

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Lisiane Borges Rocha Sampedro

**MOTIVAÇÃO À PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DO
ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE PORTO
ALEGRE-RS**

**Porto Alegre
2012**

Lisiane Borges Rocha Sampedro

**MOTIVAÇÃO À PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DO
ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE PORTO
ALEGRE-RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

**Porto Alegre
2012**

CIP - Catalogação na Publicação

Sampedro, Lisiane Borges Rocha

Motivação à prática de atividades físicas e esportivas na educação física escolar: um estudo com adolescentes do ensino médio de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS / Lisiane Borges Rocha Sampedro. -- 2012.
136 f.

Orientador: Carlos Adelar Abaide Balbinotti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Motivação. 2. Atividades físicas e esportivas.
3. Educação física escolar. I. Balbinotti, Carlos Adelar Abaide, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo,
Maximiliano Lannes Sampedro
Aos meus pais,
Telmo e Bernadete Rocha
Aos meus irmãos,
Jean e Laisy Borges Rocha

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a muitas pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste estudo. Sem a contribuição de vocês, com certeza, tudo seria mais difícil.

Agradeço de forma especial e carinhosa, ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti, por aceitar-me como aluna no Programa de Pós Graduação da ESEF/UFRGS, proporcionando uma nova e tão desejada oportunidade em minha vida. Agradeço pela paciência, amizade, pelos ensinamentos e incentivo em todos os momentos deste trabalho. Muitíssimo Obrigada!

Ao Prof. Dr. Marcos Alencar Abaide Balbinotti, pela autorização para a utilização do seu inventário IMPRAFE-132, pelo suporte e cordial apoio sempre de muito bom humor, pelos sábios ensinamentos na tão assustadora estatística.

Ao meu colega do PPGCMH, Ricardo Pedrozo Saldanha, pela disponibilidade e pela ajuda incansável em todos os momentos do estudo, por dividir comigo seu conhecimento, por colaborar sempre que precisei. A tua colaboração foi fundamental neste trabalho.

A colega Patrícia Fontana por dividir comigo seus conhecimentos, pelo apoio, auxílio e boa vontade ao longo do estudo e pela amizade e parceria.

Aos outros colegas do PPGCMH, Antônio Rocha, Roberto Klering, Luciano Juchem, Paulo Henrique Mellender Evangelista, Jones Zapellom Mazo, Larissa Sabbado Flores, Débora Machado, Karine Muller, Hannah Aires, Gabriel Gonçalves pela ajuda, amizade e parceria.

Ao Colégio Estadual Piratini pela liberação concedida de parte da minha carga horária de trabalho para a realização deste estudo. Aos meus colegas de trabalho pela compreensão, auxílio e apoio.

Às Escolas Estaduais que compõem a Associação Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul (RIEPRS) que permitiram que eu fizesse a coleta de dados, aplicando os Inventários.

Aos escolares pela colaboração ao responderem os Inventários.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação pela simpatia e disposição e pelo atendimento sempre prestativo.

A minha família, pessoas que amo muito, por me apoiar e admirar tudo o que eu faço.

Ao Max, meu esposo, pelo seu amor, pelo suporte, pela força nos momentos de dificuldade, pela compreensão e paciência. Valeu meu amor!

