe uma maior percepção de climas motivacionais voltados para a Mestria do que para a Performance (Ebbeck & Becker, 1994; Guest & White, 1996; Guest et al., 1998; kavassanu & Roberts, 1996; Seifriz et al., 1992; Treasure, 1997).

No que respeita às diferenças existentes entre indivíduos de ambos os sexos, as raparigas demonstram uma maior percepção de um clima de Mestria do que os rapazes. No que concerne à percepção de um clima de Performance ocorre precisamente o contrário (Duda et al., 1991; Duda et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; White et al., 1992).

Relativamente à idade, os estudantes mais novos percebem que o clima é mais direccionado para a Mestria. Com os mais velhos acontece o contrário, ou seja, percebem um clima mais voltado para a Performance (Papaioannou, 1997; Xiang & Lee, 2002).

3.6. RELAÇÃO ENTRE OS OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO, O CLIMA MOTIVACIONAL, OS MOTIVOS PARA A PRÁTICA DESPORTIVA E A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Roberts (1992; Treasure & Roberts, 1995) argumenta que uma abordagem da motivação em contextos de actividade física necessita considerar os objectivos de realização e o clima motivacional. Visto que o clima motivacional percebido num determinado contexto influencia a orientação

de uma pessoa para a Tarefa ou para o Ego, parece ser importante investigar esta relação. Esta interacção é importante na medida em que se pode procurar obter respostas mais positivas intervindo ao nível dos contextos (e.g., Theeboom, De Knop & Weiss, 1995).

No entanto, poucos estudos procuraram investigar em simultâneo o clima motivacional e os objectivos de realização (e.g., Treasure & Roberts, 1998; Goudas et al., 1995).

Numa investigação efectuada com 226 estudantes ingleses, do ensino secundário, durante as aulas de Educação Física, Carr e Weigand (2001), concluíram que a orientação para a Tarefa relacionava-se com a percepção de um clima motivacional, criado pelos pais, colegas e professores, voltado para a Mestria, e para a sensação que os heróis desportivos também se orientavam para a Tarefa. Por outro lado, uma orientação para o Ego associou-se com uma percepção que os pais, os colegas e os professores enfatizavam um clima de Performance, e com o sentimento que os respectivos modelos desportivos se orientavam para o Ego. Este estudo demonstrou existir uma ligação entre os objectivos de realização manifestados pelos jovens, e a percepção do clima motivacional criado por pessoas significativas (pais, colegas e professores), bem como, pelas supostas orientações cognitivas dos respectivos heróis desportivos.

Biddle et al (2000) avaliaram a relação existente entre os motivos para a prática desportiva e os objectivos de realização de 412 alunos ingleses. Estes autores concluíram que a orientação para a Tarefa foi associada positivamente ao desenvolvimento de competências, à competitividade e ao ambiente da equipa e negativamente ao Estatuto. A orientação para o Ego relacionou-se positivamente e de forma intensa com o Estatuto e negativamente com o ambiente da equipa. Estas conclusões estão de acordo com as encontradas por outros investigadores (Papaioannou & McDonald, 1993; Seifriz et al., 1992). No entanto, verificou-se um dado que, à primeira vista poderá causar alguma admiração: a orientação para a Tarefa foi conotada positivamente à competitividade. Todavia, esta situação é perfeitamente normal visto que os

indivíduos orientados para a Tarefa podem ser competitivos, sendo os seus padrões de avaliação auto-referenciados.

A associação positiva e intensa da orientação para o Ego com o Estatuto já era esperada uma vez que estes indivíduos julgam a sua competência recorrendo à comparação com os outros, sendo motivados sobretudo por factores externos (Nicholls, 1989; Papaioannou & McDonald, 1993). Estes resultados comprovam os benefícios da promoção de uma orientação para a Tarefa.

White e Duda (1994) concluíram que os indivíduos que se orientavam com maior intensidade para a Tarefa apontaram como motivos decisivos para a prática desportiva os relacionados com o Desenvolvimento de Competências e a Forma Física, seguidos da Afiliação, Espírito de Equipa e Competição. Os que se orientavam com maior vigor para o Ego faziam-no pela Competição e pela aquisição de um Estatuto elevado.

Fonseca e Soares (1995), num estudo apresentado anteriormente, concluíram que a orientação para o Ego se correlacionou positivamente com o estatuto e negativamente com a afiliação geral. A orientação para a Tarefa correlacionou-se positivamente com o estatuto, com as emoções, com o prazer/ocupação dos tempos livres, com a competição, com a forma física, com o desenvolvimento técnico e com a afiliação específica.

Num estudo levado a cabo por Christina e Recascino (2003) junto de 58 ciclistas e 65 praticantes de fitness concluíram que para os ciclistas a competitividade foi associada positivamente com os índices de interesse/satisfação e com os dias de prática de ciclismo. No grupo de praticantes de fitness a competitividade foi associada positivamente com os índices de interesse/satisfação, com a competência e com o estatuto, não mostrando contudo qualquer relação com a quantidade de dias de exercitação.

Por outro lado, Hanrahan (1994) apontou a necessidade de se considerar a influência exercida pelos objectivos de realização na motivação intrínseca. Roberts e Treasure (1995) defendem que os objectivos de realização

escolhidos para definir sucesso pessoal influenciam as escolhas, os comportamentos e o prazer do indivíduo, quando efectuam diferentes tarefas.

Num dos estudos que relaciona os objectivos de realização e a motivação intrínseca, Jackson (1988, in Duda, 1992) encontrou uma relação positiva entre orientação para a Tarefa e a frequência dos sentimentos de prazer entre a sua amostra. Os sujeitos orientados para o Ego, nomeadamente nos casos de baixa percepção de habilidade, sentiram menos vezes prazer quando competiram.

Fonseca, Maia e Mota (1999) constataram que a orientação para a Tarefa se correlacionou negativamente com a Pressão/Tensão, e positivamente com o Prazer/Interesse, Esforço/Importância, Competência, assim como com a Motivação Intrínseca em geral. Por outro lado, a orientação para o Ego correlacionou-se positivamente com a Pressão/Tensão.

Ntoumanis (2001) enfatizou que a elevada orientação para a Tarefa aumenta a motivação intrínseca. Por outro lado, a elevada orientação para o Ego, quando os indivíduos apresentam baixa percepção de competência, enfraquece-a.

Boyd (1990, in Duda, 1993), numa pesquisa com jovens praticantes de basebol, concluiu que, independentemente do resultado do jogo, os jogadores altamente orientados para o Ego consideraram o jogo menos agradável do que os pouco orientados para o Ego. Entre os que tinham uma grande orientação para o Ego, o resultado do jogo influenciou os níveis de satisfação após o mesmo. Entre os pouco orientados para o Ego, o resultado do jogo não afectou significativamente os seus níveis de prazer. Os que experimentaram a sensação da derrota, e que se orientavam para o Ego, sentiram-se muito menos satisfeitos com o jogo do que os vencedores com a mesma orientação. Não existiram diferenças significativas nos níveis de prazer entre vencedores e derrotados com uma baixa orientação para o Ego.

Infelizmente é previsível um maior número de comportamentos inapropriados quando os indivíduos são orientados para o Ego e têm baixos níveis de percepção de competência. Nestes casos, as pessoas têm tendência

a reduzir a intensidade e a desistir (Nicholls & Miller, 1984, in Williams & Gill, 1995). No entanto, uma relação positiva é previsível entre a orientação para o Ego e o esforço, quando a percepção de competência é alta.

Num estudo efectuado por Hatzigeorgiadis (2002), junto de 71 jogadores de voleibol, participantes nas finais do campeonato inglês universitário, a orientação para a Tarefa apresentou uma relação negativa com pensamentos de abandono, independentemente do resultado do jogo (vitória ou derrota), enquanto que a orientação para o Ego, numa situação de derrota, foi positivamente relacionada com sentimentos desse género. Como tal, quando ocorrem discrepâncias entre o objectivo traçado e a performance apresentada, quanto mais elevada for a orientação para a Tarefa, maior a possibilidade de não ocorrerem pensamentos de abandono, uma vez que os indivíduos se apercebem que aumentando o esforço poderão atingir esse mesmo objectivo. Por outro lado, quanto mais elevada for a orientação para o Ego, maior a probabilidade de ocorrerem pensamentos de fuga, porque os sujeitos depreendem que os esforços são fúteis (falta de controlo dos objectivos).

Tzetzis, Goudas, Kourtessis e Zisi (2002), encontraram diferenças significativas entre 112 estudantes, de ambos os sexos, de distintos escalões etários (9-10 e 11-12 anos), no que respeita à participação em actividades físicas voluntárias, de carácter vigoroso. Os estudantes com elevada orientação para a Tarefa participaram durante mais tempo independentemente da sua orientação para o Ego, quando comparados com aqueles que tinham uma forte orientação para o Ego e fraca orientação para a Tarefa.

Numa pesquisa efectuada junto de 181 andebolistas, de 14 equipas participantes no campeonato nacional de Espanha, com idades compreendidas entre os 17 e os 34 anos (média de $21,75 \pm 3,7$ anos) e com uma média de $3,5 \pm 0,7$ anos de anos a competir na divisão máxima do andebol espanhol, Balaguer, Duda, Atienza e Mayo (2002), concluíram que a orientação para a Tarefa foi associada positivamente com a percepção de evolução individual, no que diz respeito aos aspectos físicos do jogo, e com a melhoria da equipa nas facetas técnica e tática do andebol.

A ligação entre orientação para a Tarefa e percepção de competência foi, também, defendida por Duda e Nicholls (1992, in Williams e Gill, 1995).

Duda e Nicholls (1989), num estudo realizado no contexto desportivo com estudantes, descobriram uma relação significativa entre a orientação para a Tarefa e o interesse e a satisfação em relação ao jogo. Por outro lado esta correlacionou-se negativamente com o aborrecimento.

Duda, Chi, Newton, Walling e Catley (1995) encontraram uma associação positiva entre uma forte orientação para a Tarefa, o divertimento e o interesse intrínseco em aulas de Educação Física, nas modalidades de ténis, basquetebol e voleibol.

Independentemente do nível de percepção de competência, a orientação para a Tarefa está associada positivamente ao esforço (Duda, 1992; Duda et al., 1995; Nicholls, 1989; Nicholls & Miller, 1984, in Williams & Gill, 1995), ao divertimento (Duda et al., 1995; Hom et al., 1993; Kavassanu & Roberts, 1996; Vlachopoulos & Biddle, 1997), bem como ao interesse intrínseco pela Educação Física (Duda et al., 1995; Hom et al., 1993; Kavassanu & Roberts, 1996; Vlachopoulos & Biddle, 1997; Walling & Duda, 1995). Por outro lado, a orientação para o Ego está associada a baixos índices de satisfação (Duda et al., 1995; Papaioannou & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995).

Ou seja, parece existir, portanto, uma relação directa e positiva entre orientação para a Tarefa e motivação intrínseca (Williams e Gill, 1995). No entanto, Giannini, Weinberg e Jackson (1988, in Filby et al., 1999), evidenciaram, como factor limitativo da literatura, a predominância de estudos utilizando objectivos que apenas encorajam a Mestria e a Aprendizagem. Estes autores referem a importância dos objectivos Competitivos no desporto, uma vez que existe o confronto com o rendimento de um opositor, podendo o nível do objectivo ser ajustado, em resposta às mudanças do rendimento do adversário.

Hidi e Harackiewicz (2000, in Todorovich e Curtner-Smith, 2002) concluíram, numa pesquisa recente às publicações disponíveis sobre motivação, interesses e objectivos das crianças e jovens que as consequências

positivas dos objectivos competitivos têm sido subestimadas, acreditando que se torna crítico considerar a possibilidade deste tipo de objectivos poderem promover comportamentos de realização apropriados, em alguns contextos educacionais.

Por exemplo, num estudo efectuado por Hodge e Petlichkoff (2000), junto de 257 jogadores de rugby, foi possível constatar que o grupo de atletas pouco orientados para o Ego e moderadamente orientados para a Tarefa, manifestou níveis significativamente inferiores de percepção de habilidade/competência, no que concerne à sua modalidade, do que o grupo de jogadores altamente orientados para o Ego e moderadamente orientados para a Tarefa.

Kim e Gill (1997) efectuaram um estudo com jovens coreanos, tendo constatado uma positiva e significativa correlação entre a orientação para a Tarefa e a orientação para o Ego. Não foram descobertas associações negativas entre a orientação para o Ego e os índices da motivação intrínseca. Tanto a orientação para a Tarefa, como a orientação para o Ego foram conotadas com as dimensões da motivação intrínseca.

Assim, os resultados de vários estudos sugerem que as pessoas, em função da forma como subjectivamente definem sucesso e da sensação de competência que têm de si mesmas, estão mais ou menos inclinadas a considerar o desporto como uma actividade motivante intrinsecamente.

Ames (1992b) afirmou que a percepção do clima motivacional é um factor crítico ao nível da predição dos componentes cognitivos e afectivos da motivação.

É uma convicção forte que o clima de Mestria conduz ao desenvolvimento da auto-determinação na motivação, e que o contrário ocorrerá com o clima de Performance (Vallerand & Rousseau, 2001).

Treasure (1997) realizou um estudo que envolveu 233 estudantes sobre a percepção do clima motivacional na aula de Educação Física, satisfação, percepção de habilidade e atitudes perante a turma. Os resultados indicaram que a percepção de um clima motivacional de Mestria foi maior do que a percepção de um clima de Performance. Os alunos que perceberam um

clima fortemente orientado para a Mestria e moderadamente orientado para a Performance revelaram uma atitude positiva em relação aos colegas, elevados níveis de percepção de habilidade e sentimentos de satisfação. Por outro lado, os alunos que sentiram um clima fortemente orientado para a Performance e fracamente para a Mestria demonstraram uma atitude negativa perante a classe e sentimentos desagradáveis.

Ommundsen e Roberts (1999, in Treasure, 2001), ao examinarem a relação entre a percepção do clima motivacional e índices variados de motivação, numa amostra de atletas universitários noruegueses, descobriram que os que tinham a percepção de um elevado clima de Mestria apresentaram modelos apropriados de estratégias de realização, acreditavam nos objectivos do desporto, e tinham maior noção da percepção de habilidade, do que os atletas com níveis reduzidos de percepção do mesmo tipo de clima motivacional. Os atletas que tinham a percepção que o clima motivacional era elevado, quer para a Mestria quer para a Performance, apresentaram respostas psicológicas mais apropriadas do que os que tinham índices reduzidos de percepção de um clima de Mestria e elevados de percepção de um clima de Performance.

Hall e Earles (1995) verificaram, ao estudar 253 alunos, que a percepção de um clima de Mestria nas aulas de Educação Física estava ligada a elevados índices de satisfação, enquanto que a percepção de um clima de Performance se relacionava com grande insatisfação.

Numa das investigações realizadas sobre esta temática, Burton (1989, in Williams & Gill, 1995) concluiu que nadadores sujeitos a um programa que dava ênfase ao sucesso relacionado com as melhorias pessoais, em detrimento dos resultados, tinham maiores níveis de percepção de competência do que os nadadores que não estavam envolvidos neste programa.

Num estudo apresentado anteriormente, Balaguer et al (2002) concluíram que a percepção de um clima orientado para a Mestria foi relacionada positivamente com sentimentos de satisfação, para com o nível de jogo

individual e colectivo. Uma pequena, mas não obstante significativa e positiva correlação, sobressaiu entre a percepção de um clima motivacional de Performance e os níveis de satisfação, relacionados com os resultados competitivos, manifestados por cada jogadora. As correlações presentes neste estudo também indicaram que, quando as atletas sentiram que o clima era mais direccionado para a Mestria, manifestaram a opinião que o respectivo treinador era aquele que elas gostariam de ter, e que ele era importante no processo de treino. Foi manifestada uma opinião contrária, por parte daquelas que entenderam que existia um clima motivacional de Performance. No que concerne à satisfação demonstrada, quer a nível individual quer colectivo, o clima motivacional percebido pelas atletas apresentou-se como o único preditor significativo, tendo as atletas que sentiram um ambiente de Mestria demonstrado maior satisfação. Em relação à avaliação das atletas ao seu treinador, o clima motivacional volta a ter um papel importante, uma vez que a percepção de um clima de Mestria foi positivamente associado à avaliação global do treinador. Nos casos em que o clima foi entendido como voltado para a Performance, ocorreu uma relação negativa.

Morgan e Carpenter (2002) realizaram uma experiência, com o objectivo de conhecerem os efeitos da manipulação do clima motivacional, nas aulas de Educação Física, de 153 alunos do ensino secundário, durante sete semanas de aulas. Desses 153 alunos 80 fizeram parte do grupo experimental, sendo submetidos a um programa de intervenção orientado para a Mestria. Os restantes 73 continuaram integrados no grupo normal, recebendo exactamente o mesmo tipo de aulas que tinham tido até essa altura. Os resultados revelaram que a percepção de um clima orientado para a Mestria e um aumento significativo na orientação para a Tarefa, bem como a preferência por tarefas exigentes, satisfação e atitude positiva foram resultado dos alunos terem estado envolvidos no programa orientado para a Mestria.

Pelo que foi exposto anteriormente, de uma forma global, uma percepção de um clima de Mestria está relacionada com o divertimento, com o interesse e com níveis elevados de motivação intrínseca (Balaguer et al., 2002; Hall & Earles, 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; Morgan & Carpenter, 2002; Seifriz

et al., 1992; Theeboom et al., 1995; Treasure, 1997) e está ligada negativamente à Pressão/Tensão (Carpenter & Morgan, 1999; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998). Por outro lado, a percepção de um clima de Performance está positivamente associada à Pressão/Tensão (Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998; Seifriz et al., 1992) e negativamente ao interesse (Cury et al., 1996) e ao divertimento (Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998).

IV - ESTUDO 1

4. ESTUDO 1: O DESPORTO ESCOLAR NO DISTRITO DE VISEU, DE 1999 A 2003: UMA ANÁLISE AOS NÚMEROS OFICIAIS.

4.1. INTRODUÇÃO

O Desporto Escolar é uma área que permite a prática regular e sistemática de actividade física a muitos jovens, promovendo estilos de vida activos e saudáveis. No caso do CAE de Viseu, este facto adquire uma importância acrescida, uma vez que para muitos deles as aulas de Educação Física e o Desporto Escolar representam as únicas oportunidades de praticarem desporto, devido a inúmeros factores como a escassez de infraestruturas desportivas condignas existentes nas aldeias e vilas do distrito de Viseu, o facto de muitos ainda não encontrarem aceitação juntos dos pais para praticarem qualquer actividade física extraescolar, a falta de tempo, etc.

