MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE 2º E 3º CICLO EM ESCOLA DE ALMADA (PORTUGAL)

MOTIVATION FOR THE PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION: DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN 2ND AND 3TH CYCLE IN SCHOOL OF ALMADA (PORTUGAL)

MOTIVACIÓN PARA LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: DIFERENCIAS Y SEMELHANZAS ENTRE 2º Y 3º CICLO EN ESCUELA DE ALMADA (PORTUGAL)

Amália Rebolo (amalia.rebolo@almada.ipiaget.pt)*

Nuno Montenegro (ngdmontenegro@hotmail.com)**

RESUMO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Física (EF) aplicámos o questionário PLOCQ (Perceived Locus of Casuality Questionnaire, Lonsdale et al., 2011) a uma amostra de 461 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, numa escola de ensino básico de Almada, para identificar as motivações dos alunos para a prática da EF. Tendo em conta a afirmação de partida “Eu participo nas aulas de EF”, o questionário é composto por 20 afirmações agrupadas em 5 dimensões ou subescalas, de acordo com as formas de regulação: motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação.

Existem diferenças significativas entre o 2º e o 3º ciclos em relação às dimensões Regulação Identificada e Motivação Intrínseca. Em relação à dimensão Regulação Introjetada também se verificaram diferenças significativas entre os ciclos, exceto em relação à afirmação “porque fico incomodado quando não faço”. Em relação à Regulação Externa é o 2º ciclo que apresenta maior preocupação com as consequências da não realização da aula.

Para os alunos do 2º ciclo, a EF serve para aprender novos exercícios/desportos, melhorar a execução e aprender coisas úteis para outras áreas da vida; as aulas são divertidas e entusiasmantes; gostam de aprender exercícios/desportos novos e sentem-se satisfeitos ao realizar novas aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Física, Motivação

ABSTRACT

In the context of the Supervised Teaching Practice in Physical Education (EF), we applied the PLOCQ questionnaire (Lonsdale et al., 2011) to a sample of 461 students from the 5th to 9th year of schooling in a school of education in Almada to identify the motivations of the students for the practice of EF. The questionnaire consists of 20 statements grouped into 5 dimensions or subscales according to the forms of regulation: intrinsic motivation, identified regulation, introjected regulation, external regulation and amotivation.

There are significant differences between the 2nd and 3rd cycle in relation to the dimensions Identified Regulation and Intrinsic Motivation. In relation to the Regulated Regulation dimension there were also significant differences between cycles except in relation to the statement "... because I am disturbed when I do not do it". Regarding External regulation, it is the second cycle that is most concerned with the consequences of not doing the lesson.

For the students of the second cycle: EF is used to learn new exercises / sports, to improve the execution and to learn useful things for other areas of life; the classes are fun and exciting; students like to learn new exercises / sports and feel satisfied with new learning.

Key words: Physical Education, Motivation

RESUMEN

En el ámbito de la Práctica de Enseñanza de Educación Física (EF) aplicamos el cuestionario PLOCQ (Perceived Locus of Casuality Questionnaire, Lonsdale et al., 2011) a una muestra de 461 alumnos del 5º al 9º año de escolaridad en una escuela de enseñanza básico en el municipio de Almada para identificar las motivaciones de los alumnos para la práctica de la EF. El cuestionario se compone de 20 afirmaciones agrupadas en 5 dimensiones o subescalas de acuerdo con las formas de regulación: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y amortización.

Existen diferencias significativas entre el 2º y el 3º ciclo en relación a las dimensiones regulación identificada y motivación intrínseca. En rela-

ción a la dimensión regulación introducida también se verificaron diferencias significativas entre los ciclos excepto en relación a la afirmación "... porque me molesta cuando no lo hago". En relación a la regulación externa es el segundo ciclo que presenta mayor preocupación con las consecuencias de la no realización de la clase.

Para los alumnos del 2º ciclo: la EF sirve para aprender nuevos ejercicios / deportes, mejorar la ejecución y aprender cosas útiles para otras áreas de la vida; las clases son divertidas y emocionantes; se les gusta aprender ejercicios / conocer deportes nuevos y se sienten satisfechos al realizar nuevos aprendizajes.