RESUMO

O presente estudo trata das dimensões motivacionais na Educação Física Escolar. O objetivo geral deste estudo é identificar entre seis dimensões motivacionais (*Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer*) associadas à prática regular de atividades físicas e esportivas, aquelas que melhor descrevem os escolares do ensino médio, de escolas públicas estaduais, de ambos os sexos que participam regularmente da Educação Física Escolar. Mais especificamente, o estudo procurou testar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais avaliadas pelo IMPRAFE-132, segundo as variáveis: Sexo; Anos do Ensino Médio (1º, 2º, e 3º anos); Tipo de Participação e Frequência Semanal (1, 2 ou 3 aulas por semana). Através desses resultados pretende-se apresentar sugestões de conteúdos atitudinais para as aulas de educação física escolar. Para tanto, foi aplicado o Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividades Físicas e Esportivas (IMPRAFE-132) (BALBINOTTI, 2010). As respostas aos itens do IMPRAFE-132 são respondidas em uma escala de Tipo *Likert*, graduados em sete pontos, indo de “Este item não representa um motivo que me levaria a realizar uma atividade física regular ou esporte” (1) a “É por esse motivo que eu pratico atividade física ou esporte” (7). O IMPRAFE-132 foi aplicado em 807 escolares do ensino médio de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-Rs que participam da Educação Física Escolar. Constatou-se que as dimensões que mais motivam os escolares do ensino médio são as dimensões *Prazer* e *Saúde* estatisticamente indissociável ($p > 0,05$), seguidas, respectivamente pela *Sociabilidade* e *Estética* (2º), *Estética* e *Controle de Estresse* (3º) e por último, *Controle de Estresse* e *Competitividade* (4º). Com relação às variáveis controladas, ao compararmos as diferenças entre o sexo masculino e feminino foram constatados que todas as dimensões motivam significativamente mais os escolares do sexo masculino. Outro resultado dessa pesquisa aponta que as dimensões *Competitividade* e *Estética* motivam significativamente mais os escolares do 1º ano do ensino médio à prática regular de atividades físicas e esportivas na educação física escolar. As demais dimensões motivam da mesma forma tanto o 1º quanto o 2º e o 3º anos. Quanto ao Tipo de Participação, todas as dimensões motivam significativamente mais os escolares que participam da educação física escolar de maneira voluntária do que aqueles que participam de maneira obrigatória. Na análise de comparação entre as frequências semanais, constatou-se que todas as dimensões motivam da mesma forma tanto os escolares que participam das aulas de educação física 1 vez por semana quanto aqueles que participam, 2 ou 3 vezes semanais. Portanto, os resultados dessa pesquisa sugerem que a participação dos escolares do ensino médio nas aulas de educação física se origina nas dimensões motivacionais *Prazer* e *Saúde*.

Palavras-Chave: Motivação; Atividades Físicas e Esportivas; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This work is related to the motivational dimensions in Physical Education. The aim of this study is to identify six motivational dimensions (Stress Control, Health, Sociability, Competitiveness, and Aesthetic Pleasure) associated with the regular practice of physical activities and sports, those that best describe the high school students in public schools of both sexes who regularly participate in Physical Education Classes. More specifically, the study aimed to test whether there are significant differences between the means of motivational dimensions assessed by IMPRAFE-132, according to the variables: sex; years of high school (1st, 2nd and 3rd years) type of participation and weekly frequency (1, 2 or 3 sessions a week). Based on these results we intend to make suggestions for attitudinal contents of physical education classes. For this purpose, a Practice Motivation Inventory of Regular Physical Activity and Sports (IMPRAFE-132) (BALBINOTTI, 2010) was applied. The IMPRAFE-132 items are answered in a Likert type scale, graduated in seven points, ranging from "This item is not a reason that would lead me to perform a physical activity or Sport" (1) "That's why I practice physical activities or sport" (7). The IMPRAFE-132 was applied to 807 high school students from public schools in Porto Alegre-RS that practice Physical Education. It was found that the dimensions that motivates more the high school students were Pleasure and Health statistically inseparable ($p > 0.05$), followed respectively by Sociability and Aesthetics (2nd), Aesthetics and Control of Stress (3rd) and Finally, Stress Control and Competitiveness (4th). With relation to the controlled variables, when comparing the differences between males and females were found that all the dimensions motivate significantly more male students. Another result of this research showed that the Competitiveness and Aesthetics dimensions significantly motivate the students from first years of secondary school to practice regular physical activities and sports in physical education classes. The other dimensions motivate in the same way first, second and third years. Regarding the type of participation, all dimensions significantly motivate the students who participate in physical education classes in a volitional way, than those who participate in mandatory way. Analyzing the weekly frequency, it was found that all the dimensions motivate in the same way all the students who participate in physical education classes once a week and those who participate, twice or 3 times a week. Therefore, the results of this research suggested that the participation of high school students in physical education classes is originated in the motivational dimensions of pleasure and health.