Como tal, as escolas que executam projectos de Desporto Escolar desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e jovens, quer a nível físico, social, intelectual, moral ou emocional, respeitando a individualidade e o direito à diferença de cada aluno. Esta ideia está presente no Dec. Lei nº 5/91 de 26 de Fevereiro que regulamenta a Educação Física e o Desporto Escolar: por Desporto Escolar entende-se o conjunto de actividades lúdico-desportivas e de formação com objectivo desportivo. Estas actividades são desenvolvidas como complemento curricular e ocupação de tempos livres, num regime de liberdade de escolha e inserem-se no plano de actividades da escola.

O actual governo parece sensibilizado em relação à importância do Desporto Escolar. O Ministério da Educação tem como objectivo duplicar o número de alunos das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário participantes no Desporto Escolar até ao ano de 2006. Pretende-se passar dos 119760 alunos actuais, para os 270000. Como tal será necessário aumentar o número de escolas aderentes aos projectos de Desporto Escolar. Para tal é necessário disponibilizar um conjunto de meios fundamentais para que esse objectivo seja exequível (melhoria das instalações desportivas existentes e construção de novos espaços que permitam desenvolver projectos em todas as modalidades desportivas, aumento do número de horários para os professores de Educação Física, etc.).

O objectivo deste capítulo é analisar o desenvolvimento do Desporto Escolar no Centro de Área Educativa de Viseu, desde o ano lectivo 1999/2000 até ao corrente ano e aprofundar o conhecimento da realidade actual, servindo de base para uma reflexão que permita tirar algumas ilações importantes para o futuro, numa altura que parece ser crucial para o seu desenvolvimento.

Serão apresentados e analisados dados diversificados acerca do número de alunos envolvidos em cada ano lectivo, o número de alunos por sexo em cada ano lectivo e o número de alunos participantes nas diversas modalidades, em cada escalão etário, por ano lectivo, para que possamos realizar uma caracterização desse mesmo desenvolvimento.

4.2. METODOLOGIA

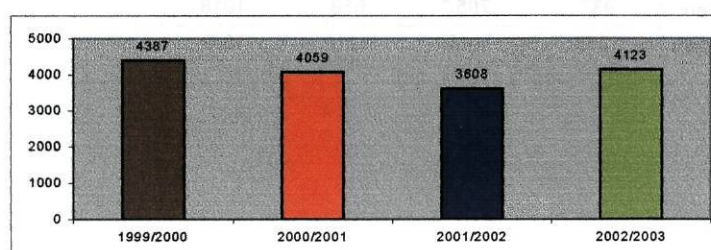
Para ser possível realizar a análise de todos estes parâmetros tivemos que obter autorização do Centro de Área Educativa de Viseu para consultarmos todos os registos existentes arquivados nas suas instalações, referentes aos projectos do Desporto Escolar de cada escola. Foram-nos facultados dados disponíveis desde o ano lectivo 1999/2000.

4.3. RESULTADOS

4.3.1. NÚMERO DE ALUNOS POR ANO LECTIVO

O facto mais saliente relacionado com a adesão dos alunos ao Desporto Escolar, desde o ano lectivo 1999/2000 até ao corrente ano, é a descida ocorrida, desde 1999/2000 até 2001/2002 e a subida em 2002/2003, onde o número de alunos inscritos se aproxima dos alcançados no primeiro ano do nosso estudo (gráfico 1).

Gráfico 1 - Número de alunos por ano lectivo



4.3.2. NÚMERO DE ALUNOS POR SEXO EM CADA ANO LECTIVO

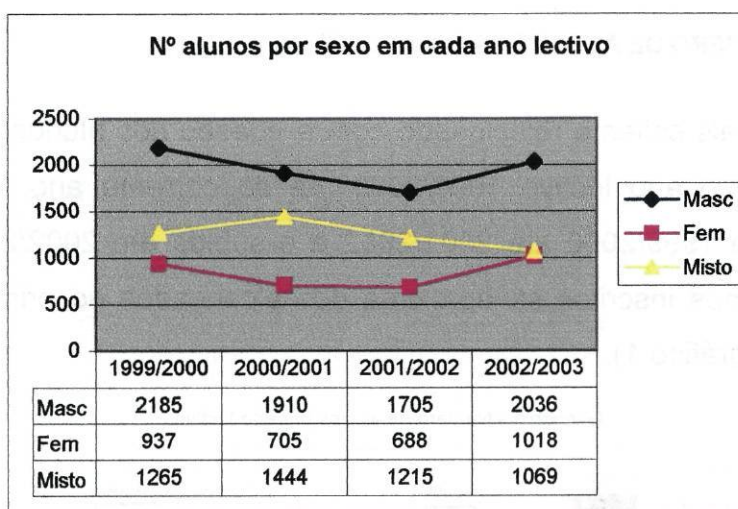
No ano lectivo 1999/2000 houve uma maior participação de alunos do sexo masculino, seguido das equipas mistas e, por fim, de classes formadas por elementos do sexo feminino.

Em 2000/2001 houve uma descida no número de participantes de ambos os sexos. Apenas o escalão misto registou um aumento de 179 alunos inscritos no início das actividades do Desporto Escolar.

No ano lectivo 2001/2002 a tendência verificada anteriormente manteve-se. Houve uma descida no número de praticantes em todos os sexos. O sexo masculino continuou a ser aquele que reuniu maior número de alunos interessados em participar nas actividades englobadas no Desporto Escolar.

Desde o ano lectivo 1999/2000 que o sexo masculino não apresentava tantas inscrições de alunos no Desporto Escolar, como se verificou no ano lectivo 2002/2003. O sexo feminino atingiu o número máximo de alunos interessados, tendo mesmo esse valor ultrapassado o milhar de inscrições. Por outro lado, as classes mistas registaram a menor taxa de adesão desde o ano lectivo 1999/2000 (gráfico 2).

Gráfico 2 - Número de alunos por sexo em cada ano lectivo



4.3.3. NÚMERO DE ALUNOS POR ESCALÃO ETÁRIO EM CADA ANO LECTIVO

O escalão de infantis apresentou um total de 3413 alunos ao longo dos quatro anos lectivos analisados, destacando-se o de 2002/2003 com 935 inscritos.

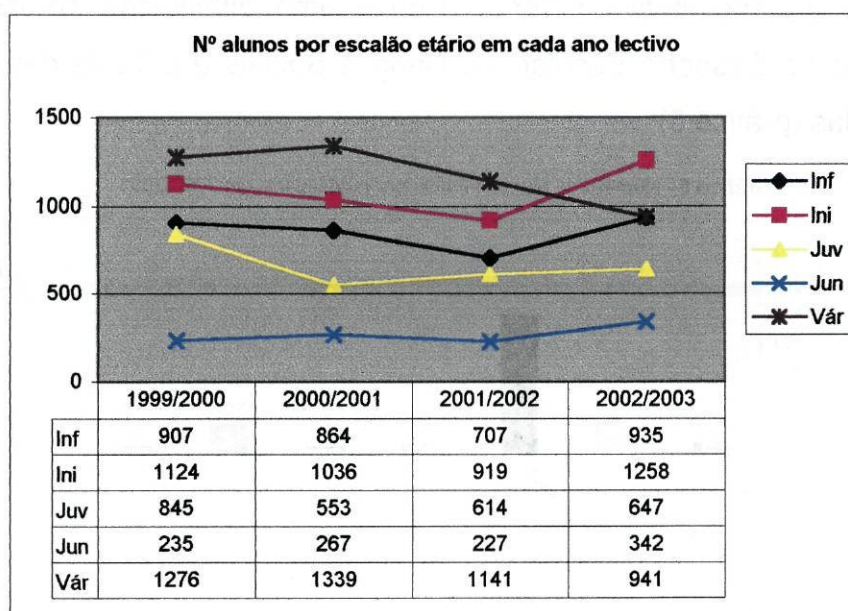
O escalão de iniciados teve ainda maior número de interessados, registando-se 4337 inscrições. O ano lectivo 2002/2003 voltou a destacar-se como o que reuniu maior número de interessados.

No escalão seguinte (juvenis) participaram 2659 nas actividades de Desporto Escolar, desde 1999/2000 até 2002/2003. O primeiro ano do nosso estudo (1999/2000) foi o que teve maior quantidade de alunos envolvidos neste escalão etário.

Os juniores apresentaram apenas 1071 inscrições ao longo dos últimos quatro anos lectivos. O ano 2002/2003 voltou a ser aquele que contou com maior adesão por parte dos estudantes.

No que concerne ao escalão denominado “vários” participaram 4697 estudantes, tendo o ano lectivo 2000/2001 envolvido maior número de participantes (gráfico 3).

Gráfico 3 - Número de alunos por escalão etário em cada ano lectivo

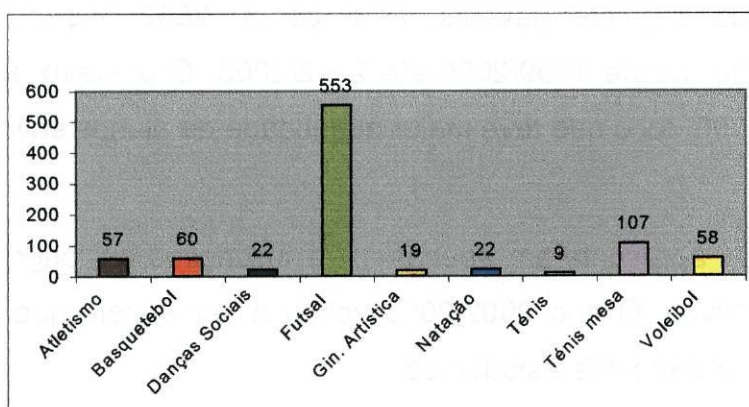


4.3.4. NÚMERO DE ALUNOS POR MODALIDADE, EM CADA ANO LECTIVO

4.3.4.1. INFANTIS

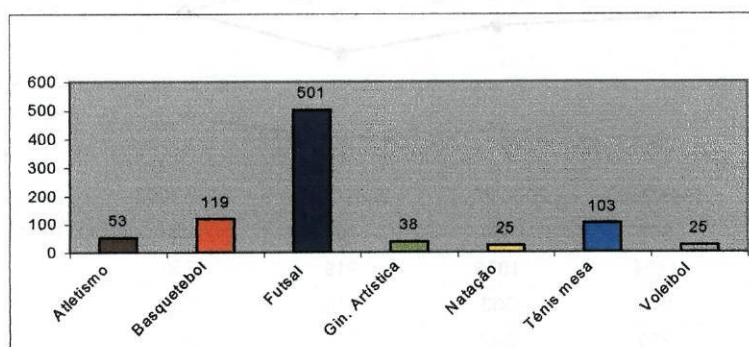
No ano lectivo 1999/2000 estiveram inscritos 907 alunos em nove modalidades. Entre as escolhas dos alunos destacou-se, de forma clara, o futsal com 553 alunos inscritos, seguindo-se o ténis de mesa, com apenas 107. O ténis, apesar de praticado, englobava apenas 9 estudantes (gráfico 4).

Gráfico 4 - Número de alunos infantis por modalidade em 1999/2000



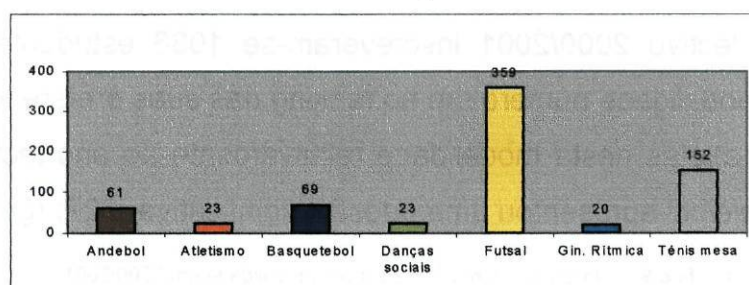
No ano lectivo 2000/2001 estiveram envolvidos 864 alunos em apenas sete modalidades desportivas. O futsal foi novamente a modalidade com maior adesão, tendo reunido 501 inscrições. Não se verificaram grandes diferenças em relação ao ano lectivo anterior. Houve uma diminuição de 43 alunos matriculados no Desporto Escolar. As Danças Sociais e o Ténis deixaram de ser praticadas (gráfico 5).

Gráfico 5 - Número de alunos infantis por modalidade em 2000/2001



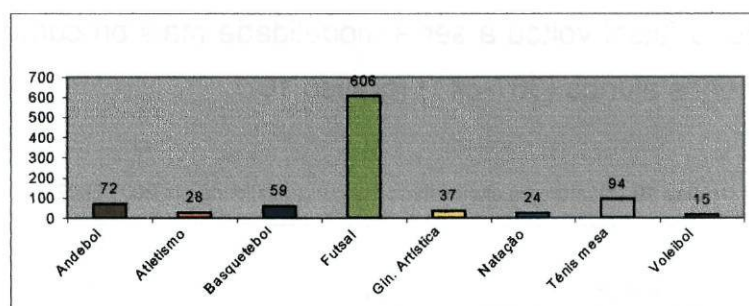
No ano lectivo 2001/2002 estiveram ligados ao Desporto Escolar 707 alunos. Registou-se, novamente, a preferência dos alunos pelo futsal. Esta modalidade contou com 359 inscrições. O número de modalidades praticadas manteve-se, em relação ao ano lectivo anterior, tendo-se registado a troca da Ginástica Artística e da Natação pelas Danças Sociais e pela Ginástica Rítmica Desportiva (gráfico 6).

Gráfico 6 - Número de alunos infantis por modalidade em 2001/2002



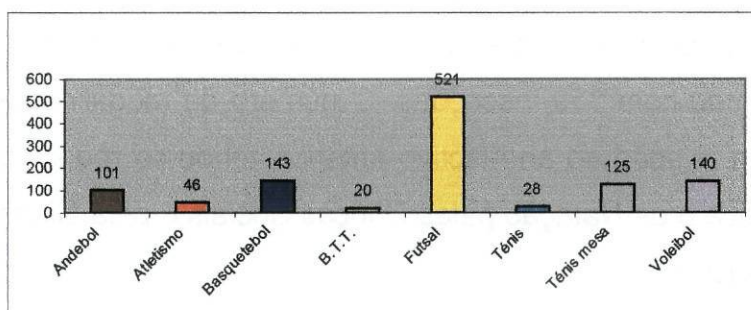
No presente ano lectivo encontram-se matriculados 935 alunos no Desporto Escolar. Como tal, este ano os alunos tiveram uma maior adesão às actividades desportivas englobadas no Desporto Escolar, contrariando a tendência verificada nos últimos três anos. O futsal voltou a ser a modalidade eleita pelos alunos (gráfico 7).

Gráfico 7 - Número de alunos infantis por modalidade em 2002/2003

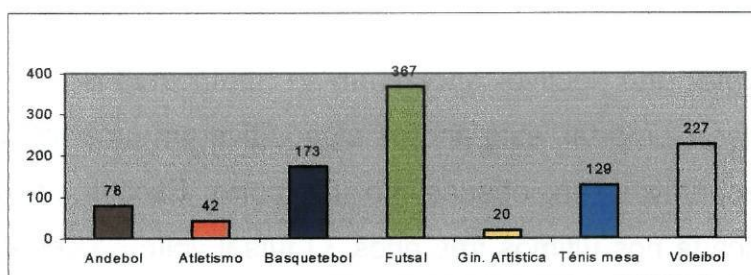


4.3.4.2. INICIADOS

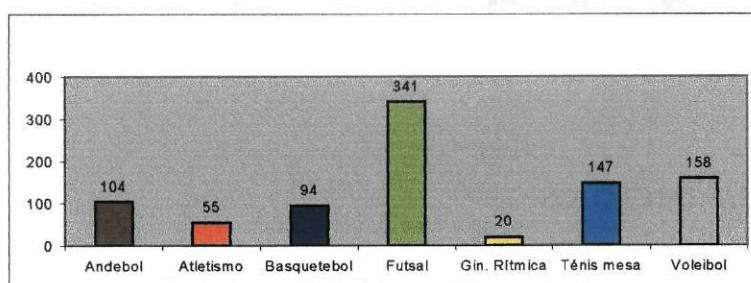
No ano lectivo 1999/2000, neste escalão etário, estiveram inscritos 1124 alunos. O futsal voltou a ser a modalidade predilecta dos alunos, juntamente com outras modalidades colectivas: basquetebol e voleibol. Registe-se o número significativo de alunos inscritos no ténis de mesa (125) (gráfico 8).

Gráfico 8 - Número de alunos iniciados por modalidade em 1999/2000

No ano lectivo 2000/2001 inscreveram-se 1036 estudantes. O futsal voltou a ser a modalidade número um no ranking das suas preferências, apesar da redução de atletas nesta modalidade relativamente ao ano lectivo anterior (521-367). O voleibol apresentou uma adesão significativa (227) (gráfico 9).

Gráfico 9 - Número de alunos iniciados por modalidade em 2000/2001

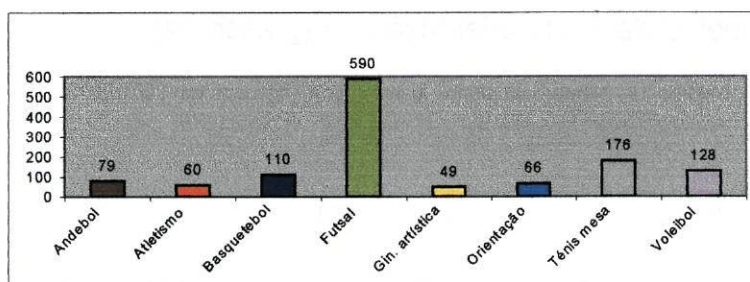
No ano lectivo 2001/2002 estiveram inscritos 919 alunos. A exemplo das outras situações, o futsal voltou a ser a modalidade mais procurada mas, uma vez mais, por menos alunos (367-341) (gráfico 10).

Gráfico 10 - Número de alunos iniciados por modalidade em 2001/2002

No ano lectivo 2002/2003, encontram-se inscritos nos iniciados 1258 alunos. O futsal volta a ser a modalidade mais requisitada pelos alunos com um aumento de 249 inscrições face ao ano lectivo transacto. É com bastante

agrado que verificamos a inscrição de 66 alunos em actividades de Orientação (gráfico 11).