Palabras clave: *Educación Física, Motivación*

* Professor Auxiliar Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget (Almada), Doutor em Motricidade Humana pela Faculdade de Motricidade Humana (Universidade Técnica de Lisboa)

** Professor estagiário no Agrupamento de Escolas Carlos Gargaté no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares do Instituto Piaget de Almada

INTRODUÇÃO

"Suscitar nos alunos o gosto pela prática das atividades físicas, de modo a prolongá-la ao longo da vida, motivando o jovem para a adoção de um estilo de vida ativo, é seguramente um dos objetivos almejados pelo professor de Educação Física" (Gonçalves, 1998, p.59).

A motivação dos alunos para a aula de Educação Física tem sido uma preocupação particular dos professores da disciplina tendo sido realizados diversos estudos em Portugal em especial durante os anos 90 do século XX no sentido de perceber as motivações para prática e as razões para não querer ou não gostar da disciplina. Passamos também por uma fase durante a qual a disciplina de Educação Física deixou de contar para a média final de acesso ao ensino superior e que aparentemente se refletiu num maior desinteresse dos alunos. Parece-nos importante perceber se existem diferenças entre os alunos dos diferentes níveis de ensino ao nível da motivação para a prática/participação na aula de Educação Física.

Encaramos o aluno como alguém determinante no seu processo de ensino- aprendizagem e por isso interessa conhecer as suas representações e perceber os seus comportamentos e atitudes para melhor podermos responder às suas expectativas e desta forma podermos criar um clima de ensino favorecedor da aprendizagem.

ESTUDOS PRÉVIOS

Gonçalves (1994, 1998) verificou que a maior parte dos alunos gosta das aulas de educação física. Para os alunos o objetivo principal desta disciplina era o desenvolvimento da condição física, melhoria da saúde e aprendizagem de habilidades motoras.

Gonçalves, Carreiro da Costa e Piéron (1996) dividiram os alunos em dois grupos tendo em conta a motivação para a educação física, verificaram que os alunos mais motivados consideraram a carga horária insuficiente e consideraram as aulas "muito importantes".

Leal (1993) no estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos e secundário verificou que os do ensino básico manifestavam maior agrado pelas aulas

de Educação Física, sendo que 65,7% dos alunos do 2º ciclo referem-na como a sua disciplina preferida, no 3º ciclo esse valor baixa para 43,2% e no secundário decresce para 29%. Também Leal e Carreiro da Costa (1997) verificaram que o nível de preferência para a disciplina de Educação Física vai diminuindo com o aumento da idade.

MOTIVAÇÃO

Para Magill (1998) existe uma relação biunívoca entre a motivação e a aprendizagem, a motivação afeta a aprendizagem que promove um aumento da motivação para aprender.

Motivação é por vezes definida como algo que inicia, mantém e torna mais ou menos intensa a atividade dos indivíduos (Carron, 1980; Cratty, 1984; Wittrock, 1986; Fontaine, 1989; Serpa, 1990).

Rodrigues (1985) considera que existem duas dimensões da motivação: a direção e a intensidade. A direção refere-se às razões que levam um individuo a escolher um determinado objetivo enquanto a intensidade diz respeito ao maior ou menor esforço colocado na persecução dos objetivos.

Goudas, Biddle & Fox (1994) classificam a motivação como intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca está relacionada com atividades realizadas para proveito próprio, por motivo relacionado com o individuo. A motivação extrínseca está relacionada com a realização de atividades sob pressão externa ou para a obtenção de alguma recompensa.

Sprinthall e Sprinthall, (1998) fazem referencia às fontes de motivação intrínsecas que estimulam o individuo com reforços internos, e às extrínsecas que dependem de necessidades satisfeitas por reforços externos.

A motivação pode ser positiva quando se percebe que há benefícios em aprender algo ou negativa quando a aprendizagem é baseada no medo das consequências, caso a aquisição não seja realizada (Godinho, 2007).

Ferreira (2005) refere como fatores promotores de motivação: ativar a curiosidade e o interesse do aluno para a tarefa a realizar, mostrar a importância da tarefa, organizar tarefas em grupo, dar várias opções de trabalho, orientar os alunos antes, durante e após as tarefas, exemplificar o que se aprende e organizar as avaliações atempadamente.