Keywords: Motivation, Physical Activity and Sports, Physical Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Frequência dos sujeitos (N=807) por cada variável controlada.....	61
Tabela 2:	Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra geral.....	68
Tabela 3:	Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra segundo a variável “Sexo”.....	71
Tabela 4:	Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra segundo a variável “Anos do Ensino Médio”.....	75
Tabela 5:	Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra segundo a variável “Tipo de Participação”.....	80
Tabela 6:	Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra segundo a variável “Frequência Semanal”.....	84
Tabela 7:	Comparações entre os escores das dimensões motivacionais dos escolares do ensino médio.....	87
Tabela 8:	Comparações entre dimensões, intrasexo (masculino e feminino).....	89
Tabela 9:	Teste t para comparações de média para amostras independentes.....	90
Tabela 10:	Comparações entre as dimensões segundo a variável “Anos do Ensino Médio”.....	92
Tabela 11:	Comparação entre as médias das dimensões segundo a variável “Anos do Ensino Médio”.....	94
Tabela 12:	Comparações entre as dimensões segundo a variável “Tipo de Participação”.....	95
Tabela 13:	Teste t para amostras independentes.....	96
Tabela 14:	Comparações entre as dimensões segundo a variável “Frequência Semanal”.....	98
Tabela 15:	Comparação entre as médias das dimensões segundo a variável “Frequência Semanal”.....	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Quadro de demonstração gráfica da aderência à normalidade dos dados em estudo por dimensão.....	65
Figura 2:	Gráfico da distribuição das dimensões motivacionais em valores nominais com a variável controlada “Sexo”.....	73
Figura 3:	Gráfico da distribuição das dimensões motivacionais em valores nominais com a variável controlada “Anos do Ensino Médio”.....	78
Figura 4:	Gráfico da distribuição das dimensões motivacionais em valores nominais com a variável controlada “Tipo de Participação”.....	82
Figura 5:	Gráfico da distribuição das dimensões motivacionais em valores nominais com a variável controlada “Frequência Semanal”.....	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	12
1.2 JUSTIFICATIVAS.....	17
1.3 OBJETIVOS.....	18
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
2 MARCO TEÓRICO.....	20
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	20
2.1.1 O papel da educação física na escola.....	28
2.2 MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	34
2.2.1 Alguns fatores que podem influenciar a prática e a motivação da educação física escolar.....	37
2.3 DIMENSÕES MOTIVACIONAIS RELACIONADAS À PRÁTICA REGULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS.....	45
2.3.1 Controle de estresse.....	45
2.3.2 Saúde.....	48
2.3.3 Sociabilidade.....	50
2.3.4 Competitividade.....	52
2.3.5 Estética.....	55
2.3.6 Prazer.....	57
3 METODOLOGIA.....	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	60
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	60
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	61
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	62
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS.....	63
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	64
4.1 Resultados pertinentes ao objetivo geral.....	64
4.2 Análise de itens.....	66
4.3 Estatísticas descritivas gerais.....	67
4.4 Estatísticas descritivas segundo as variáveis controladas na pesquisa.....	70
4.4.1 Análises segundo a variável “Sexo”.....	70

4.4.2 Análises segundo a variável “Anos do Ensino Médio”.....	74
4.4.3 Análises segundo a variável “Tipo de Participação”.....	78
4.4.4 Análises segundo a variável “Frequência Semanal”.....	82
4.5 Comparações das médias.....	87
4.5.1 Comparações das médias para amostra geral.....	87
4.5.2 Comparações das médias segundo a variável “Sexo”.....	88
4.5.3 Comparações das médias segundo a variável “Anos do Ensino Médio”	91
4.5.4 Comparações das médias segundo a variável “Tipo de Participação”.....	94
4.5.5 Comparações das médias segundo a variável “Frequência Semanal”.....	97
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	101
5.1 Amostra Geral.....	101
5.2 Variável “Sexo”.....	104
5.3 Variável “Anos do Ensino Médio”.....	106
5.4 Variável “Tipo de Participação”.....	108
5.5 Variável “Frequência Semanal”.....	110
5.6 Sugestões e orientações para as aulas de Educação Física Escolar considerando os resultados obtidos nesta pesquisa.....	113
6 CONCLUSÕES.....	116
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	133
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134
ANEXO C – INVENTÁRIO DE MOTIVAÇÃO A PRÁTICA REGULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema central as dimensões motivacionais na Educação Física Escolar. Pretende investigar dentre seis (6) dimensões motivacionais (Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer), aquelas que melhor descrevem os escolares do ensino médio de escolas públicas estaduais, de ambos os sexos que participam regularmente da Educação Física Escolar. Além disso, procura aprofundar os conhecimentos sobre a motivação, abordando os fatores que podem influenciar a motivação e a prática da educação física na escola, bem como, uma possível reflexão e sugestão de conteúdos atitudinais para as aulas de Educação Física Escolar considerando os resultados obtidos nesta pesquisa. Nessa parte introdutória, será contextualizado o estudo, apresentado os objetivos da pesquisa, justificando a sua realização e descrito a estrutura do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Os anos escolares representam um marco na vida de crianças e adolescentes, e a Educação Física (EFi) ocupa um importante papel. A EFi, para ser inserida como componente curricular e para justificar-se como tal, deve proporcionar aos alunos o contato com um conhecimento próprio e específico da área; em outras palavras, tem de ensinar algo que, se não for trabalhado pela EFi, não será ensinado por nenhum outro componente curricular, apresentando, dessa forma, valor e finalidade ao componente curricular enquanto um fenômeno educativo (MARANTE; SANTOS, 2008).