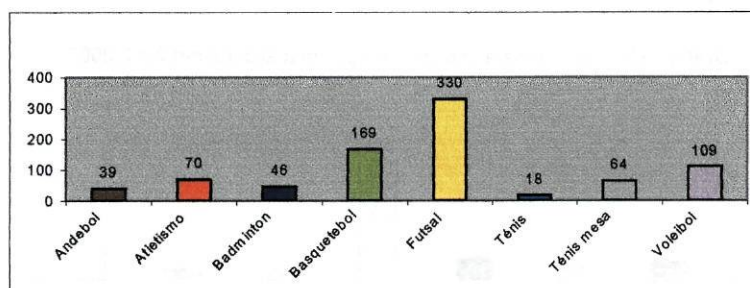
Gráfico 11 - Número de alunos iniciados por modalidade em 2002/2003



4.3.4.3. JUVENIS

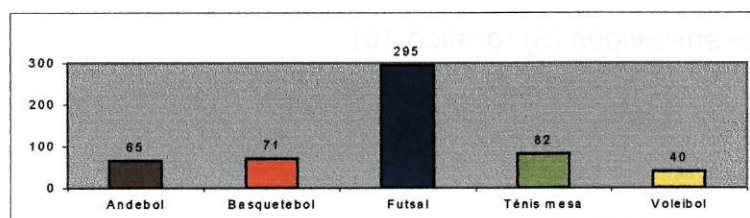
No ano lectivo 1999/2000 estiveram inscritos 845 alunos neste escalão. Parece não ser novidade a preferência pelo futsal. Pela primeira vez surgiu o badminton como uma das modalidades praticadas (gráfico 12).

Gráfico 12 - Número de alunos juvenis por modalidade em 1999/2000



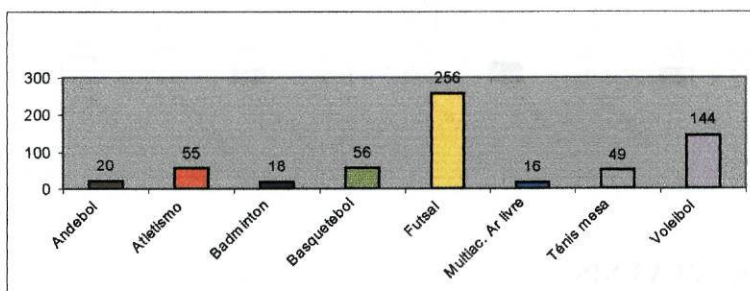
Em 2000/2001 matricularam-se 553 alunos. O futsal foi novamente a modalidade de eleição. No entanto, o facto mais relevante foi o reduzido leque de modalidades praticadas pelos alunos juvenis, no ano lectivo em questão (gráfico 13).

Gráfico 13 - Número de alunos juvenis por modalidade em 2000/2001



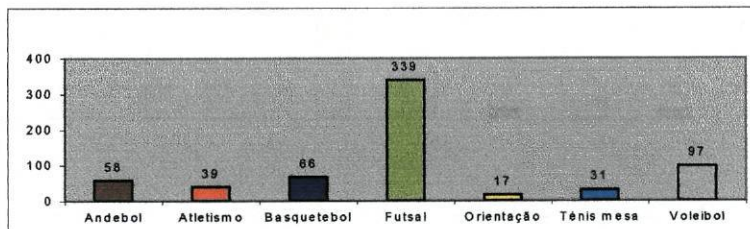
No ano lectivo 2001/2002, 614 alunos mostraram-se interessados em participar no Desporto Escolar. Desses, 256 fizeram-no no futsal e 144 no voleibol. É de assinalar as 16 inscrições nas multiactividades ao ar livre (canoagem, rappel, slide, b.t.t., orientação,...) (gráfico 14).

Gráfico 14 - Número de alunos juvenis por modalidade em 2001/2002



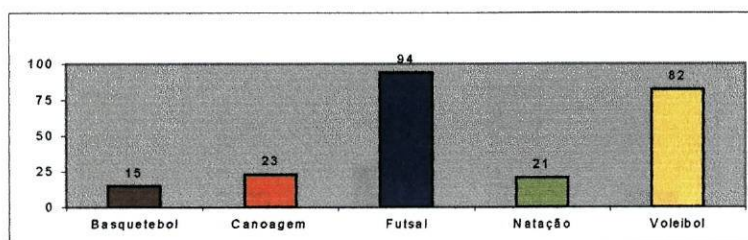
No ano lectivo 2002/2003, inscreveram-se 647 alunos no Desporto Escolar. O futsal volta a estar no topo das preferências (339). Apenas sete modalidades desportivas são praticadas, no corrente ano lectivo por alunos juvenis (gráfico 15).

Gráfico 15 - Número de alunos juvenis por modalidade em 2002/2003

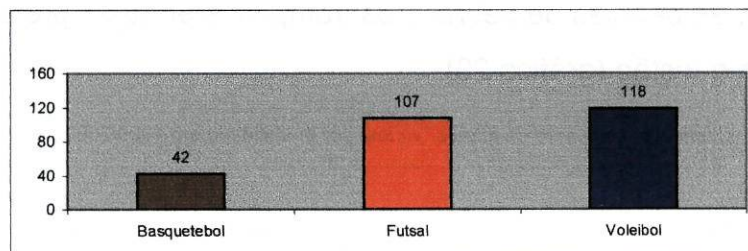


4.3.4.4. JUNIORES

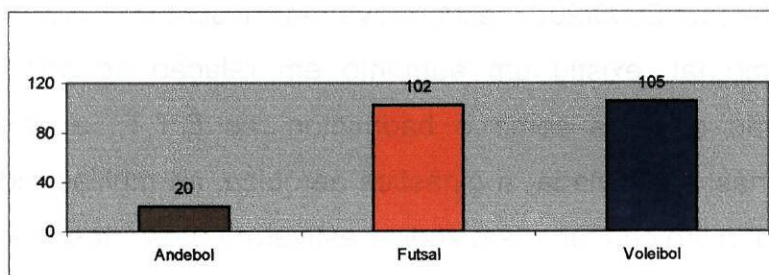
Em 1999/2000 inscreveram-se apenas 235 alunos no escalão de juniores. O futsal voltou a ser a modalidade mais procurada pelos alunos (94), seguida de muito perto pelo voleibol (82). O aspecto mais negativo foi a escassez de modalidades desenvolvidas (5) (gráfico 16).

Gráfico 16 - Número de alunos juniores por modalidade em 1999/2000

No ano lectivo 2000/2001 dois aspectos foram dignos de registo. Pela primeira vez o futsal não apareceu como a primeira modalidade ao nível do número de praticantes. O segundo facto foi o número extremamente reduzido de alunos (267) e de modalidades envolvido (basquetebol, futsal e voleibol) (gráfico 17).

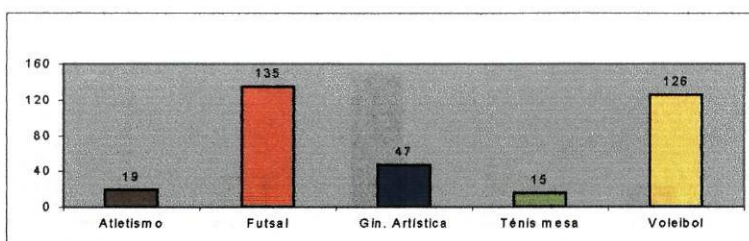
Gráfico 17 - Número de alunos juniores por modalidade em 2000/2001

Em 2001/2002 participaram apenas 227 alunos no escalão de juniores. O voleibol surgiu novamente como a primeira modalidade. Os estudantes somente se inscreveram no andebol, futsal e voleibol (gráfico 18).

Gráfico 18 - Número de alunos juniores por modalidade em 2001/2002

No ano lectivo 2002/2003, o número de alunos inscritos subiu para 342. O futsal volta a recuperar o lugar de destaque, aumentando também para cinco o número de modalidades praticadas pelos juniores (gráfico 19).

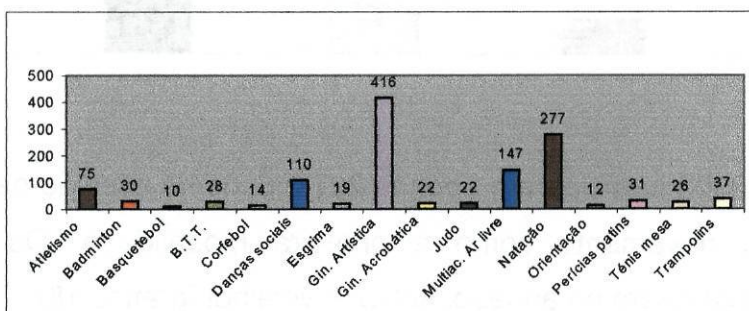
Gráfico 19 - Número de alunos juniores por modalidade em 2002/2003



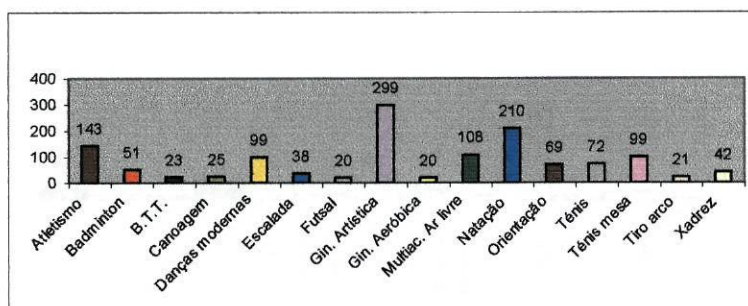
4.3.4.5. VÁRIOS

Neste escalão etário denominado "vários" estão englobados alunos de diversas idades pelo que se torna extremamente complexo realizar uma análise pormenorizada. No entanto optamos por realçar a presença de modalidades como o badminton, as b.t.t., o corfebol, a esgrima, a ginástica acrobática, o judo, a natação, as perícias de patins e os trampolins entre as preferências dos 1276 alunos em questão (gráfico 20).

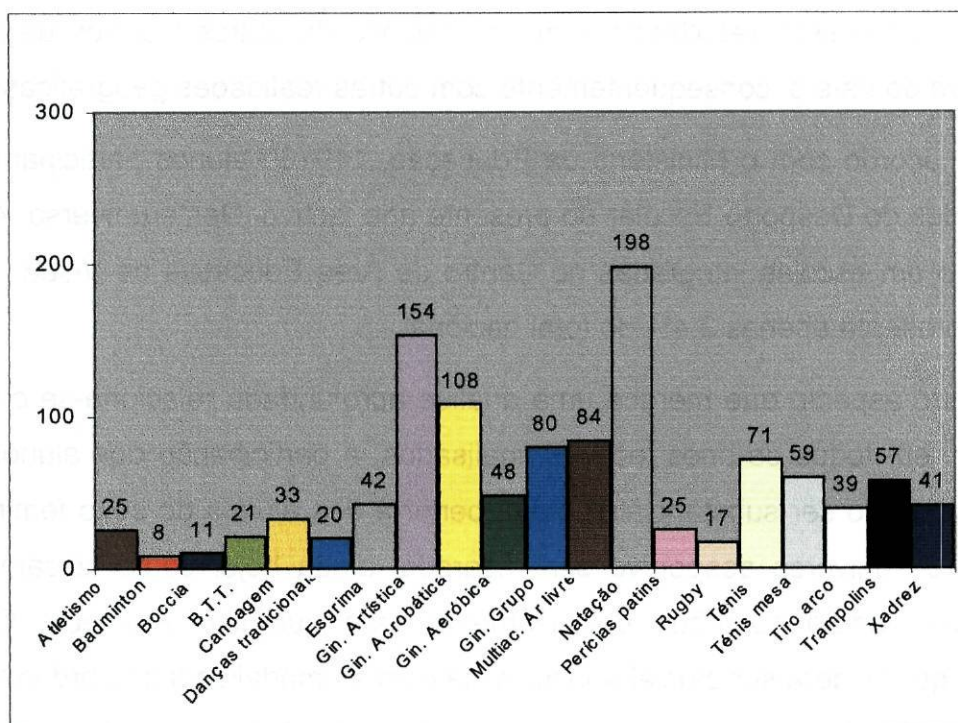
Gráfico 20 - Número de alunos "vários" por modalidade em 1999/2000



No ano lectivo 2000/2001 encontravam-se inscritos 1339 alunos nesta categoria. Como tal, existiu um aumento em relação ao ano 1999/2000. Modalidades tão diversas como o badminton, as B.T.T., a canoagem, as danças modernas, a escalada, a ginástica aeróbica, as multiactividades ao ar livre, a natação, o tiro com arco e o xadrez estiveram presentes nesta categoria (gráfico 21).

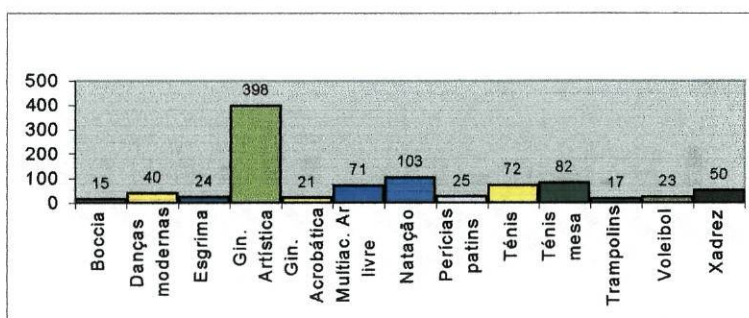
Gráfico 21 - Número de alunos "vários" por modalidade em 2000/2001

No ano lectivo 2001/2002 inscreveram-se 1141 alunos. Destaque para o elevado número de inscritos na natação, na ginástica artística e acrobática (gráfico22).

Gráfico 22 - Número de alunos "vários" por modalidade em 2001/2002

No ano lectivo 2002/2003 estão inscritos somente 941 alunos. Destaque para a ginástica artística com 398 alunos e para a natação com 103 (gráfico 23).

Gráfico 23 - Número de alunos "vários" por modalidade em 2002/2003



4.4. DISCUSSÃO

Antes de mais, gostaríamos de dizer que não nos foi possível encontrar um estudo similar ao nosso. Pelo seu carácter inovador tornou-se impossível comparar os nossos resultados com informações de outros Centros de Área Educativa do país e, conseqüentemente com outras realidades geográficas.

De acordo com o Ministério da Educação, 119760 alunos participam em actividades do Desporto Escolar no presente ano lectivo. Deste universo, 4123 fazem-no em escolas integradas no Centro de Área Educativa de Viseu. Este valor representa apenas 3,4% do total nacional.

Outro aspecto que merece uma análise aprofundada relaciona-se com o facto de, em todos os anos lectivos analisados, a participação dos alunos do sexo masculino ser substancialmente superior à dos alunos do sexo feminino. O facto do universo desportivo ser encarado, ainda hoje, como tipicamente masculino poderá contribuir decisivamente para que isto aconteça. Outro aspecto que poderá ser crucial relaciona-se com as modalidades abordadas no Desporto Escolar. Será que essas mesmas modalidades não irão mais ao encontro dos gostos dos estudantes do sexo masculino? Será que se fossem disponibilizadas outras modalidades não haveria uma maior adesão por parte das raparigas, nivelando os níveis de interesse e participação no Desporto Escolar?

Como balanço global gostaríamos de frisar um aspecto importante: existe um conjunto de modalidades (7) que constituem o núcleo mais representativo das escolhas efectuadas, ou possibilitadas aos alunos, ao longo de todos os

anos lectivos, em todos os escalões etários. Senão vejamos: o futsal e o ténis de mesa surgem em 17 ocasiões em todos os escalões, ao longo de todos os anos lectivos. O voleibol é representado por 16 vezes. O atletismo e o basquetebol são praticados em 15 escalões etários, ao longo destes 4 derradeiros anos lectivos. O andebol surge 11 vezes e a ginástica artística 10. No sentido oposto existe um conjunto muito amplo de modalidades com expressão diminuta, ao nível do Desporto Escolar no Centro de Área Educativa de Viseu. A natação (8), o ténis (6), o badminton (5), as multiactividades ao ar livre (5), as B.T.T. (4), a orientação (4), as danças sociais (3), a canoagem (3), a esgrima (3), a ginástica acrobática (3), as perícias de patins (3), os trampolins (3), o xadrez (3), a ginástica aeróbica (2), a ginástica rítmica (2), as danças modernas (2), o boccia (2), o tiro com arco (2), o corfebol (1), o judo, a escalada (1), o rugby (1), as danças tradicionais (1) e a ginástica de grupo (1) são modalidades que, apesar de serem focadas no Desporto Escolar em Viseu, apenas o são pontualmente, ao longo de todos os escalões, desde o ano lectivo 1999/2000.

Poderão existir duas razões bastante plausíveis para ajudar a compreender este cenário. Uma delas estará relacionada com o facto das modalidades mais desenvolvidas (o futsal, o ténis de mesa, o voleibol, o atletismo, o basquetebol, o andebol e a ginástica artística) serem modalidades que fazem parte dos programas de Educação Física, ao longo dos vários anos escolares. Por este motivo, as escolas estão melhor equipadas em termos de material desportivo, para desenvolverem projectos nestas modalidades. Outro motivo que poderá estar na génese deste problema relaciona-se com o facto dos projectos de Desporto Escolar não respeitarem na íntegra dois dos princípios estruturantes fundamentais que estão na sua base. Senão vejamos: o ponto 9 defende a ideia que “deverão ser proporcionadas aos alunos o maior número de actividades e o mais diversificado possível, de forma a irem ao encontro dos desejos e motivações dos mesmos”. Por outro lado, o ponto 3 enfatiza que “o projecto do Desporto Escolar terá que ser, imperativamente, plurianual levando a que se estabeleça uma cultura desportiva de escola”. Pelo que foi exposto anteriormente, julgamos que as escolas deverão ser dotadas

de mais e melhor equipamento desportivo, de forma a que possam ser desenvolvidas mais modalidades. Por outro lado, os planos plurianuais deverão ser escrupulosamente respeitados, para que haja continuidade e estabilidade nos projectos desenvolvidos. Parece-nos que este aspecto se verifica ao nível das modalidades mais praticadas: futsal, o ténis de mesa, o voleibol, o atletismo, o basquetebol, o andebol e a ginástica artística. No entanto, e visto que a maioria das modalidades abordadas não denota essa continuidade, somos levados a concluir que o princípio dos planos plurianuais não é respeitado. Esta situação verifica-se, por exemplo, ao nível da natação, apesar da importância para a saúde e para o desenvolvimento integral que lhe é reconhecida.