Fontaine (1989) refere-se às teorias individuais a que cada indivíduo recorre para avaliar, compreender, explicar os seus resultados como “Teorias Pessoais do Sucesso” que também servem para organizar e implementar a ação. Esta autora destaca a abordagem cognitiva/afetiva da motivação.

Deci & Ryan, (2000) apresentam a Teoria da Auto-Determinação (TAD) considerando que existe um continuum entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Dividem ainda a motivação extrínseca em 4 graus – Externa; Introjectada; Identificada; Integrada.

A figura 1 numa adaptação de Appel-Silva et al. (2010) representa esquematicamente os tipos de motivação e os diferentes tipos de regulação, que caracterizam o continuum na Teoria da Auto-Determinação (Deci & Ryan, 2000).

Figura 1 Continuum da auto-determinação de acordo com Deci e Ryan (2000, adaptação de Appel-Silva et al. 2010)

A Motivação Intrínseca, é auto-determinada e representa um padrão com o qual, um comportamento orientado por uma motivação extrínseca, pode ser comparado e dessa forma permite ao indivíduo determinar o seu nível de auto-determinação. Deci & Ryan (2000) consideram a motivação intrínseca uma tendência inata e natural da criança com vista a explorar o seu meio envolvente. É proactiva pressupondo que o ser humano é naturalmente ativo, com uma tendência para o envolvimento em tarefas que considera interessantes e que promovam desenvolvi-

mento.

Deci (1975, cit. Deci & Ryan, 2000) propôs que, comportamentos com motivação intrínseca se baseiam na necessidade que as pessoas têm de se sentirem competentes e com autodeterminação.

De acordo com Boggiano & Ruble (1979 cit. Deci e Ryan, 2000) o feedback positivo estimula a motivação intrínseca e o feedback negativo reduz significativamente este tipo de motivação.

Dollman et al. (2005 cit Pannekoek, Piek, Kane e Hagger, 2014) referem-se à motivação intrínseca como um fator de grande importância para a participação na Educação Física.

Tudury (2012) em relação à patinagem artística, destaca a importância da motivação intrínseca que vai permitir ao praticante da ser paciente na sua adaptação a uma nova forma de se deslocar. Ter que ser paciente implica sentir-se competente e autodeterminado sendo a realização da tarefa a recompensa. A prática com sucesso promove a sensação de competência aumentando a motivação.

Na Motivação Extrínseca o comportamento do indivíduo é controlado por contingências externas específicas. O comportamento destina-se a atingir uma dada consequência desejada pelo indivíduo, como sejam recompensas que lhe trazem prazer, ou, para evitar a aplicação de um castigo. Na Educação física nem sempre a criança/jovem realiza as atividades que deseja e por isso a motivação para a prática relaciona-se com as consequências prováveis ou possíveis.

Ryan, Connell & Deci (1985) cit. Goudas, Biddle & Fox (1994) fizeram a distinção entre diferentes dimensões de regulação da motivação Extrínseca: Regulação Externa, Regulação Introjetada, Regulação Identificada e Integrada.

- Regulação Externa – refere-se ao comportamento que teve início e que pode manter-se devido a causas externas; no caso da Educação Física, será por possíveis recompensas externas ou punições, ou ainda para cumprir regras pré-existentes.
- Regulação Introjetada - aquela na qual a ação é controlada por regras impostas pelo próprio indivíduo; o seu objetivo é evitar avaliações negativas, para que não se sinta mal consigo próprio, é uma forma de autocontrolo.
- Regulação Identificada - aquela em que o indivíduo realiza deter-

minada atividade a partir da avaliação dos possíveis benefícios que a mesma lhe poderá trazer no futuro.

- Amotivação - está relacionada com a desmotivação, os indivíduos não identificam qualquer tipo de recompensa, quer interna quer externa para a realização de determinada atividade e há neles sentimentos de incompetência que prevalecem sobre o de motivação.

Deci et al (1991) cit. Goudas, Biddle & Fox (1994) defendem que estas diferentes formas de vivenciar a motivação/amotivação encontram-se num continuum, estando a motivação intrínseca num extremo e a amotivação no outro.