Nessa linha, Betti; Zuliani (2002, p.75) pontuam que:

A Educação Física enquanto componente curricular da educação básica deve introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas, das lutas e práticas de aptidão física em benefício da qualidade de vida.

Esses conteúdos (jogo, esporte, atividades rítmicas, dança, ginásticas, lutas, práticas de aptidão física) devem ser ensinados sob os eixos: procedimentais

(ligados ao fazer), conceituais (fatos, conceitos e princípios) e atitudinais (normas, valores e atitudes) (BRASIL-PCNS, 1998; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

Freire; Scaglia (2003) acreditam que existe uma indefinição dos conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos nas aulas de EFi necessitando de um programa mínimo para resolver a “bagunça” interna da disciplina. Na prática, o que se observa é uma ausência de organização dos conteúdos denominada por Paes (2002, p. 91) como “prática repetitiva de gestos técnicos em diferentes níveis de ensino”, isto é, as mesmas atividades são repetidas em diferentes séries ou ciclos; em outras palavras, o voleibol praticado na quinta-série é o mesmo praticado no ensino médio. Como consequência, não é oportunizada ao aluno a vivência em diversificadas práticas e modalidades esportivas que lhe permitiriam a ampliação do repertório de elementos da cultura corporal de movimento e a identificação com as atividades que mais lhe interessariam (RANGEL-BETTI, 1995; PAES, 2002).

Surge então o questionamento: o que fazer, uma vez que a realidade da EFi na escola impõe-nos turmas absolutamente heterogêneas, no que concerne aos aspectos motores, cognitivos e afetivos? Pensemos no jovem de hoje: atuante, crítico, conhecedor dos seus direitos, exposto a toda espécie de informações veiculadas pelos meios de comunicação. Aqui, apresenta-se o maior desafio do professor e da EFi na escola: elaborar um planejamento envolvente e coerente com os objetivos do seu trabalho. Nesse sentido, o que se deseja do aluno, no ensino médio, foco desta pesquisa, é uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2000).

Portanto, constantes desafios devem ser proporcionados aos alunos. González; Fraga (2009), Brasil (2000) sugerem que as aulas de EFi escolar devem contemplar os seguintes conteúdos: esporte; ginástica: exercícios físicos e práticas corporais introspectivas; práticas corporais expressivas: dança e expressão corporal; lutas; jogos; práticas corporais junto à natureza: aventura e contemplação; atividades aquáticas; práticas corporais e sociedade, práticas corporais e saúde, na busca da inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas.

De posse dessas informações, apresenta-se a relevância social como um aspecto no qual o professor de educação física deve-se manter atento: será que o

que ensinamos vai ao encontro dos interesses dos alunos? Tantas vezes nos perdemos em repetição de fundamentos esportivos que nada significam para aqueles que na verdade são os motivos do nosso trabalho: o aluno. Em função disso, nos deparamos com alunos amotivados em participar das aulas de EFi. Então, para que os alunos participem e mantenham-se nas atividades propostas durante as aulas na escola, vê-se necessário fortalecer a sua motivação conhecendo os motivos que estão associados a sua participação voluntária, autônoma e determinada nas atividades. Identificar estes motivos poderia também fornecer subsídios ao professor para promover estratégias pedagógicas aumentando a motivação e a permanência dos alunos nas aulas.

Motivar os alunos, conhecer a hierarquia e o perfil de motivos pelos quais os alunos possam querer participar de uma determinada prática corporal, quando adequadamente exploradas, pode ser uma informação importante para o professor e um grande desafio, pois a qualidade desta interação representa um dos elementos que possui influência no envolvimento do aluno na tarefa e nas suas escolhas futuras (MINELLI *et al.*, 2010). Identificar as dimensões motivacionais além de contribuir no direcionamento e planejamento das práticas pedagógicas do professor, é um dos temas de grande importância para a explicação de, ao menos, uma parte do comportamento de alunos, atletas e de praticantes regulares de atividades físicas e esportivas (BALBINOTTI, 2011).

Autores, como (ZAHARIADIS; GREECE; BIDDLE, 2000; GARCÍA; WEIS; VALDIVIESO, 2005) reforçam esta ideia, ressaltando que a identificação dos motivos que levam jovens a serem fisicamente ativos através do esporte ou da participação nas aulas de educação física é um ponto fundamental para a compreensão da motivação, para a manutenção desses jovens nas atividades e também uma possibilidade de aumentar a participação em atividades físicas e esportivas e conseqüentemente reduzir o número de abandonos. Ajudar jovens esportistas a satisfazerem seus desejos e ambições poderá ser a chave para a manutenção da motivação na prática esportiva (GARCÍA; WEIS; VALDIVIESO, 2005).