V - ESTUDO 2

5. ESTUDO 2: QUE OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO, CLIMA MOTIVACIONAL, MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVOS PARA A PRÁTICA DESPORTIVA COEXISTEM NO CONTEXTO DO DESPORTO ESCOLAR?

5.1. INTRODUÇÃO

É inegável que o Desporto Escolar proporciona a prática regular e sistemática de uma modalidade desportiva a inúmeros jovens, que de outra forma não teriam oportunidade de o fazer. Julgamos ser opinião unânime que o mesmo desempenha um papel primordial na promoção de estilos de vida saudáveis e no fomento do bem-estar físico, psicológico e social dos nossos alunos.

Apesar da sua importância, o Desporto Escolar não tem sido uma área de estudo muito explorada, no que concerne ao comportamento humano, nomeadamente no que diz respeito ao estudo da motivação.

Apesar desta temática ter merecido ao longo dos anos uma atenção especial em todos os países, só nos últimos tempos têm sido efectuados diversos trabalhos em Portugal, com jovens estudantes e, sobretudo, com jovens atletas. Visto que os estudos realizados no contexto escolar foram fundamentalmente dirigidos aos alunos do 3º ciclo, nas aulas de Educação Física (ver Fonseca et al., 1999), a pertinência do nosso estudo centra-se no facto de o mesmo ser direccionado a uma amostra muito específica da comunidade escolar, os alunos praticantes de Desporto Escolar.

Procuraremos analisar os objectivos de realização que os alunos definem em relação ao Desporto Escolar e verificar se estão em consonância com as inúmeras pesquisas efectuadas, onde se constatou que as pessoas possuem uma elevada orientação para a Tarefa e uma menor orientação para o Ego, quer em contextos desportivos (Boyd & Callaghan, 1994; Duda & Hom, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Ebbeck & Becker, 1994; Fernandes et al., 2000; Fonseca & Maia, 2000; Solmon & Boone, 1993; Stephens & Bredemeier, 1996; Tank et al., 1996; White & Duda, 1994), quer em contextos educacionais, nas aulas de Educação Física (Duda et al., 1991; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca et al., 1999; Goudas et al., 1995; Guest & White, 1996; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Swain, 1996; White & Zellner, 1996; Williams & Gill, 1995; Xiang & Lee, 2002).

Analisaremos o clima motivacional percebido durante os treinos. Este aspecto parece-nos deveras pertinente uma vez que a investigação efectuada neste campo, tanto na área do desporto como da Educação Física é ainda diminuta (e.g., Carpenter & Morgan, 1999; Papaioannou, 1994; Kavussanu & Roberts, 1996; Treasure, 1997; Treasure & Roberts, 1995). As pesquisas realizadas concluíram que existe uma maior percepção de climas motivacionais voltados para a Mestria do que para a Performance (Ebbeck & Becker, 1994; Guest & White, 1996; Duda & Whitehead, 1998; Guest et al., 1998; Kavassanu & Roberts, 1996; Seifriz et al., 1992; Treasure, 1997).

Também será objecto de estudo a motivação intrínseca, uma vez que a mesma é um aspecto fundamental para entendermos os processos psicológicos que estão por trás de todos os comportamentos do Homem. Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que este tipo de motivação constrói-se sobre si mesma produzindo um sentido de motivação acrescida para persistir na actividade.

Para finalizar este capítulo, investigaremos os motivos que levam os estudantes a participar no Desporto Escolar e analisaremos as suas intenções para continuarem ou abandonarem o Desporto Escolar, no próximo ano lectivo.

5.2. METODOLOGIA

Após termos obtido autorização dos Conselhos Executivos, dos professores e dos alunos intervenientes procedeu-se à aplicação dos questionários imediatamente antes da realização de um treino de Desporto Escolar.

Foi explicado aos alunos que a sua participação era voluntária e que o anonimato e a confidencialidade dos dados estavam absolutamente assegurados.

5.2.1. AMOSTRA

Neste estudo participaram 399 alunos praticantes de Desporto Escolar, dos seguintes concelhos / escolas do Centro de Área Educativa de Viseu:

Concelho de Carregal do Sal: EBI Aristides Sousa Mendes; E.B.2,3 Carregal do Sal; Concelho de Castro Daire: E.B.2,3 Castro Daire; Concelho de Mangualde: Secundária Felismina Alcântara; Concelho de Mortágua: Secundária Dr. João Lopes de Moraes; Concelho de Nelas: E.B.2,3 Dr. Fortunato de Almeida; Secundária de Nelas; Concelho de Penalva do Castelo: Secundária Penalva do Castelo; Concelho de Santa Comba Dão: E.B.2,3 Santa Comba Dão; Concelho de Tondela: E.B.2,3 Tondela; Secundária de Tondela; E.B.2,3 Campo de Besteiros e Concelho de Viseu: D. Luís Loureiro; EBI/S Jean Piaget; E.B.2,3 D. Duarte; E.B.2,3 Dr. Azeredo Perdigão.

Da amostra fizeram parte 142 raparigas e 257 rapazes (idade média de $14,2 \pm 2,02$) matriculados nos seguintes ciclos de escolaridade: 2º ciclo ($n = 98$, com uma média de idades de $11,80 \pm 1,3$); 3º ciclo ($n = 186$, com uma média de idades de $13,98 \pm 1,2$) e secundário ($n = 115$, com uma média de idades de $16,31 \pm 1,1$).

Esta amostra representa cerca de 10% da totalidade dos alunos inscritos em todos os projectos de Desporto Escolar das escolas do C.A.E. de Viseu.

Foram escolhidas, em larguíssima maioria, escolas de concelhos da zona sul do distrito de Viseu. A única excepção à regra verificou-se com a Escola E.B.2,3 Castro Daire, do Concelho de Castro Daire. Esta escolha deveu-se, fundamentalmente, a três razões: maior proximidade do local onde me encontrava a leccionar (Escola Secundária de Tondela); maior representatividade, em termos populacionais e estudantis das escolas dos concelhos em questão; e maior receptividade por parte dos professores e dos Conselhos Executivos das escolas englobadas no estudo.

5.2.2. INSTRUMENTOS

5.2.2.1. OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO

Para avaliar a orientação dos indivíduos em relação aos objectivos de realização foi utilizado o Questionário da Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto (TEOSQp: Fonseca, 1999; Fonseca & Biddle, 1995a, 1996), que é uma versão traduzida e validada para português do *Task and Ego*

Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ: Duda & Nicholls, 1989), composto por 13 afirmações.

O TEO SQ pretende avaliar a intensidade da orientação dos indivíduos para 2 tipos de objectivos a alcançar em contextos desportivos: Tarefa e Ego.

A utilização do TEO SQ implicou que cada indivíduo indicasse o seu nível de acordo ou desacordo (numa escala de Likert de 5 pontos: 1= discordo totalmente; 5= concordo totalmente) com diversas afirmações, tendo como base a seguinte questão: “Quando te sentes bem sucedido e com êxito no desporto?”. O TEO SQ é constituído por 13 itens divididos em 2 sub-escalas: 7 relacionam-se com a orientação para a Tarefa e 6 com a orientação para o Ego.

5.2.2.2. CLIMA MOTIVACIONAL

Para avaliar a percepção dos alunos acerca do clima motivacional sentido nos treinos de Desporto Escolar foi utilizada uma versão do *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ): Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto (PMCSQp), a qual foi desenvolvida por Fonseca (2002); Fonseca & Biddle (1995b) a partir do *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* (LAPOPECQ: Papaioannou, 1994).

Este questionário é formado por 19 itens (por exemplo: “... o professor dá valor principalmente aos que ganham”) que descrevem situações relacionadas com o clima motivacional. Estas afirmações agrupam-se em 3 dimensões: Orientação para a Tarefa (afirmação: 1, 3, 6, 8, 11, 13, 15, 16 e 19), Orientação para o Rendimento (afirmação: 2, 4, 7, 9, 12 e 17) e Preocupação com os Erros (afirmação: 5, 10, 14 e 18). A aplicação deste questionário implicou que cada indivíduo indicasse o seu nível de acordo ou desacordo no que diz respeito à forma como estes se aplicam aos seus treinos (numa escala de Likert de 5 pontos: 1= discordo totalmente; 5= concordo totalmente).

5.2.2.3. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Para avaliarmos a motivação intrínseca dos alunos do Desporto Escolar utilizou-se o Inventário da Motivação Intrínseca (IMI; Fonseca, 1999; Fonseca & Paula Brito, 2001) que representa a versão traduzida e validada para português do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI).

Apesar de não haver unanimidade considera-se que este instrumento foi criado por McAuley et al. (1989).

O IMI engloba 18 itens. Em cada um são indicados cinco níveis de discordância / concordância (de 1 a 5), que vão desde o discordo completamente (nível 1), ao concordo completamente (nível 5). Esses itens são distribuídos por quatro dimensões:

- Prazer/Interesse (constituído por 5 itens relacionados com o prazer sentido pelo indivíduo na execução da actividade);
- Competência percebida (a percepção de competência é aquilatada em 4 itens);
- Esforço/Importância (esforço utilizado na actividade, avaliado em 5 itens);
- Pressão/Tensão (representado por 4 itens e demonstra a pressão sentida durante a realização da tarefa).

As três primeiras dimensões são o espelho da motivação intrínseca, enquanto que a última é considerada como um indicador negativo de motivação intrínseca (Duda et. al., 1995; Duda & Hall, 2001; Fonseca, 1999; Tally, 1995).

5.2.2.4. MOTIVOS PARA A PRÁTICA DE DESPORTO ESCOLAR

Para avaliarmos os motivos subjacentes à prática de Desporto Escolar utilizou-se uma adaptação do Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas (QMAD), que é uma versão traduzida e adaptada por Serpa e Frias (1990) para o contexto português do *Participation Motivation Questionnaire* (PMQ), criado por Gill, Gross e Huddleston (1983). No entanto,

foram adicionados por Fonseca (1997) 2 motivos a esta versão, ficando o questionário a ser constituído por 32 motivos.

Foi solicitado aos alunos que apontassem o grau de importância que cada um dos deles representa para si, de acordo com uma escala tipo Likert de 5 pontos (1= discordo totalmente; 5= concordo totalmente).

A análise factorial dos itens gerou 8 factores motivacionais: Estatuto; Emoções; Prazer; Competição; Forma Física; Desenvolvimento de Competências; Afiliação Geral e Afiliação Específica.

5.2.2.5. INTENÇÃO DE PRATICAR

Para avaliar a intenção dos alunos para continuarem ou não a praticar Desporto Escolar utilizou-se uma adaptação de um questionário desenvolvido por Fonseca (1997) formado por oito afirmações, das quais são exemplos: Na próxima época: "... tenho intenção de continuar a praticar o desporto que pratico actualmente"; "... estou a pensar abandonar a prática do desporto que pratico actualmente".

Os alunos indicaram o seu nível de concordância relativamente a cada afirmação, numa escala tipo Likert de 5 pontos (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente).

5.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao avaliarmos as respostas dos alunos no que concerne à sua orientação para os dois tipos de objectivos de realização, constatamos que, de uma forma geral, eles associaram uma elevada importância aos relacionados com a Tarefa, o mesmo não se passando relativamente ao Ego, ao qual associaram menor relevância (ver quadro 2).

Quadro 2 - Objectivos de realização dos alunos

Objectivos	X		SD
Tarefa	3,93	±	0,69
Ego	2,63	±	0,86

Relativamente ao clima motivacional percebido pelos alunos praticantes de Desporto Escolar, os mesmos destacaram, de forma evidente, a Mestria/Aprendizagem como uma particularidade dominante dos seus treinos, seguida da Competição/Comparação. As outras duas dimensões (Ênfase do Professor na Habilidade e Medo de Erro) foram consideradas menos marcantes (ver quadro 3).

Quadro 3 - Clima motivacional percebido pelos alunos nos treinos do D.E.

Factores	X		SD
Mestria/Aprendizagem	4,02	±	0,73
Medo errar	3,15	±	0,96
Ênfase prof. habilidade	2,60	±	1,04
Competição/Comparação	3,46	±	0,87

No que diz respeito à avaliação da motivação intrínseca dos alunos nos seus treinos de Desporto Escolar (ver quadro 4), verificou-se que, na generalidade, sentiram Prazer/Interesse e Esforço/Importância, foram moderados no que concerne à Competência Percebida. Os valores relativos à Pressão/Tensão encontram-se muitos próximos do valor médio.

Quadro 4 - Motivação intrínseca dos alunos nos treinos do D.E.

Factores	X		SD
Prazer/Interesse	4,04	±	0,75
Esforço/Importância	3,87	±	0,73
Competência	3,40	±	0,72
Pressão/Tensão	3,33	±	0,80

Da análise dos motivos que levaram os alunos a praticar Desporto Escolar salientamos a enorme importância atribuída ao Desenvolvimento da Competência, à Afiliação Geral, à Forma Física, à Competição, ao Prazer, às Emoções e à Afiliação Específica. No que concerne ao Estatuto, os alunos foram moderados no valor que atribuíram a este parâmetro (ver quadro 5).

Quadro 5 - Motivos apresentados pelos alunos para a prática de D.E.

Factores	X		SD
Desenv. Compet.	3,92	±	0,88
Afiliação G.	3,92	±	0,83
Estatuto	3,16	±	0,81
Emoções	3,61	±	0,89
Forma Fís.	3,88	±	0,83
Afiliação E.	3,55	±	0,70
Prazer	3,82	±	0,73
Competição	3,84	±	0,94

Quando efectuamos a avaliação da intenção dos alunos para continuarem ou abandonarem a prática de Desporto Escolar, no próximo ano lectivo (2003/2004), verificamos que os indivíduos, de uma forma geral, tencionam permanecer envolvidos neste tipo de actividades extracurriculares. (ver quadro 6).

Quadro 6 - Intenção dos alunos praticarem ou abandonarem o D.E.

	X		SD
Int. prática	3,91	±	0,87
Int. abandono	2,02	±	1,11

5.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao analisarmos globalmente os resultados concluímos que foi evidente uma clara orientação dos alunos para a Tarefa mas não para o Ego; os jovens perceberam nos treinos um clima de Mestria e mostraram-se motivados intrinsecamente para o Desporto Escolar, enfatizando as dimensões Prazer/Interesse e Esforço/Importância. A intenção de continuarem ligados a este tipo de actividades foi demonstrada.

A elevada orientação para a Tarefa encontrada no nosso estudo é similar às conclusões efectuadas noutros trabalhos, quer em contextos desportivos

(Boyd & Callaghan, 1994; Duda & Hom, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Ebbeck & Becker, 1994; Fernandes et al., 2000; Fonseca & Maia, 2000; Solmon & Boone, 1993; Stephens & Bredemeier, 1996; Tank et al., 1996; White & Duda, 1994), quer em contextos educacionais, nas aulas de Educação Física (Duda et al., 1991; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca et al., 1999; Goudas et al., 1995; Guest & White, 1996; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Swain, 1996; White & Zellner, 1996; Williams & Gill, 1995; Xiang & Lee, 2002).

Este aspecto é muito relevante porque as pessoas que se orientam para a Tarefa estão mais preocupadas com a aprendizagem de novas competências e habilidades, gostam de tarefas com um determinado grau de desafio, atribuem enorme importância à aprendizagem e ao esforço dispendido. Segundo Elliott e Dweck (1988, in Duda, 1992) a maior preocupação dos indivíduos que têm este tipo de orientação é “como posso aprender esta habilidade ou melhorar esta tarefa?”. Nicholls (1989) defendeu que quando uma pessoa se orienta para a Tarefa, a actividade é sentida mais como um fim. Como tal, é inegável que os resultados encontrados no nosso estudo vão ao encontro do que seria desejável, ou seja, os alunos praticantes de Desporto Escolar, no Centro de Área Educativa de Viseu, apresentaram níveis elevados de orientação para a Tarefa.

Os estudantes percepcionavam um clima motivacional de Mestria, indo ao encontro do que é descrito em diversos estudos (Ebbeck & Becker, 1994; Guest & White, 1996; Duda & Whitehead, 1998; Guest et al., 1998; Kavassanu & Roberts, 1996; Seifriz et al., 1992; Treasure, 1997). Este dado é extremamente importante uma vez que demonstra que os professores davam valor à aprendizagem, ao aperfeiçoamento individual e ao esforço.

No que respeita à motivação intrínseca, o parâmetro mais valorizado foi o Prazer/Interesse, seguido, de muito perto, pelo Esforço/Importância. Estes dados estão em total consonância com os encontrados por Fernandes, Fonseca e Vilas Boas (2000).

Estes resultados são extremamente importantes uma vez que a motivação intrínseca está conotada a variáveis afectivas, à satisfação com a actividade, ao interesse e às emoções positivas (Brière et al., 1995). Os indivíduos intrinsecamente motivados envolvem-se nas actividades pelo prazer e satisfação resultante da possibilidade de se ultrapassarem a si próprios e da aprendizagem que as situações lhes proporcionam (Chantal et al., 1996), e sem constrangimentos (Kavussanu & Roberts, 1996). Uma actividade realizada por uma pessoa motivada intrinsecamente é encarada como um fim em si própria e não como um meio para outros fins (Chantal et al., 1996; Lens & Decruyenaere, 1991).

Um aspecto fundamental a registar é que os alunos sentiram pouca Pressão/Tensão durante a prática de Desporto Escolar. A principal justificação poderá estar relacionada com o facto do mesmo ser opcional, levando a que apenas os jovens que gostam do tipo de actividade se envolvam. No entanto a reduzida Pressão/Tensão sentida não deverá ser sinónimo de menor responsabilidade.