A regulação externa é contingente porque é regulada por outros enquanto a regulação introjetada é administrada pelo próprio indivíduo (Pearls, 1973, cit. Deci & Ryan, 2000). O orgulho, sentimentos de culpa ou de vergonha são reguladores internos enquanto o dinheiro ou as medalhas são reguladores externos. A regulação introjetada parece estar associada ao ego do indivíduo e por isso dois indivíduos reagem diferentemente à mesma situação. No processo de introjeção, as regulações encontram-se no próprio indivíduo mas podem não fazer parte de motivações, cognições ou afetos que constituem o self. E quando as regulações introjetadas não foram assimiladas pelo self, o comportamento resultante não é auto-determinado (Koestner, Losier, Vallerand & Carducci, 1996 cit. Deci & Ryan, 2000).

Deci & Ryan (2000) consideram a regulação identificada como um processo através do qual o indivíduo reconhece e aceita o valor de um comportamento. Por exemplo, o reconhecimento da importância da prática regular de exercício físico para saúde e bem-estar pessoal. É um processo mais profundo do que a introjeção, tornando-se quase parte da identidade e o comportamento torna-se mais autónomo, apesar de ser sujeito a uma motivação extrínseca (obtenção de saúde), o que é mais inspirador do que apenas a satisfação e o prazer.

Brockman, Jago & Fox (2011, cit. Pannekoek, Piek, Kane e Hagger, 2014) verificaram que crianças de 10-11 anos consideravam os benefícios ao nível da saúde, um dos objetivos mais importantes na prática da educação física.

Pelletier, Tucsón & Haddad (1997, cit. Deci & Ryan, 2000) defendem

que a regulação integrada é a forma mais completa de interiorizar a motivação intrínseca não envolvendo apenas a importância dos comportamentos mas implicando a integração dessas identificações com outros aspetos do self - o que era inicialmente regulação externa transforma-se em auto-regulação e o resultado passa a ser auto-determinado.

A Amotivação representa a falta de motivação e portanto uma completa falta de auto-determinação e uma ausência de regulação, pode surgir quando o individuo tem falta de vontade para atingir um dado comportamento, acredita que a sua performance não irá atingir os níveis desejados, ou quando o seu empenho não é valorizado e isto pode provocar sentimentos de incompetência (Pelletier, Dion, Tuson & Green- Demers, 1999, cit. Deci & Ryan, 2000)

Ryan & Connell (1989) cit Goudas, Biddle & Fox (1994) verificaram que a Regulação Externa e Introjetada estavam relacionadas positivamente com a ansiedade cognitiva enquanto a Regulação Identificada e a Motivação Intrínseca estavam relacionadas com níveis de esforço e de prazer.

Ryan & Deci (2017) após a revisão de um conjunto de estudos focados na atividade física (desporto, exercício, educação física) destacam a importância da motivação intrínseca embora em diferentes graus. A motivação relacionada com a autonomia – intrínseca e extrínseca (regulada) são extremamente importantes para uma série de comportamentos e resultados associados ao bem-estar. Concluem ainda que os ambientes relacionais que apoiam e promovem a motivação autónoma promovem a continuidade da prática (p. 507)

OBJETIVOS DO ESTUDO

- Caracterizar a motivação dos alunos de 2º e 3º ciclo para a participação na aula de Educação Física;
- Verificar a influência do nível de ensino na motivação para a participação na aula de Educação Física.

AMOSTRA

A amostra foi constituída por 461 alunos de 2º e 3º ciclo (entre os 10 e os 15 anos) correspondendo a quase 100% dos alunos que frequentaram a escola no ano letivo em análise (Tabela 1)

Tabela 1 - Caracterização da amostra por ano de escolaridade/ciclo

Ano de Escolaridade	Número de Alunos por Ano	Número de Alunos por Ciclo
5º	75	146
6º	71	
7º	126	315
8º	106	
9º	83	
Total	461	461

INSTRUMENTO

Foi utilizado o questionário PLOCC (Perceived Locus of Causality Questionnaire) para a recolha de dados (Lonsdale, Sabiston, Taylor, Ntoumanis, 2011). Este instrumento foi baseado nos trabalhos de Goudas et al. (1994) que adaptaram itens do questionário de autorregulação que analisava as regulações existentes no continuum da Teoria da Auto-determinação: motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa. Os itens da subescala amotivação foram adaptados da escala de motivação académica.

O questionário é formado por vinte afirmações que completam a frase inicial: “Eu participo nas aulas de Educação Física ” cujas respostas estão enquadradas numa escala de Lickert de 1 a 7 que vai desde o “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”, cada respondente assinala o seu grau de concordância com a afirmação.