O aluno, ao sair da escola, desprende-se da obrigatoriedade de fazer educação física e quem sabe, só vai passar a ter uma vida ativa em situações futuras, se as experiências vividas durante as aulas na escola forem positivas,

prazerosas e divertidas despertando no aluno a conscientização da importância de se praticar algum tipo de atividade física ou esportiva durante toda a sua vida (SALLIS; MCKENZIE, 1991; MOTA, 2004). Na atualidade, devido ao alto número de pessoas sedentárias e com consequências patológicas decorrentes desse hábito (MCARDLE *et al.*, 1998) é extremamente necessário que a EFi escolar deixe somente de estar voltada ao movimento pelo movimento utilizando o esporte para isso, mas também esteja muito preocupada com a qualidade de vida de crianças, adolescentes e futuros adultos (BENTO, 1989).

Ao trabalhar com adolescentes, deve-se considerar que estes já possuem uma opinião formada sobre as aulas de EFi, baseado em suas experiências pessoais nos anos escolares anteriores. Se elas foram marcadas por sucesso e prazer, o aluno terá uma opinião favorável quanto a frequentar as aulas. Ao contrário, quando o aluno registrou várias situações de insucesso, e de alguma forma se excluiu ou foi excluído, sua opção será pela dispensa das aulas, com um primeiro discurso pautado em não gostar das atividades, e transformar estas opiniões se constitui, também, em um dos desafios para os professores (COSTA, 1997).

A padronização desejada de conteúdos, a preocupação em oportunizar aos alunos a diversidade da cultura corporal de movimento, a possibilidade de diversificar e experimentar várias vivências motoras, juntamente com a contribuição pedagógica apresentada através dos resultados desta pesquisa referentes aos interesses dos jovens praticantes da EFi escolar poderiam facilitar para que a prática de atividades físicas e esportivas desenvolvidas durante as aulas possa ir ao encontro das melhores expectativas dos alunos.

Na Educação Básica a EFi é componente curricular obrigatório nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996), porém, enquanto muitos dos alunos participam das aulas com satisfação e prazer o que denominamos neste estudo de participação volitiva, outros, participam das aulas somente porque é obrigatório, “porque vale nota”, denominado de participação obrigatória. A participação volitiva representa a educação da vontade. Cabe ao professor a função de utilizar as aulas de EFi no sentido de formar as qualidades volitivas dos alunos: autodeterminação, perseverança, tenacidade, gostar das práticas corporais, e isso só será possível se o aluno apreciar o que está fazendo. Portanto, conhecer o que motiva os alunos a

participar das aulas de educação física é de grande importância, pois as aulas serão direcionadas aos seus interesses, resultando então na formação dessas qualidades volitivas (BALBINOTTI; BALBINOTTI, 2008).

Além dos aspectos e fatores citados, uma atenção especial deve ser dada ao professor, considerado figura determinante na aprendizagem e um dos responsáveis pela motivação esportiva do aluno. Sua atuação deveria, primeiramente, fazer com que as aulas de EFi fossem tão motivadoras que levassem o aluno a gostar de praticar uma determinada atividade física e que, num contínuo, mantivesse essa prática mesmo ao deixar de ser aluno da escola ou atleta, mas como cidadão comum. Para motivar o aluno a praticar uma atividade física, não basta ser ou ter sido um bom atleta ou “achar” que entende de esportes. É necessário que a sua formação o habilite para conhecer os aspectos específicos da função de ser professor e adquira, enquanto acadêmico, os princípios da motivação necessários para incentivar o seu aluno ao hábito da prática das atividades físicas ou esportivas e não simplesmente “fazer as aulas de Educação Física” (MATOS; STARK, 2010; MARTINS Jr., 2000).

Certas atividades ou situações de aula nos quais os alunos demonstram amotivação podem estar ligadas a dificuldades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, gerando sentimentos de incompetência perante as atividades propostas nas aulas. Em função disso, o professor deve estar atento à percepção de competência do aluno, pois possui um grande impacto na motivação (NTOUMANIS, 2001).