A prática de D.E. parece depender não da influência de um motivo predominante mas sim de um vasto leque de motivos. Os principais foram: Desenvolvimento de Competências, Afiliação Geral; Forma Física; Competição e Prazer. Estes resultados estão em consonância com as conclusões gerais de diversos estudos (Sapp & Haubenstricker, 1978, in Cruz, 1996; Gould, Feltz, Weiss & Petlichkoff, 1982; Gill, Gross & Huddleston, 1983; Longhurst & Spink, 1987; Klint & Weiss, 1987, in Pereira, 1997; Cruz, Costa, Rodrigues & Ribeiro, 1988; Serpa, 1992; Pereira, 1994; Fonseca, 1995; Fonseca & Soares, 1995; Lourenço, 1995; Rêgo, 1995; Buonomano, Cei & Mussino, 1995; Neves, 1996; Raposo, Figueiredo & Granja, 1996, in Pereira, 1997; Rebelo, 1999; Fonseca & Maia, 2000). É curioso que apesar do nosso estudo se realizar num contexto bastante peculiar (D.E.), os alunos apontaram como motivos determinantes para a prática aqueles que costumam ser indicados por atletas que participam em competições desportivas organizadas. Porventura, o facto da maioria das actividades do D.E. estarem estruturadas em moldes muito semelhantes ao desporto federado (torneios e campeonatos) apela à competição, e à

superação e melhoria dos níveis de competência exibidos pelos alunos. Para que isso aconteça é determinante desenvolver a forma física. Uma vez que no D.E. não deixa de estar presente a vertente competitiva, é perfeitamente compreensível que os alunos enfatizem motivos relacionados com a procura do desenvolvimento das suas competências técnicas e físicas, aliados à procura do prazer. O facto da Afiliação Geral ser um motivo bastante importante denota que estes alunos atribuem importância ao estabelecimento de contactos com outros indivíduos externos à equipa a que pertencem.

No que diz respeito às intenções dos alunos, os resultados são bastante animadores, uma vez que estes demonstraram, de forma inequívoca, pretenderem continuar a praticar Desporto Escolar, no próximo ano lectivo. Este facto não deverá ser dissociado dos níveis elevados de prazer e satisfação demonstrados.

VI - ESTUDO 3

6. ESTUDO 3: QUE DIFERENÇAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS?

6.1. INTRODUÇÃO

A definição do tipo de objectivos de realização, o clima motivacional percebido pelos alunos, os índices de motivação intrínseca, os motivos para a prática desportiva e a intenção dos alunos continuarem ou não envolvidos numa actividade física variam entre ambos os sexos.

Alguns estudos realizados confirmam a veracidade do que foi dito anteriormente. Diversas investigações demonstram que existem diferenças entre os sexos, no que concerne à orientação para os objectivos. Vários investigadores verificaram que os valores da orientação para o Ego são superiores nos indivíduos do sexo masculino (Buchan & Roberts, 1991, in Roberts, 1993; Carr & Weigand, 2001; Duda, 1989, 1992, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca et al., 1999; Li et al., 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1994; White & Zellner, 1996). Ao contrário, as raparigas têm uma maior orientação para a Tarefa (Duda, 1989; Duda & White, 1992; Duda et al., 1995; White & Zellner, 1996).

Os estudos indicam que os indivíduos do sexo feminino apresentam uma maior percepção de um clima de Mestria do que os do sexo masculino. Relativamente à percepção de um clima de Performance ocorre precisamente o contrário (Duda et al., 1991; Duda et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; White et al., 1992).

Por sua vez, de acordo com Carroll & Loumidis (2001), os rapazes apresentam mais prazer e têm maior percepção de competência que as raparigas. Segundo Fonseca, Maia e Mota (1999) os rapazes parecem estar mais motivados intrinsecamente para a disciplina de Educação Física do que as raparigas, nomeadamente no que diz respeito às dimensões Competência e Esforço/Importância. Fernandes, Fonseca e Vilas Boas (2000) evidenciaram que os rapazes confessaram sentir-se habitualmente mais tensos do que as raparigas durante a prática desportiva. Segundo Amorose e Horn (2000), os rapazes revelaram índices superiores de motivação intrínseca que as raparigas.

De acordo com Fonseca (1993), os motivos que levam os jovens à prática de uma modalidade desportiva, parecem ser influenciados pelo sexo.

No entanto, no caso do D.E., e particularmente em Viseu, a informação sobre esta questão não existe. Como tal, iremos analisar se os objectivos de realização, o clima motivacional percebido, a motivação intrínseca, os motivos para a prática de Desporto Escolar e a intenção de continuar essa mesma prática, no próximo ano lectivo, são distintos entre os indivíduos de ambos os sexos.

6.2. METODOLOGIA

Foi utilizada a metodologia descrita no estudo 2.

Amostra

Este estudo foi desenvolvido com a mesma amostra do estudo 2.

Instrumentos

Foram utilizados os mesmos instrumentos do estudo 2.

6.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quando procedemos à comparação dos valores médios dos resultados apresentados pelos rapazes e pelas raparigas na sua orientação para a Tarefa e para o Ego, constatamos que os resultados foram semelhantes. Ambos se orientaram predominantemente para a Tarefa e não para o Ego, verificando-se que os indivíduos do sexo masculino apresentaram valores significativamente superiores aos do sexo feminino, no que concerne à orientação para o Ego (quadro 7).

Quadro 7 - Objectivos de realização dos alunos em função do sexo

Objectivos	X	Mas.	SD	X	Fem.	SD	t	t-test	Sig.
Tarefa	3,94	±	0,66	3,93	±	0,75	-0,082(397)		0,935
Ego	2,73	±	0,85	2,43	±	0,86	-3,357(397)		0,001*

No que diz respeito ao clima motivacional percebido, comparando os valores apresentados pelos rapazes e pelas raparigas (ver quadro 8), verificamos que ambos atribuíram a mesma ordem de importância aos factores do clima motivacional, tendo sido igual à ocorrida na amostra global. O factor **Mestria/Aprendizagem** foi considerado predominante nos treinos do Desporto Escolar, seguindo-se a **Competência/Comparação**. Os factores **Ênfase do Professor na Habilidade** e **Medo de Errar** foram os menos relevantes.

A comparação entre os valores médios dos jovens de ambos os sexos evidenciou a existência de diferenças significativas em todas as dimensões do clima motivacional. As raparigas apresentaram valores significativamente superiores na dimensão **Mestria/Aprendizagem**. Por outro lado, os rapazes indicaram resultados significativamente mais elevados nos restantes factores (**Medo de Errar**; **Ênfase do Professor na Habilidade** e **Competência/Comparação**).

Quadro 8 - Clima motivacional percebido pelos alunos em função do sexo

Factores	X	Mas.	SD	X	Fem.	SD	t	t-test	Sig.
Mestria/Aprendizagem	3,94	±	0,76	4,17	±	0,67	3,137(322,551)		0,002*
Medo errar	3,24	±	0,95	2,99	±	0,96	-2,464(397)		0,014*
Ênfase pf. habilidade	2,79	±	1,04	2,27	±	0,94	-4,858(397)		0,000*
Competência/Comparação	3,55	±	0,84	3,29	±	0,92	-2,792(397)		0,005*

Comparando os valores dos rapazes com os das raparigas, constatou-se que ambos atribuíram idêntica ordem de importância aos factores da motivação intrínseca (ver quadro 9), tendo sido igual à verificada na amostra global. O factor **Prazer/Interesse** foi considerado o mais importante, seguindo-se o **Esforço/Importância**. Observou-se que nem os rapazes nem as raparigas se sentiram demasiado pressionados e/ou tensos no Desporto Escolar.

A comparação entre os valores médios dos jovens de ambos os sexos demonstrou a existência de diferenças significativas em três das quatro dimensões da motivação intrínseca. Apenas no **Prazer/Interesse** os valores foram semelhantes. Os indivíduos do sexo feminino apresentaram valores

significativamente superiores na dimensão Esforço/Importância. Os rapazes registaram resultados significativamente superiores nos parâmetros Competência e Pressão/Tensão.

Quadro 9 - Motivação intrínseca dos alunos em função do sexo

Factores	X	Mas.	SD	X	Fem.	SD	t	t-test	Sig.
Prazer/Interesse	3,99	±	0,75	4,13	±	0,76	1,718(397)		0,087
Esforço/Importância	3,79	±	0,75	4,00	±	0,66	2,904(324,929)		0,004*
Competência	3,48	±	0,69	3,26	±	0,75	-2,870(397)		0,004*
Pressão/Tensão	3,20	±	0,74	3,57	±	0,84	4,515(397)		0,000*

Comparando os motivos invocados como determinantes para a prática de Desporto Escolar, pelos jovens de ambos os sexos, concluímos que os rapazes atribuíram maior importância à Afiliação Geral, à Competição, ao Desenvolvimento de Competências, à Forma Física e ao Prazer. Por outro lado, as raparigas enfatizaram o Desenvolvimento de Competências, a Afiliação Geral, a Forma Física, o Prazer e a Competição. Estes dados demonstram enorme semelhança neste domínio entre os jovens de ambos os sexos. Dos oito factores que poderiam levar os alunos a praticarem Desporto Escolar, apenas ocorreram diferenças estatisticamente significativas em quatro deles. Os indivíduos do sexo masculino apresentaram valores significativamente superiores nos motivos: Estatuto, Emoções, Afiliação Específica e Competição (ver quadro 10).

Quadro 10 - Motivos para a prática de D.E. em função do sexo

Factores	X	Mas.	SD	X	Fem.	SD	t	t-test	Sig.
Desenv. Comp.	3,93	±	0,88	3,91	±	0,87	-0,189(397)		0,850
Afiliação G.	3,94	±	0,82	3,87	±	0,86	-0,758(397)		0,449
Estatuto	3,31	±	0,80	2,87	±	0,76	-5,408(397)		0,000*
Emoções	3,73	±	0,87	3,40	±	0,90	-3,645(397)		0,000*
F. Física	3,91	±	0,82	3,84	±	0,84	-0,802(397)		0,423
Afiliação E.	3,65	±	0,71	3,38	±	0,67	-3,782(397)		0,000*
Prazer	3,87	±	0,74	3,72	±	0,70	-1,902(397)		0,058
Competição	3,94	±	0,91	3,67	±	0,97	-2,690(389)		0,007*

Quanto à intenção dos jovens para continuarem ou abandonarem a prática do Desporto Escolar, no próximo ano lectivo, verificou-se que os rapazes apresentaram maior intenção de abandonar a prática de D. E., no próximo ano lectivo, com a diferença entre os valores médios das suas respostas a ser estatisticamente significativa (ver quadro 11).

Quadro 11 - Intenção dos alunos de praticar D.E. em função do sexo

	X	Mas.	SD	X	Fem.	SD	t	t-test	Sig.
Int. prática	3,95	±	0,86	3,83	±	0,90	-1,250(395)		0,212
Int. abandono	2,13	±	1,18	1,81	±	0,96	-2,900(339,826)		0,004*

6.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A tendência dos indivíduos se orientarem sobretudo para a Tarefa mantém-se quando comparamos os indivíduos de ambos os sexos. Quer os indivíduos do sexo masculino, quer os do sexo feminino, atribuíram elevada importância aos objectivos relacionados com a Tarefa e reduzida aos que se relacionam com o Ego. Este aspecto parece-nos crucial, uma vez que os alunos ao orientarem-se mais para a Tarefa preocupam-se sobretudo com a melhoria das suas habilidades e com os processos de aprendizagem. Sentimentos do tipo: esforço, interesse pela actividade, persistência, cooperação e lealdade são usuais entre os indivíduos que têm este tipo de orientação cognitiva.

No entanto, os indivíduos do sexo masculino apresentaram valores significativamente superiores, na orientação para o Ego, relativamente aos do sexo feminino. Esta conclusão é semelhante à encontrada em diversas investigações realizadas anteriormente (Buchan & Roberts, 1991, in Roberts, 1993; Carr & Weigand, 2001; Duda, 1989, 1992, 1993; Duda & Whitehead, 1998; Fonseca et al., 1999; Li et al., 1996; Papaioannou & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1994). Estas diferenças podem ser explicadas pelo facto dos indivíduos do sexo masculino, de uma forma geral, enfatizarem mais os pormenores relacionados com a vitória e com a

demonstração de uma habilidade mais elevada relativamente aos outros. O contexto desportivo destes alunos podia ter características de competição interpessoal, constantes avaliações públicas e feedbacks normativos, criando condições para que os rapazes se orientassem para o Ego.

A influência que as pessoas relevantes possam ter exercido sobre os rapazes e sobre as raparigas poderão ter levado a que os primeiros tivessem dado mais valor aos aspectos relacionados com a competição e com a vitória, enquanto que as raparigas podem ter sido influenciadas a valorizar os critérios auto-referenciados que salientam a cooperação e o aperfeiçoamento.

Diversos estudos demonstram que as raparigas têm uma maior orientação para a Tarefa (Duda, 1989; Duda & White, 1992; Duda et al., 1995; White & Zellner, 1996), não demonstrando necessidade de se revelarem mais competentes que os seus colegas, ou de obterem uma vitória de forma tão determinada como os rapazes. No nosso estudo os resultados foram semelhantes.

No que diz respeito ao clima motivacional percebido, no que concerne aos dois sexos, verificou-se que o mesmo era predominantemente de Mestria, uma vez que o parâmetro Mestria/Aprendizagem foi o mais valorizado por ambos. Ocorreram diferenças quando se compararam os resultados indicados pelos indivíduos no que concerne a cada parâmetro do clima motivacional. As raparigas tinham a percepção que o clima motivacional estava mais orientado para a Mestria, apresentando valores significativamente superiores aos dos rapazes no parâmetro Mestria/Aprendizagem. Em sentido oposto, os indivíduos do sexo masculino apresentaram valores significativamente mais elevados do que os do sexo feminino no factor Competência/Comparação, dando mais relevância ao clima de Performance. Estas conclusões vão ao encontro de várias investigações que indicam que as raparigas apresentam uma maior percepção do clima de Mestria que os rapazes e que estes têm uma maior percepção do clima de Performance (Duda et al., 1991; Duda et al., 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; White et al., 1992).

No que diz respeito à motivação intrínseca, foram encontradas diferenças significativas entre todos os factores, excepto no Prazer/Interesse. Os indivíduos do sexo feminino apresentaram valores significativamente superiores na dimensão Esforço/Importância, contrariando os resultados de Fonseca, Maia e Mota (1999). Os rapazes registaram resultados significativamente superiores na Competência, o que está de acordo com as conclusões de Fonseca, Maia e Mota (1999) e Carroll & Loumidis (2001). Este aspecto poderá indiciar que os indivíduos do sexo masculino se sentem interiormente satisfeitos com o rendimento apresentado.

É curioso verificarmos que, se por um lado os rapazes se sentiram mais competentes, por outro, as raparigas esforçaram-se mais e atribuíram maior importância às actividades praticadas. Este equilíbrio na distribuição dos parâmetros da motivação intrínseca por ambos os sexos é um dado extremamente salutar e que poderá estar relacionado com a diversidade de modalidades praticadas no Desporto Escolar. O facto do mesmo não se restringir apenas a desportos colectivos de carácter competitivo e expandir a sua abrangência a modalidades como a Ginástica, a Natação, a Dança, etc., poderá fazer com que o interesse, o empenho e a motivação sejam evidentes em ambos os sexos.

Os rapazes sentiram-se mais tensos na realização das actividades propostas. Este aspecto está em consonância com as conclusões do estudo de Fernandes, Fonseca e Vilas Boas (2000).

Relativamente aos motivos apresentados como cruciais para a prática de Desporto Escolar foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos motivos: Estatuto, Emoções, Afiliação Específica e Competição, tendo os indivíduos do sexo masculino apresentado valores significativamente superiores em todos eles. Estes dados vão ao encontro dos encontrados por Flood e Hellstedt (1991, in Rêgo, 1995), por Dias (1995) e por Rebelo (1999).

Os indivíduos do sexo masculino apresentaram maior intenção de abandonar a prática do Desporto Escolar, no próximo ano lectivo, com a diferença entre os valores médios das suas respostas a ser estatisticamente

significativa. Este pressuposto poderá estar relacionado com o facto dos rapazes se orientarem significativamente mais para o Ego, percepcionarem um clima de Performance superior e sentirem mais Pressão/Tensão que as raparigas.

VII - ESTUDO 4

7. ESTUDO 4: QUE DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS DE DIFERENTES CICLOS DE ESCOLARIDADE?

7.1. INTRODUÇÃO

Segundo inúmeras investigações, o grau de orientação para os dois tipos de objectivos perseguidos pelos alunos, o clima motivacional percebido por eles, os níveis dos componentes da motivação intrínseca, os motivos invocados para a prática desportiva e a intenção de praticar uma actividade física diferem entre os indivíduos que frequentam diferentes anos de escolaridade.

Em pesquisas efectuadas anteriormente (Buchan & Roberts, 1991, in Roberts, 1993; Diggelidis & Papaioannou, 1999; Duda, 1998; Duda & Whitehead, 1998; Ewing, Roberts & Pemberton, 1985, in Roberts, 1993; White & Duda, 1994; White & Zellner, 1996), concluiu-se que os objectivos de realização são distintos nos alunos de diferentes idades. Os alunos de anos de escolaridade mais avançados orientam-se mais para o Ego do que os de escolaridade inferior.

Estas diferenças também ocorrem no que concerne ao clima motivacional percebido. De acordo com Papaioannou (1997) e Xiang & Lee (2002), os alunos de anos de escolaridade mais adiantados percebem um clima de Performance, enquanto que os de anos de escolaridade mais iniciados percebem o ambiente mais dominado pela Mestria.

Fonseca (1993) defende que os motivos que levam os jovens à prática de uma modalidade desportiva parecem ser influenciados pela idade. Por exemplo, segundo dados de um estudo de Sapp e Haubenstricker (1978, in Cruz, 1996), os mais jovens deram relevo à realização/estatuto, às viagens, ao desejo de agradar aos pais e amigos e ao facto de assim terem algo para fazer, como motivos fundamentais para a prática desportiva. Numa outra investigação desenvolvida por Longhurst e Spink (1987), os mais novos invocaram como factores determinantes para praticarem desporto, a libertação de energias, o divertimento, pretexto para sair de casa e ter algo para fazer. Fonseca e Fontaínhas (1993) concluíram que os indivíduos mais novos deram importância ao estatuto, ao grupo, à libertação de energias, ao divertimento e aos amigos

como parâmetros essenciais para se envolverem numa actividade desportiva. Dias (1995) constatou que os mais novos enfatizaram a competência técnica, a forma física, a competição, a afiliação específica e geral, o prazer, a ocupação dos tempos livres e o estatuto.

Todavia, no caso do D.E., e particularmente em Viseu, não existem dados sobre esta matéria. É nosso objectivo analisar se existem diferenças entre os alunos de ciclos de escolaridade distintos, no que respeita aos vários parâmetros analisados.

7.2. METODOLOGIA

Recorreu-se à metodologia descrita no estudo 2.

Amostra

Este estudo foi efectuado com a mesma amostra do estudo 2.

Instrumentos

Foram utilizados os mesmos instrumentos do estudo 2.