O PLOCC é dividido em cinco subescalas, cada uma representando uma forma de regulação possível: regulação externa (Porque vou arranjar problemas se não o fizer); regulação introjetada (Porque quero que o

professor de educação Física pense que sou um bom aluno); regulação identificada (Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na Educação Física); motivação intrínseca (Porque as aulas são divertidas); amotivação (Mas sinto que as aulas de Educação Física são uma perda de tempo).

Tabela 2 – Questões relacionadas por dimensão de acordo com o tipo de regulação

Dimensões	Questões Relacionadas
Regulação Externa	Q ₁ . Porque vou arranjar problemas se não fizer
	Q ₆ . Porque é o que é suposto eu fazer
	Q ₁₁ . Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo
	Q ₁₆ . Porque é obrigatório
Regulação Introjetada	Q ₂ . Porque quero que o professor de EF pense que sou um bom aluno
	Q ₇ . Porque me sentiria culpado se não o fizesse
	Q ₁₂ . Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse
	Q ₁₇ . Porque fico incomodado quando não o faço
Regulação Identificada	Q ₃ . Porque quero aprender novos exercícios/desportos
	Q ₈ . Porque é importante para mim fazer bem os exercícios de EF
	Q ₁₃ . Porque quero melhorar a minha execução na EF
	Q ₁₈ . Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida
Motivação Intrínseca	Q ₄ . Porque as aulas de EF são divertidas
	Q ₉ . Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos
	Q ₁₄ . Porque as aulas de EF são entusiasmantes
	Q ₁₉ . Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos
Amotivação	Q ₅ . Mas não sei porquê
	Q ₁₀ . Mas não vejo porque tenho que fazer EF
	Q ₁₅ . Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo
	Q ₂₀ . Mas não percebo o objetivo de fazer EF

Para fazer a análise dos dados recolhidos foi utilizado o programa de estatística SPSS (Statistical Package For Social Sciences) Versão 23. Neste estudo foram utilizadas as medidas descritivas - Média, Desvio -Padrão. Foi utilizado o teste t de Student (independente-samples T test) para duas amostras independentes.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise global das diferentes dimensões verificamos que em relação à Regulação Externa e à Amotivação não existem diferenças entre os dois ciclos:

REGULAÇÃO EXTERNA

As médias e o desvio padrão são semelhantes nos dois ciclos. Em relação à afirmação nº 6 (porque é o que é suposto eu fazer) ambos os níveis concordam maioritariamente com a frase (quase 40% dos alunos do 2º ciclo e cerca de 33% dos alunos do 3º ciclo concorda totalmente com a frase), assumindo o seu papel de alunos e considerando que devem estar e participar nas aulas. De notar que os alunos do 2º ciclo parecem mais preocupados com o cumprimento de regras e do papel de aluno, ou com maior receio das consequências, com percentagens de concordância total em relação às afirmações: 1- Porque vou arranjar problemas se não fizer (34%); 6- Porque é o que é suposto eu fazer (40%); 11- Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo (38%) respetivamente, mas na afirmação “porque é obrigatório” (16) verificamos que 41% dos alunos destes alunos discorda totalmente. A participação na Educação Física acontece porque “é suposto” e não tanto “por ser obrigatório”.

REGULAÇÃO INTROJETADA,

As médias apresentam diferenças significativas entre os dois níveis de ensino. São os alunos do 2º ciclo que revelam a sua preocupação com a prática da educação física, para eles é importante que o professor pense que eles são bons alunos (57% concorda totalmente), além disso eles sentem-se culpados (38% concorda totalmente), sentem-se mal (50% concorda totalmente) e ficam incomodados (41% concorda totalmente) quando não realizam as aulas de Educação Física. Verificamos nos alunos do 2º ciclo a maior necessidade de deixar o professor satisfeito e simultaneamente não ter sentimentos de culpa que os deixa-

riam incomodados. Os alunos do 3º ciclo já apresentam uma grande dispersão nas suas respostas sendo de referir que 31% concorda totalmente com a afirmação 2 (“ porque quero que o professor pense que sou um bom aluno)

Na análise global das diferentes dimensões verificamos que existem diferenças significativas entre os dois ciclos em relação a Regulação Introjetada, Regulação Identificada e Motivação Intrínseca ($p < .000$):