Portanto, sendo a EFi, na escola, um importante instrumento no processo educacional, entende-se que as aulas de EFi devem ser orientadas através das motivações destes jovens, propiciando ao aluno a execução das atividades físicas e esportivas de forma mais engajada, motivada, prazerosa e desafiadora. Nessa perspectiva, o presente estudo abordará a seguinte questão: quais as dimensões motivacionais (Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer), que melhor descrevem os escolares do ensino médio de escolas públicas estaduais, de ambos os sexos que participam regularmente da Educação Física Escolar?

1.2 JUSTIFICATIVAS

A justificativa para a realização deste estudo diz respeito à importância que a motivação assume na literatura da área como uma variável fundamental para se tentar compreender a participação de jovens em práticas corporais (ZAHARIADIS; GREECE; BIDDLE, 2000; GARCÍA; WEIS; VALDIVIESO, 2005). Os escolares, principalmente alunos do ensino médio que se encontram na adolescência, apresentam comportamentos diversos quanto à sua participação e interesse nas aulas de EFi na escola. Muitos desses alunos são totalmente amotivados em participar das aulas e não atribuem nenhuma importância a este componente curricular (MARTINELLI *et al.*, 2006; BETTI; ZULIANE, 2002).

Paiano (1998) aponta como razão para essa amotivação, o conflito de interesses gerado pela ênfase da competição que ocorre quando o professor assume a postura de técnico ou treinador, exigindo de seus alunos uma postura de atleta, cobrando rendimentos, que muitas vezes são inadequados e não correspondem ao desenvolvimento motor do aluno e nem aos objetivos da EFi na escola. O resultado destas ações são alunos sem vontade de participar da aula, que ao invés de prazerosa passa a ser maçante e por isso desmotivante, pois enquanto para uns a aula de EFi é vista como competitividade, para outros é tida como uma forma de lazer e socialização. Já para Rangel-Betti (1995), a amotivação por parte dos alunos se dá por meio do relacionamento deles com os demais alunos do grupo, desinteresse pelo conteúdo e abordagem adotados pelos professores para desenvolvimento das aulas.

Em função disso, surge o interesse em verificar quais são os motivos que podem estar associados à participação mais voluntária, autônoma, consciente e prazerosa destes jovens nas aulas de EFi escolar. Informações confiáveis a respeito da motivação, e a identificação das dimensões motivacionais, permitem ao professor planejar e orientar suas aulas de forma mais adequada indo ao encontro dos interesses dos alunos.

A contribuição pedagógica apresentada a partir dos resultados desse estudo também facilitará ao professor fazer uma ligação das dimensões motivacionais que melhor descrevem os escolares com os conteúdos a serem trabalhados em cada série do ensino médio, de acordo com as necessidades, interesses e motivações

dos alunos, principalmente daqueles que participam da EFi escolar somente porque é obrigatória, não conseguindo obter prazer, motivação, vontade de participar das atividades práticas propostas.

Outra justificativa para a realização desta pesquisa está ancorada nas produções literárias (GRAMORELLI; NEIRA, 2009; BRACHT, 2010, BIANCHI; PIRES, 2010; COSTA, 2008; KAWASHIMA, 2009; DARIDO *et al.*, 2001; SANTOS; MATOS, 2004; FREIRE; OLIVEIRA, 2004), que na sua maioria tratam da EFi no ensino fundamental, tornando a EFi do ensino médio, um componente que em grande parte das vezes, é marginalizado, discriminado, desconsiderado, chegando até por vezes a ser excluído dos projetos políticos pedagógicos de algumas escolas (BARNI; SCHNEIDER, 2003).

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo geral identificar entre seis dimensões motivacionais (Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer) associadas à prática regular de atividades físicas e esportivas, aquelas que melhor descrevem os escolares do ensino médio, de escolas públicas estaduais, de ambos os sexos que participam regularmente da Educação Física Escolar.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1) Testar se existe diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais, segundo a variável “Sexo” (masculino e feminino);
- 2) Testar se existe diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais, segundo a variável “Anos do Ensino Médio” (1º, 2º, e 3º anos);

- 3) Testar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais, segundo a variável “Tipo de participação” (participação obrigatória ou participação volitiva) nas aulas de educação física;
- 4) Testar se existe diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais, segundo a variável “Frequência Semanal” (1, 2 ou 3 aulas por semana);
- 5) Propor conteúdos atitudinais para as aulas de Educação Física Escolar considerando os resultados obtidos nesta pesquisa.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

A dissertação está estruturada em quatro partes. A primeira parte apresenta os pressupostos teóricos, que está dividida em dois capítulos. A segunda parte da dissertação trata da metodologia que foi utilizada no estudo. São apresentados os sujeitos da investigação; os instrumentos de coleta; e os procedimentos estatísticos empregados na análise. Na terceira parte, são apresentados resultados do estudo. Inicialmente, são focalizadas as análises descritivas e a seguir as análises comparativas. Por fim, são apresentadas as discussões e as conclusões do estudo. Em anexo, encontram-se o Termo de Concordância para as instituições onde foram efetuadas as coletas dos dados; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; o Questionário de Identificação das Variáveis de Controle (QIVC), que está incluso no cabeçalho do Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Esportiva; e o inventário que foi utilizado no estudo: IMPRAFE-132, além de outras informações relevantes.