7.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quando se compararam os resultados médios dos alunos do 2º, 3º ciclo e ensino secundário, na sua orientação para a Tarefa e para o Ego, verificou-se que todos se consideraram fundamentalmente orientados para a Tarefa e não para o Ego, tendo ocorrido uma diferença estatisticamente significativa na orientação para o Ego entre os alunos do 2º e 3º ciclos e os do ensino secundário, tendo os mais novos obtido valores mais elevados (ver quadro 12).

Quadro 12 - Objectivos de realização dos alunos em função do ciclo de escolaridade

Objectivos	2º X	ciclo SD	3º X	ciclo SD	Secun. X	SD	ANOVA	
Tarefa	3,91	0,70	3,90	0,73	4,04	0,62	F(2,392)=1,666;p=0,190	
Ego	2,80	0,83	2,66	0,86	2,42	0,87	F(2,392)=5,740;p=0,003	2ºvs.sec 3ºvs.sec

No que diz respeito ao clima motivacional percebido, comparando os valores dos três grupos, verificou-se que todos eles atribuíram a mesma ordem

de importância aos factores do clima motivacional, tendo coincidido com a verificada na amostra global. O factor Mestria/Aprendizagem foi considerado dominante nos treinos do Desporto Escolar, seguindo-se o Competência/Comparação. Os factores Ênfase do Professor na Habilidade e Medo de Errar foram considerados menos marcantes.

A comparação dos resultados médios dos praticantes de Desporto Escolar, dos três níveis de ensino, demonstrou a existência de diferenças estatisticamente significativas nos diversos factores do clima motivacional. Na dimensão Mestria/Aprendizagem os alunos do ensino secundário apresentaram valores significativamente superiores aos dos 2º e 3º ciclos. Nos factores Medo de Errar, Competência/Comparação e Ênfase do Professor na Habilidade os alunos do 2º ciclo apresentaram valores significativamente superiores aos do secundário. Nesta última dimensão, os alunos do 3º ciclo demonstraram, igualmente, valores significativamente superiores aos do ensino secundário (ver quadro 13).

Quadro 13 - Clima motivacional percebido pelos alunos em função do ciclo de escolaridade

Factores	2º X	Ciclo SD	3º X	Ciclo SD	Secun X	SD	ANOVA	
Mestria/ Aprendizagem	3,94	0,80	3,95	0,76	4,23	0,56	F(2,392)=6,775;p=0,001	2ºvs.sec 3ºvs.sec
Medo errar	3,36	0,95	3,19	0,91	2,93	1,01	F(2,392)=5,523;p=0,004	2ºvs.sec
Ênfase prof. habilidade	2,71	1,11	2,78	1,03	2,24	0,92	F(2,392)=10,555;p=0,000	2ºvs.sec 3ºvs.sec
Competência/ Comparação	3,61	0,88	3,51	0,87	3,28	0,83	F(2,392)=4,291;p=0,014	2ºvs.sec

Analisando os valores dos distintos ciclos de escolaridade, verificou-se que os alunos atribuíram exactamente a mesma ordem de valor observada na amostra global aos factores da motivação intrínseca. O factor Prazer/Interesse foi indicado como o mais importante, seguido do Esforço/Importância e da Competência. Os alunos de todos os ciclos de escolaridade não se sentiam com Pressão/Tensão nos treinos do Desporto Escolar.

A observação dos valores médios dos jovens dos três ciclos de escolaridade demonstrou a existência de diferenças estatisticamente significativas em todos os parâmetros da motivação intrínseca. Na dimensão

Prazer/Interesse os alunos do ensino secundário apresentaram valores significativamente superiores aos do 3º ciclo. No que concerne ao Esforço/Importância os alunos do ensino secundário apresentaram valores significativamente superiores aos dos 2º e 3º ciclos. No que respeita à dimensão Competência os alunos do 2º ciclo revelaram resultados significativamente superiores aos do ensino secundário. Relativamente à Pressão/Tensão os alunos do 2º e 3º ciclos apresentaram valores significativamente mais elevados do que os do ensino secundário (ver quadro 14).

Quadro 14 - Motivação intrínseca dos alunos em função do ciclo de escolaridade

Factores	2º X	ciclo SD	3º X	ciclo SD	Secun X	SD	ANOVA	
Prazer/ Interesse	4,00	0,80	4,00	0,78	4,20	0,61	F(2,392)=3,129;p=0,045	3ºvs.sec
Esforço/ Importância	3,63	0,64	3,82	0,77	4,15	0,61	F(2,392)=15,620;p=0,000	2ºvs.sec 3ºvs.sec
Competência	3,58	0,76	3,38	0,72	3,28	0,66	F(2,392)=4,685;p=0,010	2ºvs.sec
Pressão/ Tensão	3,16	0,81	3,26	0,77	3,61	0,77	F(2,392)=10,287;p=0,000	2ºvs.sec 3ºvs.sec

No que concerne aos motivos invocados pelos jovens como determinantes para se envolverem nas actividades do Desporto Escolar constatamos que os alunos do 2º ciclo atribuíram maior importância, pela seguinte ordem decrescente, aos motivos: Afiliação Geral, Desenvolvimento de Competências, Prazer, Forma Física. Os alunos do 3º ciclo deram maior relevo, por ordem decrescente, aos motivos: Desenvolvimento de Competências, Afiliação Geral, Forma Física e Competição. Finalmente, os alunos do ensino secundário apontaram, por ordem decrescente de importância, os motivos: Desenvolvimento de Competências, Afiliação Geral, Forma Física, Competição. Como podemos verificar, os motivos apontados como mais importantes não diferiram substancialmente entre os vários níveis de ensino. Curiosamente os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário estiveram em total sintonia, quer em relação aos motivos, bem como à sua ordem de importância. Por outro lado os alunos do 2º ciclo apresentaram como motivos menos relevantes o Estatuto e a Afiliação Específica. Os do 3º ciclo apontaram o Estatuto e as Emoções e os

alunos do secundário atribuíram menos relevo ao Estatuto e à Afiliação Específica. Podemos constatar que em relação aos motivos menos importantes quase que existiu consenso total. Fundamentalmente todos os alunos pareceram preocupar-se pouco com o estatuto.

A observação dos valores médios dos alunos dos diversos ciclos de escolaridade demonstrou a existência de diferenças estatisticamente significativas apenas no Estatuto. Os estudantes do 2º e 3º ciclos apresentaram valores significativamente superiores aos do ensino secundário (ver quadro 15).

Quadro 15 - Motivos apresentados pelos alunos em função do ciclo de escolaridade

Factores	2º X	ciclo SD	3º X	ciclo SD	Secun X	SD	ANOVA	
Des.Comp.	3,86	0,96	3,90	0,92	4,06	0,68	F(2,392)=1,843;p=0,160	
Afil. G.	3,90	0,84	3,87	0,87	4,01	0,77	F(2,392)=0,928;p=0,396	
Estatuto	3,40	0,80	3,20	0,80	2,90	0,79	F(2,392)=10,809;p=0,000	2ºvs.sec 3ºvs.sec
Emoções	3,61	0,95	3,56	0,90	3,72	0,83	F(2,392)=1,156;p=0,316	
F. Fís.	3,85	0,84	3,85	0,86	3,98	0,75	F(2,392)=0,974;p=0,379	
Afil.E.	3,60	0,77	3,60	0,71	3,45	0,64	F(2,392)=1,826;p=0,162	
Prazer	3,86	0,73	3,80	0,80	3,83	0,60	F(2,392)=0,211;p=0,810	
Compet.	3,77	1,00	3,85	1,00	3,90	0,78	F(2,384)=0,493;p=0,611	

Quanto à intenção dos alunos para continuarem ou abandonarem a prática de Desporto Escolar, no próximo ano lectivo, verificou-se que os alunos do 3º ciclo se mostraram mais empenhados em continuar essa mesma prática relativamente aos outros, não havendo, no entanto, diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios das respostas (ver quadro 16).

Quadro 16 - Intenção dos alunos continuarem ou abandonarem a prática de D.E., em função do ciclo de escolaridade

	2º X	Ciclo SD	3º X	Ciclo SD	Secun. X	SD	ANOVA
Int. prática	3,86	0,84	3,97	0,90	3,86	0,84	(2,390)=0,803;p=0,449
Int. abandono	2,11	1,11	1,99	1,13	1,98	1,09	(2,390)=0,401;p=0,670

7.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando efectuamos a comparação dos alunos por ciclos de escolaridade, relativamente aos seus objectivos de realização, constatámos que todos se consideraram fundamentalmente orientados para a Tarefa, tendo-se encontrado diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 2º e 3º ciclos e os do ensino secundário, na orientação para o Ego. Curiosamente os alunos dos ciclos de escolaridade inferiores obtiveram valores superiores na orientação para o Ego. Estas conclusões são antagónicas às encontradas em vários estudos que demonstram que os alunos mais velhos possuem índices de orientação para o Ego significativamente superiores que os colegas mais novos (Buchan & Roberts, 1991, in Roberts, 1993; Diggelidis & Papaioannou, 1999; Duda, 1998; Duda & Whitehead, 1998; Ewing et al., 1985, in Roberts, 1993; White & Duda, 1994; White & Zellner, 1996; Xiang & Lee, 2002). As justificações mais plausíveis para que isto aconteça poderão ser o facto dos alunos mais velhos perceberem melhor os objectivos do D.E., ou então os que se orientavam fundamentalmente para o Ego terem entretanto abandonado.

No que concerne ao clima motivacional existiram diferenças estatisticamente significativas em todas as suas dimensões. Os alunos do ensino secundário apresentaram valores significativamente superiores aos dos 2º e 3º ciclos, na dimensão Mestria/Aprendizagem. Estas conclusões estão em desacordo com outros estudos, onde os alunos de anos de escolaridade mais baixos apresentaram valores estatisticamente superiores aos dos colegas de anos de escolaridade mais avançados, nesta dimensão (Papaioannou, 1997; Xiang & Lee, 2002). No que diz respeito à percepção de um clima de Performance, os alunos do 2º ciclo apresentaram valores significativamente mais elevados que os do ensino secundário. Estes dados parecem indiciar que os alunos, à medida que progridem no sistema de ensino, sentem que a competição e a comparação entre eles é menos enfatizada, dando-se mais importância à aprendizagem e à melhoria dos conhecimentos, durante as actividades do Desporto Escolar. No entanto, apesar de se tratar de uma mera hipótese, poderá existir outra justificação plausível para justificar os resultados

encontrados: os alunos que se sentiam mais pressionados poderão ter abandonado. Esta ideia ganha maior consistência quando observamos que os alunos do 2º ciclo apresentaram valores significativamente mais elevados do que os do ensino secundário no factor Medo de Errar.

Quando efectuámos a análise das dimensões da motivação intrínseca constatamos que os alunos do ensino secundário revelaram valores superiores em todas elas, excepto na Competência. Isto demonstra que estes estudantes tiveram mais prazer, atribuíram maior importância e sentiram-se menos tensos que os colegas dos ciclos de ensino inferiores, durante a prática das actividades do D. E., contrariando os resultados do estudo de Oliveira (2000). Parece-nos que estas conclusões já seriam esperadas, uma vez que, sendo o Desporto Escolar uma actividade de carácter voluntário, os alunos do ensino secundário só iriam permanecer vinculados às mesmas se estivessem extremamente motivados e satisfeitos.

Relativamente aos motivos invocados como mais importantes para a participação no Desporto Escolar, concluímos que estes não se alteram substancialmente ao longo do percurso escolar. Estas conclusões contrariam as de Fonseca (1993), uma vez que este autor constatou, após analisar os resultados de vários estudos que os motivos que levam os jovens à prática de uma modalidade desportiva parecem ser influenciados pela idade. No nosso estudo isso não se verificou. A principal explicação poderá estar relacionada com o facto de o Desporto Escolar ser um contexto muito peculiar, com características muito próprias.

Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, quanto à vontade de continuar ou abandonar o Desporto Escolar, entre os alunos dos diversos ciclos de ensino, constatou-se que os alunos do 3º ciclo mostraram ser os mais empenhados em permanecerem envolvidos no próximo ano lectivo.

Como conclusão registamos que os alunos do ensino secundário demonstraram maior motivação que os restantes para as actividades do Desporto Escolar. Verificamos que estiveram mais orientados para a Tarefa e menos orientados para o Ego, perceberam valores superiores de

Mestria/Aprendizagem e apresentaram valores mais elevados de prazer, interesse, esforço e importância e mais reduzidos de pressão e tensão que os colegas do 2º e 3º ciclos. Todos estes vectores se conjugam para que estes alunos se tenham apresentado mais motivados, empenhados e persistentes nas actividades.

Como tal, o D. E. poderá funcionar como um meio de libertação de todas as pressões e exigências que os alunos sentem, de forma cada vez mais acentuada, à medida que progridem no sistema de ensino, representando uma forma extremamente benéfica de minimização das pressões impostas por um sistema de ensino cada vez mais competitivo e selectivo.

VIII - ESTUDO 5

8. ESTUDO 5: QUE RELAÇÕES ENTRE AS DIVERSAS VARIÁVEIS MOTIVACIONAIS?

8.1. INTRODUÇÃO

Nos capítulos anteriores analisamos de forma isolada os parâmetros que se relacionam com o comportamento dos participantes no Desporto Escolar, do Centro de Área Educativa de Viseu. O objectivo deste capítulo é efectuar a sua análise de forma integrada, investigando as relações que se verificaram entre eles.

Nos estudos efectuados anteriormente a orientação para a Tarefa relacionou-se positivamente com o clima de Mestria e a orientação para o Ego com o clima de Performance (Carr & Weigand, 2001; Cury et al., 1996; Duda, 1996; Duda & Hom, 1993; Ebbeck & Becker, 1994; Ntoumanis & Biddle, 1989; Seifriz et al., 1992; Walling & Duda, 1995).

A motivação intrínseca correlacionou-se positivamente com a orientação para a Tarefa e negativamente com a orientação para o Ego (Ames, 1984, 1992c; Ames & Archer, 1988; Balaguer et al., 2002; Boyd, 1990, in Duda, 1993; Duda, 1989, 1992; Duda & Nicholls, 1989; Duda & Nicholls, 1992, in Williams & Gill, 1995; Duda et al., 1995; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Fonseca et al., 1999; Hatzigeorgiadis, 2002; Hom et al., 1993; Jackson, 1988, in Duda, 1992; Kavassanu & Roberts, 1996; Nicholls, 1984, 1989; Nicholls & Miller, 1984, in Williams & Gill, 1995; Papaioannou & McDonald, 1993; Roberts, 1984, 1992, 1993; Solmon & Boone, 1993; Vlachopoulos & Biddle, 1997; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1994; Williams & Gill, 1995).

Na relação entre o clima motivacional e a motivação intrínseca constatou-se que a percepção de um clima de Mestria se relacionou positivamente com o prazer e o interesse pelo desporto (Balaguer et al., 2002; Biddle, 1999; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Hall & Earles, 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; Morgan & Carpenter, 2002; Seifriz et al., 1992; Theeboom et al., 1995; Treasure, 1997), com a percepção de competência (Burton, 1989, in Williams & Gill, 1995; Treasure, 1997; Ommundsen & Roberts, 1999, in Treasure, 2001) e negativamente com a Pressão/Tensão (Carpenter & Morgan, 1999; Kavassanu

& Roberts, 1996; Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998). A percepção de um clima de Performance relacionou-se negativamente com o interesse e com o prazer (Cury et al., 1996; Hall & Earles, 1995; Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998; Treasure, 1997) e positivamente com a Pressão/Tensão (Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998; Seifriz et al., 1992).

No que concerne à relação existente entre os motivos para a prática desportiva e os objectivos de realização diversos estudos concluíram que a orientação para a Tarefa foi associada positivamente ao desenvolvimento de competências, à competitividade e ao ambiente da equipa e negativamente ao estatuto. A orientação para o Ego relacionou-se positivamente e de forma intensa com o estatuto e negativamente com o ambiente da equipa (Biddle et al., 2000; Papaioannou & McDonald, 1993; Seifriz et al., 1992). White e Duda (1994) e Fonseca e Soares (1995) concluíram que os indivíduos que se orientavam com maior intensidade para a Tarefa apontaram como motivos decisivos para a prática desportiva os relacionados com o Desenvolvimento de Competências e a Forma Física, seguidos da Afiliação, Espírito de Equipa e Competição. Os que se orientavam com maior vigor para o Ego faziam-no pela Competição e pela aquisição de um Estatuto elevado.

Como tal, iremos procurar analisar as relações existentes entre os diversos parâmetros que influenciam decisivamente a participação dos alunos no Desporto Escolar.

8.2. METODOLOGIA

Foi utilizada a metodologia apresentada no estudo 2.

Amostra

Este estudo foi desenvolvido com a mesma amostra do estudo 2.

Instrumentos

Foram utilizados os mesmos instrumentos do estudo 2.

8.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quando efectuamos a análise das correlações existentes entre os Objectivos de Realização e o Clima Motivacional (quadro 17), verificamos que a orientação para a Tarefa se correlacionou de forma positiva moderadamente com o factor Mestria/Aprendizagem, de forma mais fraca com a Competição/Comparação e com o Medo de Errar e negativamente com o Ênfase do Professor na Habilidade. A orientação para o Ego correlacionou-se de forma moderada com os factores Ênfase do Professor na Habilidade e Competição/Comparação, de forma mais fraca com o Medo de Errar e negativamente com a Mestria/Aprendizagem.

Quadro 17 - Correlações entre os Objectivos de Realização e o Clima Motivacional

	Tarefa	Ego
Mestria/Aprendizagem	0,55**	-0,05
Medo errar	0,04	0,11*
Ênfase prof. habilidade	-0,22**	0,29**
Competição/Comparação	0,20**	0,27**

No que concerne às correlações entre os Objectivos de Realização e a Motivação Intrínseca (quadro 18), concluímos que os factores Prazer/Interesse e Esforço/Importância se correlacionaram moderadamente com a orientação para a Tarefa, tendo obtido correlações negativas com a orientação para o Ego. O factor Competência correlacionou-se moderadamente com a orientação para o Ego e para a Tarefa. Finalmente, o factor Pressão/Tensão correlacionou-se de forma moderada com a orientação para o Ego e negativamente com a orientação para a Tarefa.