REGULAÇÃO IDENTIFICADA

Existem diferenças entre os dois níveis de ensino apesar de em ambos os níveis existir uma maior percentagem de alunos a concordar totalmente com as afirmações. Destaca-se que 72% dos alunos de 2º ciclo e 48% dos do 3º ciclo concordam totalmente com a afirmação “ porque quero aprender novos exercícios/desportos” poderíamos talvez dizer que seria espetável tendo em conta que estão ainda a cerca de metade do percurso escolar. Nas afirmações “ porque é importante para mim fazer bem os exercícios” (73% no 2º ciclo e 53% no 3º ciclo) e “ porque quero melhorar a minha execução na educação física” (74% dos alunos do 2º ciclo e 48% dos alunos do 3º ciclo) temos de novo percentagens elevadas de concordância total e novamente são os alunos de 2º ciclo que procuram a melhoria da sua performance. Em relação à afirmação “ porque posso aprender coisas uteis para outras áreas da minha vida” as percentagens de concordância total baixam para 59% no 2º ciclo e 39% no 3º ciclo, sendo perçetível que alguns alunos não consideram que exista interdisciplinaridade ou que possam ser feitas aprendizagens com significado a longo prazo na aula de educação física. Podemos afirmar que para os alunos em especial para os de 2º ciclo a educação física é uma disciplina importante para o seu desenvolvimento individual focado na área motora. Também Leal (1993) verificou que 50% dos alunos referiam a disciplina de Educação Física como tendo um papel importante na sua formação académica global.

REGULAÇÃO INTRÍNSECA

Existem diferenças significativas entre os dois ciclos ($p < .000$). Embora seja elevada a percentagem de alunos de ambos os ciclos que concorda totalmente com as afirmações, são os alunos mais novos que consideram as aulas de Educação Física mais divertidas, onde aprendem novos exercícios em aulas entusiasmantes e nas quais se sentem satisfeitos com as aprendizagens. Verifica-se que a maioria dos alunos concorda totalmente que: as aulas de Educação Física são divertidas (Q4) - 68,5% no 2º ciclo e 41% no 3º ciclo; gostam de aprender novos exercícios/desportos (Q9) - 71,9% no 2º ciclo e 49,8% o 3º ciclo; as aulas de Educação Física são entusiasmantes (Q14) - 58,9% no 2º ciclo e 36,8% no 3º ciclo; sentem satisfação quando estão a aprender novos exercícios/desportos (Q19) - 69,9% no 2º ciclo e 43,5% no 3º ciclo.

Também Leal (1993) e Leal e Carreiro da Costa (1997) constataram que o grau de preferência dos alunos pelas aulas de Educação Física diminuiu com a idade / ano de escolaridade.

Os alunos mais novos parecem ter mais vontade de aprender novos desportos ou exercícios ou talvez reconhecem que ainda lhes faltam conhecimentos específicos e necessitam das aulas para os adquirir. Ao considerarem as aulas entusiasmantes aumentam a sua motivação para a prática. Também Duarte (1992 cit. Mourão 1997) verificou que para 80% dos alunos as aulas de Educação Física são tão entusiasmantes que participariam nelas mesmo que a sua frequência não fosse obrigatória. Gonçalves (1994) constatou que cerca de 50% dos alunos consideravam insuficiente uma carga horária semanal de duas horas para a disciplina pois gostavam “muito” das aulas de Educação Física e sendo os mais novos que se referiam à disciplina com uma opinião mais positiva.

Também Dollman et al. (2005 cit Pannekoek, Piek, Kane e Hagger, 2014) e Tudury (2012) destacaram a importância da motivação intrínseca na participação dos alunos em atividades físicas quer sejam as aulas de Educação Física (Dollman et al., 2005) ou os treinos na patinagem artística (Tudury, 2012) em relação à patinagem artística.

AMOTIVAÇÃO

Não encontramos diferenças significativas entre os dois ciclos em relação a esta dimensão, a maior parte dos alunos discorda totalmente de todas as afirmações. A maioria da população-alvo não apresenta amotivação para a prática da Educação Física.