2 MARCO TEÓRICO

Os pressupostos teóricos serão apresentados em dois capítulos. O primeiro capítulo aborda temas relacionados à Educação Física Escolar e o papel da Educação Física na escola. O segundo capítulo apresenta a Motivação na Educação Física Escolar e está separado em duas partes: Alguns fatores que podem influenciar a prática e a motivação da educação física escolar; Os motivos relacionados à prática regular de atividades físicas e esportivas, que será apresentado detalhadamente através de seis dimensões motivacionais: Controle de Estresse (CE), Saúde (Sa), Sociabilidade (So), Competitividade (Co), Estética (Es) e Prazer (Pr) (BALBINOTTI; SILVA, 2003; BALBINOTTI, 2004, 2010, 2011¹; BALBINOTTI; BARBOSA, 2006, 2008; BALBINOTTI; CAPOZZOLI, 2008; BALBINOTTI; SALDANHA; BALBINOTTI, 2009).

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para que possamos refletir sobre a EFi escolar na atualidade, é necessário que consideremos suas origens no contexto brasileiro, pois todas as tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de EFi (DARIDO, 2003).

A inclusão da EFi, oficialmente, na escola, ocorreu no Brasil ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Três anos após a aprovação da reforma do primário e do secundário, em 1854, a ginástica passou a ser uma disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário. Segundo Castellani Filho (1988, p. 16), “a obrigatoriedade da Educação Física para ambos os sexos tem seu marco no Parecer n°. 224 de 1882, de Ruy Barbosa”. Todavia, a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares. É apenas a partir da década de 1920 que vários estados da federação começam a realizar suas reformas educacionais e incluem a EFi, com o nome mais frequente de ginástica (BETTI, 1991).

¹ BALBINOTTI, M. A. A. **IMPRAFE-132**: A nova versão de um instrumento de avaliação de motivos que levam à prática regular de atividade física e esportiva. No prelo, 2011.

A partir de meados da década de 30, em consequência das preocupações dos médicos higienistas com a alta taxa de mortalidade da população branca brasileira, por falta de cuidados básicos de higiene, a EFi foi, portanto, instituída com o objetivo de proporcionar atividades saudáveis que produzissem homens preparados para atividades intelectuais e mulheres prontas para gerar filhos fortes e cuidar da família. Essa função originada no berço do movimento higienista perdurou por todo o século XIX. No século XX a EFi pouco mudou, pois o caráter utilitário característico do século passado continuou, na medida em que o seu objetivo, na escola, seria formar homens fortes para o bem da pátria. No modelo militarista, os objetivos da EFi na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população (BRAID, 2003).

Em função do processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo, a educação física passou a ser usada como forma de fortalecer e melhorar a capacidade de produção do trabalhador, visando desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade. Com o fim do Estado Novo, iniciou-se uma série de discussões envolvendo como temática a educação e especificamente houve um esforço de tornar a educação física disciplina comum aos currículos escolares. Como consequência dos debates, surgiu à proposta de um novo enfoque para esta disciplina, qual seja o de integrá-la como disciplina educativa por excelência no âmbito da rede pública de ensino (GUIMARÃES *et al.*, 2001).

Chegou à época da ditadura militar e junto com esta, também, uma grande vontade do governo em incentivar a EFi e, principalmente, o esporte. Foi um período de massificação do esporte e grande divulgação dos “feitos” dos atletas de alto nível, transformados em “heróis da pátria”. A ditadura foi pródiga em enaltecer a necessidade da prática da EFi em todos os níveis de ensino, sendo inclusive, nesse período, que se instituiu a obrigatoriedade desta no Ensino Superior, assim, a inclusão da EFi na escola é dada por lei (BRAID, 2003). De acordo com Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. O esporte é, para essa fase, o

objetivo e o conteúdo da EFi escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador.