Quadro 18 - Correlações entre os Objectivos de Realização e a Motivação Intrínseca

	Tarefa	Ego
Prazer/Interesse	0,54**	-0,06
Esforço/Importância	0,52**	-0,16**
Competência	0,20**	0,36**
Pressão/Tensão	0,20**	-0,18**

Quando relacionamos o Clima Motivacional com a Motivação Intrínseca (quadro 19), verificamos que os factores Prazer/Interesse e Esforço/Importância se correlacionaram moderadamente com o índice Mestria/Aprendizagem (parâmetro revelador de um clima motivacional de Mestria) e de forma mais fraca com o factor Competição/Comparação (índice revelador de um clima motivacional de Performance). O Prazer/Interesse teve uma correlação fraca com o item Medo de Errar e uma relação negativa com o factor Ênfase do Professor na Habilidade. O parâmetro Esforço/Importância relacionou-se negativamente com os factores Medo de Errar e Ênfase do Professor na Habilidade. O factor Competência correlacionou-se moderadamente com os índices Ênfase do Professor na Habilidade e Competição/Comparação e de forma fraca com o Medo de Errar e com a Mestria/Aprendizagem. A Pressão/Tensão correlacionou-se de forma moderada com o parâmetro Ênfase do Professor na Habilidade e de forma fraca com os factores Competição/Comparação e Medo de Errar e negativamente com o factor Mestria/Aprendizagem.

Quadro 19 - Correlações entre o Clima Motivacional e a Motivação Intrínseca

	Mestria/ Apr.	Medo Errar	Ênfase prof. hab	Competição/Com paração
Prazer/Interesse	0,53**	0,07	-0,20**	0,20**
Esforço/Importância	0,55**	-0,04	-0,34**	0,11*
Competência	0,06	0,17**	0,23**	0,23**
Pressão/Tensão	0,24**	-0,15**	-0,30**	-0,04

No que diz respeito às correlações existentes entre os Objectivos de Realização e os Motivos invocados pelos alunos para praticarem Desporto Escolar (quadro 20), verificamos que a Afiliação Geral se correlacionou moderadamente com a orientação para a Tarefa e negativamente com a orientação para o Ego. O Estatuto correlacionou-se de forma fraca com a orientação para a Tarefa e moderadamente com a orientação para o Ego. O Desenvolvimento de Competências, as Emoções, o Desenvolvimento da Forma

Física, a Afiliação Específica e a Competição correlacionaram-se de forma moderada com a orientação para a Tarefa e de forma muito fraca com a orientação para o Ego. O Prazer correlacionou-se de forma moderada com a orientação para a Tarefa.

Quadro 20 - Correlações entre os Objectivos de Realização e os Motivos

	Tarefa	Ego
Des.Competências	0,43**	0,01
Afil.Geral	0,39**	-0,02
Estatuto	0,08	0,28**
Emoções	0,31**	0,07
Forma Física	0,38**	0,03
Afil.Específica	0,21**	0,10
Prazer	0,37**	0,00
Competição	0,39**	0,09

Relativamente às correlações verificadas entre o Clima Motivacional e os Motivos apresentados como determinantes para os alunos praticarem Desporto Escolar (quadro 21), constatamos que o Desenvolvimento de Competências se correlacionou fortemente com a Mestria/Aprendizagem (factor do clima motivacional de Mestria), moderadamente com a Competição/Comparação e, de forma mais fraca, com o Medo de Errar. Por fim correlacionou-se negativamente com o Ênfase do Professor na Habilidade. A Afiliação Geral e a Forma Física correlacionaram-se moderadamente com a Mestria/Aprendizagem e, de forma mais fraca, com o Medo de Errar e com a Competição/Comparação, e negativamente com o Ênfase do Professor na Habilidade. O Estatuto correlacionou-se de forma muito fraca com a Mestria/Aprendizagem, e de forma moderada com o Medo de Errar, o Ênfase do Professor na Habilidade e com a Competição/Comparação. As Emoções correlacionaram-se de forma moderada com a Mestria/Aprendizagem, de forma fraca com o Medo de Errar e com a Competição/Comparação e de forma muito fraca com o Ênfase do Professor na Habilidade. A Afiliação Específica correlacionou-se de forma moderadamente fraca com a Mestria/Aprendizagem

e com o Medo de Errar e de forma moderada com o Ênfase do Professor na Habilidade e com a Competição/Comparação. Por fim, o Prazer e a Competição correlacionaram-se de forma moderada com a Mestria/Aprendizagem de modo ligeiramente mais fraco com a Competição/Comparação, de forma fraca com o Medo de Errar e de uma maneira muito fraca com o Ênfase do Professor na Habilidade.

Quadro 21 - Correlações entre o Clima Motivacional e os Motivos

	Mestria/ Apr.	Medo Errar	Ênfase prof. hab	Competição/Com paração
Des.Competências	0,60**	0,15**	-0,08	0,27**
Afil.Geral	0,47**	0,12*	-0,08	0,24**
Estatuto	0,05	0,29**	0,40**	0,40**
Emoções	0,22**	0,18**	0,06	0,16**
Forma Física	0,45**	0,23**	-0,02	0,26**
Afil.Específica	0,19**	0,16**	0,21**	0,25**
Prazer	0,42**	0,18**	0,03	0,26**
Competição	0,44**	0,11*	0,01	0,26**

Relativamente às relações entre os Objectivos de Realização e a intenção dos alunos para praticarem ou abandonarem o Desporto Escolar, no próximo ano lectivo (quadro 22), verificamos que a orientação para a Tarefa se correlacionou de forma moderada com a intenção de prática e de forma negativa com a intenção de abandono. A orientação para o Ego correlacionou-se de forma fraca, e com igual intensidade, quer com a intenção de prática quer com a intenção de abandono.

Quadro 22 - Correlações entre os Objectivos de Realização e a intenção de praticarem ou abandonarem o D.E.

	Int.Praticar	Int.Abandonar
Tarefa	0,26**	-0,26**
Ego	0,13**	0,13*

No que respeita às correlações entre os parâmetros do Clima Motivacional e a intenção dos alunos para praticarem ou abandonarem o Desporto Escolar, no próximo ano lectivo (quadro 23), concluímos que o factor que apresentou maior correlação com a intenção de prática foi a Mestria/Aprendizagem, enquanto que este mesmo parâmetro foi o que menos se correlacionou com a intenção de abandono. Esta relação foi desempenhada pelo factor Ênfase do Professor na Habilidade.

Quadro 23 - Correlações entre o Clima Motivacional e a intenção de praticarem ou abandonarem o D.E.

	Int.Praticar	Int.Abandonar
Mestria/Aprendizagem	0,30**	-0,37**
Medo errar	0,13*	0,07
Ênfase prof. habilidade	0,05	0,25**
Competição/Comparação	0,23**	-0,06

No que concerne às correlações existentes entre a motivação Intrínseca e a intenção dos alunos para praticarem ou abandonarem as actividades do Desporto Escolar, no próximo ano lectivo (quadro 24), verificamos uma correlação moderada entre os factores Prazer/Interesse, Esforço/Importância e Competência e a intenção de continuarem envolvidos no Desporto Escolar. Os parâmetros Prazer/Interesse e Esforço/Importância estiveram associados de forma moderadamente negativa com a intenção de abandono. Por outro lado o factor que mais se correlacionou com a intenção de abandono foi a Pressão/Tensão.

Quadro 24 - Correlações entre a Motivação Intrínseca e a intenção de praticarem ou abandonarem o D.E.

	Int.Praticar	Int.Abandonar
Prazer/Interesse	0,38**	-0,32**
Esforço/Importância	0,35**	-0,43**
Competência	0,26**	0,03
Pressão/Tensão	0,07	-0,23**

Relativamente às correlações existentes entre os Motivos invocados pelos alunos como importantes para terem aderido ao Desporto Escolar e a intenção de o praticarem ou abandonarem, no próximo ano lectivo (quadro 25), concluímos que o Desenvolvimento de Competências, a Competição, o Prazer, a Afiliação Geral e o Desenvolvimento da Forma Física foram os motivos que apresentaram uma correlação mais forte com a intenção de prática de actividades de Desporto Escolar, no ano lectivo 2003/2004. Em sentido oposto o Estatuto parece ser o único motivo que de alguma forma poderá contribuir para o abandono.

Quadro 25 - Correlações entre os Motivos e a intenção de praticarem ou abandonarem o D.E.

	Int.Praticar	Int.Abandonar
Des.Competências	0,45**	-0,33**
Afil.Geral	0,38**	-0,22**
Estatuto	0,25**	0,15**
Emoções	0,25**	-0,04
Forma Física	0,34**	-0,21**
Afil.Específica	0,25**	0,00
Prazer	0,40**	-0,17**
Competição	0,43**	-0,25**

8.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao efectuarmos o estudo das correlações verificámos que a orientação para a Tarefa se correlacionou moderadamente com o factor Mestria/Aprendizagem (indicador de um clima de Mestria), e a orientação para o Ego de forma idêntica com os factores Ênfase do Professor na Habilidade e Competição/Comparação (indicador de um clima de Performance). Estes dados vão ao encontro dos que foram obtidos noutras investigações anteriormente desenvolvidas (Carr & Weigand, 2001; Cury et al., 1996; Duda, 1996; Duda & Hom, 1993; Ebbeck & Becker, 1994; Ntoumanis & Biddle, 1989; Seifriz et al., 1992; Walling & Duda, 1995).

Quando estudámos as relações existentes entre os Objectivos de Realização e a Motivação Intrínseca, concluímos que os nossos dados estão em consonância com os obtidos em outros estudos realizados anteriormente, onde a orientação para a Tarefa se correlacionou positivamente com a motivação intrínseca e a orientação para o Ego negativamente (Ames, 1984, 1992c; Ames & Archer, 1988; Balaguer et al., 2002; Boyd, 1990, in Duda, 1993; Duda, 1989, 1992; Duda & Nicholls, 1989; Duda & Nicholls, 1992, in Williams & Gill, 1995; Duda et al., 1995; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Fonseca et al., 1999; Hatzigeorgiadis, 2002; Hom et al., 1993; Jackson, 1988, in Duda, 1992; Kavassanu & Roberts, 1996; Nicholls, 1984, 1989; Nicholls & Miller, 1984, in Williams & Gill, 1995; Papaioannou & McDonald, 1993; Roberts, 1984, 1992, 1993; Solmon & Boone, 1993; Vlachopoulos & Biddle, 1997; Walling & Duda, 1995; White & Duda, 1994; Williams & Gill, 1995). Estes alunos parecem estar motivados para as actividades do Desporto Escolar. Essa mesma motivação é fruto das próprias tarefas que os alunos tentam realizar, promovendo a sua aprendizagem e aperfeiçoamento.

Quando relacionámos o Clima Motivacional com a Motivação Intrínseca constatámos que os factores Prazer/Interesse e Esforço/Importância se correlacionaram moderadamente com o factor Mestria/Aprendizagem (factor revelador de um clima motivacional de Mestria). Estas conclusões estão em consonância com diversas investigações (Balaguer et al., 2002; Biddle, 1999; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Hall & Earles, 1995; Kavassanu & Roberts, 1996; Morgan & Carpenter, 2002; Seifriz et al., 1992; Theeboom et al., 1995; Treasure, 1997)

O parâmetro Pressão/Tensão correlacionou-se de forma moderada com o factor Ênfase do Professor na Habilidade e de forma fraca com os factores Competição/Comparação e Medo de Errar. Por outro lado correlacionou-se negativamente com o factor Mestria/Aprendizagem, estando de acordo com diversos estudos (Carpenter & Morgan, 1999; Kavassanu & Roberts, 1996; Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998). A Pressão/Tensão é característica de um ambiente onde se enfatizam os resultados desportivos e

as comparações interpessoais. Várias investigações sustentam as conclusões anteriores (Seifriz et al., 1992; Walling & Duda, 1995).

Parece-nos importante que os professores dêem primazia à criação de um clima de Mestria, em detrimento de um clima de Performance, uma vez que a percepção do último se relaciona negativamente com aspectos fundamentais da motivação intrínseca, como o interesse e o prazer (Cury et al., 1996; Hall & Earles, 1995; Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998; Treasure, 1997) e positivamente com a Pressão/Tensão (Newton & Duda, 1997, in Duda & Whitehead, 1998; Seifriz et al., 1992).

No que concerne às correlações verificadas entre os objectivos de realização e os motivos para a prática de D. E., os resultados vão ao encontro dos de diversos autores (Biddle et al., 2000; Fonseca & Soares, 1995; Papaioannou & McDonald, 1993; Seifriz et al., 1992; White e Duda, 1994), que concluíram que os indivíduos que se orientavam com maior intensidade para a Tarefa, apontaram como motivos decisivos para a prática desportiva os relacionados com o Desenvolvimento de Competências e a Forma Física, seguidos da Afiliação, Espírito de Equipa e Competição. Os que se orientavam com maior vigor para o Ego faziam-no pela Competição e pela aquisição de um Estatuto elevado.

Constatámos uma correlação moderada entre a intenção dos alunos para continuarem envolvidos nas actividades do Desporto Escolar, no próximo ano lectivo e a orientação para a Tarefa. Este tipo de orientação cognitiva correlacionou-se negativamente com pensamentos de abandono. No que diz respeito à orientação para o Ego, os resultados são um pouco ambíguos, uma vez que houve alunos que demonstraram que pretendiam continuar, enquanto outros disseram que iriam abandonar. Curioso é que as correlações entre a orientação para o Ego e a intenção de abandono e a orientação para o Ego e a intenção de prática atingiram valores idênticos. Julgamos que os alunos que demonstraram orientar-se para o Ego e que revelaram vontade de continuar a prática do D. E. poderão ser aqueles que transmitiram maior percepção de competência. Por outro lado os alunos que se orientaram para a

Tarefa reiteraram a intenção de continuarem envolvidos no Desporto Escolar, no próximo ano lectivo.

Outro aspecto que ficou bem claro no nosso estudo relaciona-se com o facto de ter existido uma maior correlação entre o factor Mestria/Aprendizagem do clima motivacional e a intenção dos alunos para continuarem no Desporto Escolar. Este mesmo parâmetro do clima motivacional foi o que se correlacionou de forma mais negativa com a intenção de abandono. Parece-nos ser crucial desenvolver climas motivacionais de Mestria e que os alunos se orientem para a Tarefa, uma vez que assim existirão mais condições para os mesmos se encontrarem mais motivados para a realização das actividades propostas.

Relativamente à motivação intrínseca, constatámos que os factores Prazer/Interesse, Esforço/Importância e Competência evidenciaram uma correlação moderada com a intenção dos estudantes para continuarem a praticar D. E., no próximo ano lectivo. Os parâmetros Prazer/Interesse e Esforço/Importância associaram-se de maneira moderadamente negativa com a intenção de abandono. Por outro lado a Pressão/Tensão foi o aspecto que mais se correlacionou com a intenção de abandono. Este dado não causa estranheza visto que é natural que os indivíduos com maiores índices de motivação intrínseca pretendam continuar envolvidos nas actividades das quais estão a usufruir de prazer (Alves et al., 1996; Brière et al., 1995; Reis, 2000; Oliveira, 2000; Pelletier et al., 1995a; Roberts, 1992).

Pelo que foi apresentado anteriormente é evidente que existiram correlações moderadas entre os diferentes parâmetros analisados e entre estes e a intenção de continuar a prática ou não de Desporto Escolar. Como tal, o professor responsável por cada grupo/equipa tem que estar ciente disto mesmo e desenvolver a sua actividade de forma a tirar o máximo de proveito desta realidade.

IX – CONCLUSÕES

9. CONCLUSÕES

Foram retiradas as seguintes ilações a partir do nosso estudo:

1 – No ano lectivo 2002/2003 existiu um aumento do número de praticantes de Desporto Escolar, comparativamente aos dois últimos anos; desde o ano lectivo 1999/2000, existem mais grupos/equipas masculinas a participarem no Desporto Escolar; no ano lectivo 2002/2003, o escalão etário que apresentou maior número de alunos inscritos foi o de iniciados; a modalidade de eleição no Desporto Escolar foi claramente o futsal;

2 – De uma forma geral, os alunos orientaram-se principalmente para a Tarefa, perceberam um clima motivacional de Mestria, revelaram valores superiores de Prazer/Interesse e Esforço/Importância, menores de Competência e sentiram moderada Pressão/Tensão, apontaram como motivos principais para participarem nas actividades do Desporto Escolar o Desenvolvimento de Competências, a Afiliação Geral, a Forma Física, a Competição e o Prazer e revelaram, de forma inequívoca, o desejo de continuarem envolvidos nas actividades do Desporto Escolar, durante o próximo ano lectivo, independentemente do sexo e do ciclo de escolaridade;

3 – Constatou-se uma correlação moderada entre a orientação para a Tarefa e a percepção do clima de Mestria, bem como entre a orientação para o Ego e a percepção do clima de Performance;

4 – Observou-se a ocorrência de correlações moderadas entre os parâmetros Prazer/Interesse e Esforço/Importância da Motivação Intrínseca e a orientação para a Tarefa. Por outro lado o factor Competência da Motivação Intrínseca correlacionou-se também moderadamente com a orientação para o Ego;

5 – Verificamos que os factores Esforço/Importância e Prazer/Interesse da Motivação Intrínseca se correlacionaram com a percepção do clima motivacional de Mestria e os factores Pressão/Tensão e Competência com a percepção do clima de Performance;

6 – Os motivos invocados pelos alunos para praticarem Desporto escolar que apresentaram uma correlação moderada com a orientação para a Tarefa foram: Desenvolvimento de Competências, Afiliação Geral, Competição, Forma Física, Prazer, Emoções e Afiliação Específica. O único motivo que revelou uma correlação moderada com a orientação para o Ego foi o Estatuto;

7 – O único motivo indicado pelos alunos que apresentou uma forte correlação com o clima motivacional de Mestria foi o Desenvolvimento de Competências. A Forma Física, o Prazer, a Afiliação Geral e a Competição apresentaram uma correlação moderada com o clima motivacional de Mestria. O Desenvolvimento de Competências, o Estatuto, a Afiliação Específica, o Prazer, a Competição, a Forma Física e a Afiliação Geral apresentaram uma correlação moderada com o clima motivacional de Performance;

8 – A intenção de continuar a prática de D.E., no próximo ano lectivo, correlacionou-se positivamente quer com a orientação para a Tarefa, bem como com a orientação para o Ego; a percepção do clima motivacional de Mestria foi a que mais se associou com essa intenção; constatámos que os factores Prazer/Interesse, Esforço/Importância e Competência da Motivação Intrínseca se correlacionaram com esse propósito; os motivos invocados pelos alunos para praticarem Desporto escolar que apresentaram uma correlação mais forte com a intenção de prática, no próximo ano lectivo foram: o Desenvolvimento de Competências, a Competição, o Prazer, a Afiliação Geral e a Forma Física.