Os alunos de ambos os ciclos sabem porque participam nas aulas de Educação Física. A opção “discordo totalmente” em relação à afirmação “pratico EF mas não sei porquê” foi escolhida por 58,9% dos alunos no 2º ciclo e 54,3% dos alunos do 3º ciclo. Também em relação à afirmação “Eu participo nas aulas de EF mas não vejo porque tenho de fazer EF” (Q10) verifica-se que em ambos os ciclos a resposta “discordo totalmente” é a mais selecionada com 65,8% no 2º ciclo e 50,8 % no 3º ciclo. Observa-se mais uma vez que a percentagem é maior nos alunos do 2º ciclo, o que mostra nestes alunos uma maior auto-determinação. Os alunos não consideram que as aulas de Educação Física sejam uma perda de tempo, a maioria discorda totalmente com a afirmação - 69,9% no 2º ciclo e 55,2 % no 3º ciclo.

Em relação aos conhecimentos do objetivo da prática de educação física verificamos de novo que os alunos afirmam saber qual é e por isso discordam totalmente da afirmação “eu participo nas aulas de EF mas não percebo o objetivo de fazer EF” (Q20) - 65,1% no 2º ciclo e 51,7% no 3º ciclo.

A maioria dos alunos apresenta um sentimento de regulação e encontram em si mesmos razões por eles perfeitamente identificadas para a prática da Educação Física tendo por isso motivação para a atividade física.

CONCLUSÕES

Verificamos que existem diferenças significativas entre os ciclos ao nível da Motivação Intrínseca, Regulação Introjetada e Regulação Identificada, sendo de destacar que os alunos do 2º ciclo:

- Consideram as aulas divertidas e entusiasmantes, nelas aprendem coisas novas e sentem-se satisfeitos ao realizar novas

aprendizagens.

- Querem mostrar ao professor que são bons alunos e revelam que ficam incomodados, sentem-se mal e sentem-se culpados se não realizarem a aula.
- Destacam a importância de aprender coisas novas e fazê-las bem, além de que também consideram que a disciplina lhes permite aprender coisas úteis para outras áreas da sua vida.

A maioria dos alunos de ambos os ciclos afirma que pratica as aulas de Educação Física, não por considerar que é obrigatório ou porque se procedesse de forma diferente iria arranjar problemas, mas será, nomeadamente pela satisfação que estas aulas lhes proporcionam – são divertidas, são entusiasmantes e proporcionam a aprendizagem de novos exercícios/desportos.

Em ambos os ciclos os alunos consideram que a realização da aula de Educação Física é algo que é suposto fazerem, querem evitar que o professor se zangue (preocupação mais visível no 2º ciclo) mas não consideram que realizem a aula por ela ser obrigatória (mais no 2º ciclo). Também Martinek (1989 cit. Gonçalves, 1998) refere que o aluno percebe e interpreta o comportamento do professor para com ele de acordo com vários fatores, nomeadamente a sua performance. Gonçalves (1997) refere também que os alunos (31%) destacaram o relacionamento com o professor como um fator muito importante e garantia de uma boa relação professor/aluno. Quanto ao caráter de obrigatoriedade da disciplina de Educação Física, os alunos do 3º ciclo atribuem-lhe maior importância na sua participação nas aulas.

Relativamente à dimensão da regulação introjetada, verifica-se que, independentemente do ano a que pertencem, é para os alunos importante terem boas performances e que o professor pense que eles são bons alunos. Poderá estar relacionado com a percepção de tratamento diferenciado como foi verificado por Gomes (1991) e Martinek (1988) - os alunos classificados com melhor performance receberam mais feedback positivo e mais afetividade positiva e também é referido por Carreiro da Costa, Pereira e Diniz (2000) - o professor utiliza os melhores alunos para fazerem a demonstração das diferentes tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos destacar a partir dos resultados obtidos nesta escola que a participação dos alunos na aula de Educação Física não depende apenas do facto da mesma ser de frequência obrigatória. A participação relaciona-se com fatores relacionados com novas aprendizagens em especial no 2º ciclo. Neste ciclo os Programas Nacionais de Educação Física propõem a introdução de novas matérias e o avanço para níveis elementares. Sendo estes alunos mais novos e mais inexperientes as situações novas parecem promover a sua maior disponibilidade para as aulas de Educação Física.