A intenção de abandonar o D.E., no próximo ano lectivo, correlacionou-se positivamente com a orientação para o Ego. O factor Pressão/Tensão da Motivação Intrínseca foi o que mais se associou a esse intuito; o Estatuto foi o motivo que mais se relacionou com esse propósito. Por outro lado, essa intenção de abandono correlacionou-se negativamente com a orientação para a Tarefa e a percepção do clima motivacional de Mestria foi a que menos se relacionou com essa intenção.

Como conclusões gerais deste trabalho pensamos que seria extremamente importante que as entidades responsáveis pelo Desporto

Escolar do Centro de Área Educativa de Viseu apostassem no aumento do número de praticantes, nomeadamente ao nível do sexo feminino. Outro aspecto fulcral seria o crescimento da oferta de modalidades desportivas. Desta forma, o Desporto Escolar passaria a desempenhar um papel de extrema relevância em termos sociais.

Por outro lado, julgamos ser extremamente benéfico que os alunos se orientem para a Tarefa e que os professores criem um clima motivacional de Mestria, durante as actividades do Desporto Escolar. Talvez porque estes dados se verificaram no nosso estudo, os alunos demonstraram estar motivados para a prática de Desporto Escolar, levando a que ocorram com maior naturalidade comportamentos de maior persistência, empenho e dedicação às actividades propostas.

Todavia o aspecto que nos pareceu mais positivo foi o facto dos alunos terem revelado, de forma clara, a intenção de continuarem envolvidos nas actividades do Desporto Escolar, no ano lectivo 2003/2004.

X – BIBLIOGRAFIA

10. BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V. (1998). Cinco ensaios sobre motivação. Almedina.
- Alves, J., Brito, A. & Serpa, S. (1996). Psicologia do Desporto. Manual do Treinador (vol. I). Edições Psicosport.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A motivational analysis. In: Ames, R.; Ames, C. (Eds.). Research on motivation in education: Student motivation (vol. 1, pp. 177-207). N.Y.: Academic Press.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In Klieber, D.; Maehr, M. (Eds.). Advances in motivation and achievement (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In Roberts, G. (Ed.). Motivation in Sport and Exercise (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992c). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings. In Roberts, G. (Ed.). Motivation in Sport and Exercise. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Amorose, A. & Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behaviour. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22(1), 63-84.
- Balaguer, I., Duda, J., Atienza, F. & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.
- Biddle, S. (1997). Cognitive theories of motivation and the self. In K. R. Fox (Eds.). The physical self: From motivation to well-being (pp.59-82). Champaign, IL: human Kinetics.
- Biddle, S. (1999). Sport emotion and the role of the coach. *Portuguese Journal of Human Performance Studies*, 12, 53-65.
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. In Glyn C. Roberts (Eds.). Advances in Motivation in Sport and Exercise. Human kinetics publishers, Inc.
- Biddle, S., Zahariadis, P. & Greece, T. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: their relationships in English schoolchildren. *Journal of Sport Psychology*, vol 2(1), Fev 2000.
- Boyd, M. & Callaghan, J. (1994). Task and Ego Perspective in Organized Youth Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 411-424.

- Brière, N.; Vallerand, R.; Blais, M. & Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : Échelle de Motivation dans le Sports (EMS). (Development and validation of the French form of the Sport Motivation Scale). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Buonomano, R.; Cei, A. & Mussino, A. (1995). Participation motivation in italian youth sport. *The Sport Psychologist*, 9, 265-281.
- Carleton, B. & Henrich, T. (2000). Strategies for enhancing the performance of low-skilled students. *JOPERD*, 71(2), 29-31.
- Carpenter, P. & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goals perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- Carr, S. & Weigand, D. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, vol. 7(3), 305-328.
- Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review*, vol. 7(1), 24-43.
- Chantall, Y.; Guay, F.; Dobрева-Martinova, T. & Vallerand, R. (1996). Motivation and Elite Performance: An Exploratory Investigation with Bulgarian Athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Christina, M., Recascino, F. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: a comparasion of two groups. *Journal of sport behaviour*, vol, 26, Set 2003.
- Cratty, B. (1984). *Psicologia no Esporte*. Prentice Hall.
- Cruz, J. (1996). Motivação para a competição e prática desportiva. In J. Cruz (Ed.). *Manual da psicologia do desporto* (pp. 305-332). Braga.
- Cruz, J.; Costa, F.; Rodrigues, R. & Ribeiro, F. (1988). Motivação para a prática e competição desportiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 113-124.
- Cruz, J. & Cunha, A. (1990). Avaliação psicológica. *Ste Metros*, 7, 52-58.
- Cury, F.; Biddle, S.; Famose, J.; Goudas, M.; Sarrazin, P. & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305-314.
- Desporto Escolar (2002). *Programa Do Desporto Escolar (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário – 2002/2003*. Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, Lisboa.
- Dias, I. (1995). *Estrutura dos motivos da prática da actividade física: estudo em jovens dos dois sexos, dos 10 aos 14 anos de idade, do concelho do Porto*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre

- em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Diggelidís, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9(6), 375-380.
- Duda, J. (1989). The Relationship Between Task and Ego Orientation and Perceived Purpose of Sport among High School Athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In Roberts, G. (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. (1993). Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In Singer, M. Murphey & Tennant, L (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*, (pp. 412-436). N.Y.: McMillan.
- Duda, J. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. (1998). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Purdue University, Morgantown.
- Duda, J.; Chi, L.; Newton, M.; Walling, M. & Catley, D. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J. & Hall, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport: Recent Extensions and Future Directions. In Robert Singer, Heather Hausenblas & Christopher Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 417-443). New York.
- Duda, J. & Hom, H. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5 (3), 234-241.
- Duda, J. & Nicholls, J. (1989). *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)*. Purdue University.
- Duda, J.; Olson, L. & Templin, T. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Duda, J. & White, S. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of success among elite athletes. *The Sport Psychologist*, 62, 334-342.
- Duda, J. & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In: Duda, J. (Ed.). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*, (pp. 21-48). Purdue University, Morgantown.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Ebbeck, V. & Becker, S. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Fernandes, R. (1997). A motivação para a prática de natação de competição: estudo em atletas Pré-Júniors e Júnios-Séniors. In: Fonseca, A. (Ed.). *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: Estudos sobre motivação*, (p. 9). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Fernandes, U. (1986). Motivação dos jovens para as actividades físicas e desportivas. *Revista Horizonte*, vol. 2, 15, Lisboa, Set/Out 1986, 75-77.
- Fernandes, R.; Fonseca, A. & Vilas Boas, J. (2000). Perfil motivacional do nadador pré-júnior. In: Fonseca, A. (Ed.). *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: Estudos sobre motivação*, (p. 107). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Filby, W.; Maynard, I. & Graydon, J. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of applied sport psychology*, vol. 11, nº 2, 230-246.
- Fonseca, A. (1993). Motivação para a prática desportiva. Relatório da aula apresentada às provas de A. P. P. C. - F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A. (1995). Motivos para a prática desportiva: investigação desenvolvida em Portugal. *Agon – Revista crítica de Desporto e Educação Física*, 1, 49-62.
- Fonseca, A. (1996). As atribuições causais em contextos desportivos. In Cruz, J. (Eds.). *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 333-359). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Fonseca, A. (1997). Questionário sobre a Intenção de Praticar Desporto. Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A. (1999). Atribuições Causais em Contextos de Actividade Física e Desportiva. Tese de Doutoramento. Porto: FCDEF-UP.
- Fonseca, A. (2002). Análise factorial exploratória e análise factorial confirmatória do Questionário do Clima Motivacional Percebido no Desporto (PMCQS). Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A. & Biddle, S. (1995a). Versão portuguesa do Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ): Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto (TEOSQp). Trabalho não publicado. F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A. & Biddle, S. (1995b). Questionário do Clima Motivacional no Desporto. Trabalho não publicado. FCDEF-UP.
- Fonseca, A. & Biddle, S. (1996). Estudo inicial para a adaptação do Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) à realidade portuguesa. Programa e Resumos da IV Conferência Internacional "Avaliação

- Psicológica: Formas e Contextos" & II Mostra de "Provas Psicológicas em Portugal". Portugal, Universidade do Minho, Braga.
- Fonseca, A. & Fontainhas, M. (1993). Participation motivation in portuguese competitive gymnastic. Paper presented at the Congresso Mundial de Ciências de la Actividad y el Deport. Granada, Espanha.
- Fonseca, A.; Sousa, M. & Vilas Boas, J. (1998). Motivos apresentados pelos jovens para a prática da natação de uma forma competitiva. In: Fonseca, A. (Ed.). A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: Estudos sobre motivação, (pp. 88-91). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Fonseca, A.; Freitas, N. & Frade, V. (1998). Estudo da relação entre a idade dos atletas e os seus motivos para a prática do futebol em equipas federadas da região de Coimbra. In: Fonseca, A. (Ed.). A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: Estudos sobre motivação, (pp. 92-94). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Fonseca, A.; Maia, J. & Mota, J. (1999). Objectivos de realização e motivação intrínseca para a prática da Educação Física. 1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto. F.C.D.E.F.-U.P.
- Fonseca, A. & Maia, J. (2000). A motivação dos jovens para a prática desportiva federada. Um estudo com atletas das regiões Centro e Norte de Portugal com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. Centro de estudos e formação desportiva.
- Fonseca, A. & Paula Brito, A. (2001). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI) em contextos de actividade física e desportiva. Análise psicológica nº1 Série XIX. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Fonseca, A. & Soares, J. (1995). Orientações cognitivas e motivos para a prática do andebol. Trabalho apresentado no Encontro Internacional de Psicologia Aplicada ao Desporto e à Actividade Física. Universidade do Minho, Braga.
- Fontaine, A. & Faria, L. (1989). Teorias Pessoais de Sucesso. Cadernos de Consulta Psicológica, 5.
- Fraisse, P. (1984). A Psicologia Experimental. Lisboa: Gradiva.
- Gill, D., Gross, J., & Huddleston (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Goudas, M.; Biddle, S.; Fox, K. & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Gould, D.; Feltz, D.; Weiss, M. & Petlichkoff, L. (1982). Participation Motives in Competitive Youth Swimmers. In T. Orlick, J. T. Partington, J. H. Salmela (Eds.), *Mental training for coaches and athletes*. Ottawa: Coaching Association of Canada.

- Guest, S. & White, S. (1996). Goal orientation, gender and perceptions of the motivational climate created by significant others. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8 (Suppl.), S63.
- Guest, S.; White, S.; Jones, D.; McCow, S. & Vogler, W. (1998). Dispositional and situational induced goal perspectives in physical education and sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(Suppl.), S57.
- Hall, H. & Earles, M. (1995). Motivational determinants of interest and perceptions of success in school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 57.
- Hanrahan, S. (1994). Attributional style, intrinsic motivation, and achievement goal orientation. In M. Audiffren e G. Minvielle (Eds.), *Psychologie des pratiques physiques et sportives* (pp. 303-304). Université de Poitiers : Presses de l'UFRAPS.
- Hatzigeorgiadis, A. (2002). Thoughts of escape during competition: relationships with goal orientations and self-consciousness. *Psychology of sport and exercise*, 3, 195-207.
- Hodge, K. & Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: a cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol. 22, nº 3, 256-272.
- Hom, H.; Duda, J. & Miller, A. (1993). Correlatos of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Sciences*, 5, 168-176.
- Kavussanu, M. & Roberts, G. (1996). Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-Efficacy. *International Journal Sport Psychology*, 18, 264-281.
- Kim, B. & Gill, D. (1997). A Cross-Cultural Extension of Goal Perspective Theory to Korean Youth Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- Klint, K. & Weiss, M. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports: A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
- Lens, W. & Decruyenaere, M. (1991). Motivação e desmotivação no ensino secundário: as características dos alunos. *Psychologica*, 6.
- Li, F.; Harmer, P.; Acock, A. (1996). The task and ego orientation in sport questionnaire: construct equivalence and mean differences across gender. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(2), 228-238.
- Longhurst, K. & Spink, K. (1987). Participation motivation of Australian children involved in organized sport. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 12(1), 24-30.
- Lourenço, D. (1995). Orientações cognitivas e motivos para a prática do atletismo. Monografia apresentada com vista à obtenção da licenciatura em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.

- McAuley, E.; Duncan, T.; Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting; a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (1), 48-58.
- Morales, J. & Naveira, A. (2001). Evaluación de metas en jugadores de fútbol de categoría juvenil y absoluta. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 10(2), 211-223.
- Morgan, K. & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, vol. 8(3), 207-229.
- Mota, J. (1997). A educação física e o desporto escolar. *Horizonte*, 13(76), 1-12.
- Neves, M. (1996). A prática de actividades físicas/desportivas extra-escolares dos alunos do ensino secundário do concelho de Matosinhos: influência social e motivação para essa prática. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Newton, M. & Duda, J. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In: Ames, R.; Ames, C. (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation* (vol. 1, pp. 39-73). N.Y.: Academic Press, 1.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397-409.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1989). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 176-187.
- Oliveira, J. (2000). Autopercepções físicas e coesão de grupo, motivação intrínseca e intenção de praticar natação. Estudo com participantes em classes de natação de lazer da cidade de Viseu. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of varying ages and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. & Diggelidis, N. (1996). Development differences in students' motivation, goals orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, (Suppl.),S15.

- Papaioannou, A. & McDonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Pelletier, L.; Fortier, M.; Vallerand, R.; Tuson, K.; Brière, N. & Blais, M. (1995a). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L.; Vallerand, R.; Green-Demers, I.; Brière, N. & Blais, M. (1995b). Loisirs et santé mentale : Les relations entre la motivation pour la pratique des loisirs et le bien-être psychologique. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 214-225.
- Pereira, J. (1997). As motivações e a prática desportiva. (Análise descritiva, factorial e comparativa dos motivos e factores motivacionais para a participação e não participação desportiva de jovens do concelho de Baião). Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Pereira, M. (1994). Motivos que levam os jovens à prática do andebol ... Será que os treinadores os conhecem? Monografia apresentada com vista à obtenção da licenciatura em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Rebelo, A. (1999). Motivos e causas do sucesso no Desporto Escolar. Estudo no âmbito das Escolas EB 2/3 do Concelho do Porto. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Rêgo, M. (1995). Motivação para a prática desportiva: análise descritiva, factorial e comparativa dos motivos de participação no Desporto Escolar de crianças e jovens de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Reis, J. (2000). Orientações motivacionais no boccia: um estudo com atletas de competição. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Roberts, G. (1984). Achievement motivation in children's sport. In: Nicholls, J. (Ed.). *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. (1992). Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. In Roberts, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp.3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. (1993). Motivation in Sport: Understanding and Enhancing the Motivation and Achievement of Children. In: Singer, R.; Murphey, M.; Tennant, L. (Eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp. 405-420). International Society of Sport Psychology, N. Y.
- Roberts, G.; Spink, K. & Pemberton, C. (1986). *Learning experiences in sport psychology*, Champaign, Human Kinetics.

- Roberts, G. & Treasure, D. (1995). Achievement goals, motivation climate and achievement strategies and behaviours in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Santana, M. & Mota, J. (1994). Estudo comparativo das motivações para a prática da natação como actividade física de lazer numa população juvenil e adulta. In: Fonseca, A. (Ed.). *A FCDEF-UP e a Psicologia do Desporto: Estudos sobre motivação*, (p. 9). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Seifriz, J.; Duda, J. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived Motivational Climates to intrinsic Motivation and beliefs about Success in Basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Serpa, S. & Frias, J. (1990). Estudo da relação professor/aluno em ginástica de representação e manutenção. Trabalho não publicado. Universidade Técnica de Lisboa: FMH.
- Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva. In Sobral, F. & Marques, A. (Coord.), *FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*, 89-97. Lisboa: M.E., D.G.E.B.S.-D.G.D.-G.C.D.E.
- Solmon, M. & Boone, J. (1993). The Impact of Student Goal Orientation in Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 64 (4), 418-424.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stephens, D. & Bredemeier, B. (1996). Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 174-193.
- Swain, A. (1996). Social loafing and identifiability: The mediating role of achievement goal orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 337-344.
- Tally, E. (1995). *The Effects of Rewards on Intrinsic Motivations of Exercisers and Nonexercisers*. Não Editada.
- Tank, K.; White, S. & Wingate, J. (1996). Personal goals and perceptions of self, mother, and father beliefs about the causes of success among Senior Olympic Games participants. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17 (suppl.), S81.
- Theeboom, M.; De Knop, P. & Weiss, M. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Todorovich, J. & Curtner-Smith, M. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, vol. 8(2), 119-138.
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (3), 278-290.

- Treasure, D. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: an achievement goal approach. In Glyn C. Roberts (Eds.). *Advances in motivation in sport and exercise*. Human kinetics publishers, Inc.
- Treasure, D. & Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D. & Roberts, G. (1998). Relationship Between Female Adolescent's Achievement Goal Orientations, Perceptions of the Motivational Climate, Belief About Success and Sources of Satisfaction in Basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 211-230.
- Tzetzis, G.; Goudas, M.; Kourtessis, T. & Zisi, V. (2002). The relation of goal orientations to physical activity in physical education. *European Physical Education Review*, vol. 8(2), 177-188.
- Vallerand, R. & Fortier, M. (1998). Measures of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and Critique. In Duda, J. (Eds.) *Advances in Sport Psychology Measurement* (pp. 81-101). Perdue University Editor.
- Vallerand, R. & Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Singer, R.; Hausenblas, H. & Janelle, C. (Eds.). *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto.
- Vlachoupoulos, S. & Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.
- Vlachoupoulos, S. & Biddle, S. (1997). Modelling the relation of goal orientations to achievement – related affect in physical education: does perceived ability matter? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 169-187.
- Walling, M. & Duda, J. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 140-156.
- White, S. & Duda, J. (1994). The relationship of Gender, Level of Sport Involvement, and Participation Motivation to Task and Ego Orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25(1), 4-18.
- White, S. & Zellner, (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10(1), 58-72.
- White, S.; Duda, J. & Hart, S. (1992). An exploratory examination of the Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75(3), 875-880.
- Williams, L. & Gill, D. (1995). The role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 363-378.

Xiang, P. & Lee, A. (2002). Achievement Goals, Perceived Motivational Climate, and Students' Self-Reported Mastery Behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.