Em ambos os ciclos os alunos consideram que é importante agradar aos professores mas parece-nos mais importante destacar o sentimento de satisfação nas aulas de Educação Física porque são divertidas, entusiasmantes e permitem aprender coisas novas.

Os alunos da nossa amostra encontram-se todos no ensino básico e por isso a nota de Educação Física é considerada no final do ano letivo como mais uma e entra na contagem final que leva um aluno passar de ano ou ficar retido. Para estes alunos existe esse fator extrínseco que os pode levar a ver a Educação Física de forma semelhante às outras disciplinas e a procurar retirar a maior satisfação da mesma.

Em relação aos alunos do ensino secundário embora a disciplina de Educação Física seja de frequência obrigatória estamos ainda a viver um momento em que a nota não é considerada na média de acesso ao Ensino Superior. Consideramos por isso que tem todo o interesse perceber qual a motivação para a prática da Educação Física para estes alunos.

BIBLIOGRAFIA

Appel-Silva, M.; Wendt, G. W.; Argimon, I. I. de L. (2010). *A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. Psicologia em Revista (Belo Horizonte) vol.16 no.2 Belo Horizonte ago. 2010* http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200008 consultado em 30 de junho de 2017

Carreiro da Costa, F., Pereira P., Diniz, J.A., (2000) *Os processos de pensamento de alunos em Educação Física, Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação*

Física, 19/20

Deci, E & Ryan, R. (2000), *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and Self-determination of Behavior*, *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-268

Ferreira, J. (2005) *A Importância da Motivação nas Aulas de Educação Física: Estudo com Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*, Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior

Fontaine, A. M. (1989) *Teorias Pessoais do Sucesso*. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.

Godinho, M. (2007), *Controlo Motor e Aprendizagem, Fundamentos e Aplicações*, Edições Faculdade de Motricidade Humana

Gomes, R. (1991) *As Teorias implícitas da Personalidade e os comportamentos de Ensino*, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23

Gonçalves, C. (1994) *Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física*. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 111-134

Gonçalves, C., Carreiro da Costa, F. e Piéron, M. (1996). *Physical Education Classe Through Students' Thoughts and Behaviours*. AISEP International Seminar, Lisbon

Gonçalves, C. (1998), *Relações entre as características e as crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994), *Perceived Locus of Causality, Goal Orientations and Perceived Competence in School Physical Education*. *British Journal of Education Psychology*, 64(3), (pp. 453-463).

Leal, J. (1993), *A Atitude do aluno face à Escola, à Educação Física e aos comportamentos de Ensino do Professor*, Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana

Leal, J. e Carreiro da Costa (1997), *A Atitude dos Alunos Face à Escola, à Educação Física e a Alguns Comportamentos de Ensino do Professor*, *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (15 / 16).

Lonsdale, C; Sabiston, MC; Taylor, IM; Ntoumanis, N (2011) *Measuring student motivation for physical education: examining the psychometric properties of the perceived locus of causality questionnaire and the situational motivation scale*. *Psychology of sport and exercise*, 12, pp 284-292

Magill, R. (1998) *Motor Learning*, New York: McGraw-Hill

Martinek, T., e Johnson, S. (1979). *Teacher Expectations: Effects on Dyadic Interactions and Self-Concept in Elementary Age Children*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 50, 60-70

Martinek, T. (1988). *Confirmation of a Teacher Expectancy Model: Student Perceptions and Casual Attributions of Teaching Behaviors*. 59, 2, 118-126

Mourão, P. (1997), *O Pensamento do Aluno: Percepções pessoais e Crenças so-*

- bre o sucesso e insucesso em Educação Física, Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana
- Pannekoek, L., Piek, J., Kane, R., Hagger, M. (2014) The Children's Perceived Locus of Causality Scale For Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 162-185
- Pereira, P. (1995), O Pensamento e Ação do aluno em Educação Física, Volume I, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana
- Rodrigues, J. (1985), Análise do Feedback Pedagógico e da Reação do Aluno, Edições Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory, Basic psychological needs in motivation, development and wellness*, New York: The Guilford Press
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1998), *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill
- Tudury, G. (2012). A motivação na prática da patinagem artística: uma revisão de literatura. Trabalho de graduação no curso de Licenciatura em Educação física. UFRGS-ESEF
- Wittrock, M. (1996). *Students' Thought Processes*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Edition), New York