O modelo esportivista é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 80, embora esta concepção esteja presente na sociedade de maneira quase hegemônica. É nesse momento que a EFi passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. A discussão do objeto de estudo da EFi, a abertura de programas de mestrado na área, a volta de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a confirmação da vocação da EFi para ser ciência da motricidade humana, adicionados a um novo panorama político-social, contribuem para que seja rompida, ao menos no nível de discurso, a valorização excessiva do desempenho como objetivo único na escola (DARIDO, 2003).

Em oposição à vertente mais tradicional, tecnicista e esportivista, surgem algumas tendências e um movimento chamado de renovador na EFi escolar brasileira. Movimento este que impulsionou mudanças em diversas dimensões de nossa área. Particularmente no que diz respeito ao campo educacional, questionou-se o paradigma de aptidão física e esportiva que sustentava de forma extensiva as práticas pedagógicas da EFi nos pátios escolares. Entre outras iniciativas, o movimento renovador entendeu que uma das ações necessárias para transformar a EFi seria “elevá-la” à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Em outras palavras, é da mão do “movimento renovador” que se coloca um conjunto de questões que não faziam parte das preocupações da tradição desta área, e que balizam as teorias pedagógicas quando buscam legitimar um componente curricular num projeto educacional. Assim, essa ruptura com a tradição, colocou à EFi a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. EFi na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Nesse contexto, seguem algumas abordagens e concepções que possuem papel importante na construção do pensamento pedagógico nacional da EFi.

A Abordagem Desenvolvimentista é explicitada, no Brasil, principalmente nos trabalhos de Tani *et al.* (1988) que tem uma proposta dirigida na tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora em relação à faixa etária e, em função dessas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes à estruturação de um programa para a educação física na escola. Os autores desta abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da EFi, propugnando a especificidade do seu objeto. Em suma, uma aula de EFi deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras. Para a abordagem desenvolvimentista, a EFi deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos.

A Abordagem Construtivista-Interacionista, tem como colaborador o professor João Batista Freire (1992), e acredita que a EFi tem como objetivo respeitar o universo cultural do aluno, explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea e gradativamente proporem tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento. Na proposta construtivista o jogo, possui papel privilegiado, é considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para ela.

Outra abordagem a Crítico-Superadora utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio, acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como adquirimos esses conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Propõe que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Enquanto organização do currículo, esta abordagem ressalta que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo de conhecimento. Deve, também, evitar o ensino por etapas e adotar a simultaneidade na transmissão dos conteúdos, ou seja, os mesmos conteúdos

devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries, sem a visão de pré-requisitos. A EF é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado de cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira (COLETIVO de AUTORES, 1992).

E, por conseguinte, a Abordagem Sistêmica que tem no livro Educação Física e Sociedade (BETTI, 1991) as primeiras considerações sobre a EFi dentro desta abordagem. Para a abordagem sistêmica existe a preocupação de garantir a especificidade, na medida em que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da EFi escolar. O alcance da especificidade se dá através da finalidade da EFi na escola, que é para Betti (1992, p. 285), “integrar e introduzir o aluno do ensino fundamental e médio no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)”.

Atualmente é possível identificar novas formas de organização do pensamento pedagógico da EFi escolar através de algumas tendências como: psicomotricidade, cultural, crítico-emancipatório, saúde renovada e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL-PCNS, 1998).

Na abordagem da Psicomotricidade, o envolvimento da EFi é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, busca-se garantir a formação integral do aluno (SOARES, 1993). Esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de EFi que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica. O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no país foi Jean Le Bouch (1986, p. 23), afirmando que: “... a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das influências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”. O autor prossegue em suas críticas à EFi, ressaltando que: “... eu distinguia dois problemas na educação física: um deles ligado aos fatores de execução, centrado no rendimento mecânico do movimento, e outro ligado ao nível de controle e de comando que eu chamei psicomotor”. Assim, a psicomotricidade visa uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade (LE BOUCH, 1986).

A abordagem Crítico-Emancipatória tem como seu principal representante Elenor Kunz e por base a Sociologia e a Filosofia. Essa abordagem está centrada na possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a EFi contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens. É pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos. Para o autor:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida através da reflexão crítica (KUNZ, 1994, p. 31).

O autor coloca que esta concepção precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, que se orienta pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente do aluno sobre os assuntos abordados em aula. Pretende o resgate da linguagem do movimento humano, que é o objeto central do trabalho pedagógico da EFi escolar, como forma de expressão de entendimento do mundo social.

Já a abordagem Cultural sugere que o ponto de partida da EFi é o repertório corporal que cada aluno possui quando ingressa na escola, uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural e não existe técnica melhor ou mais correta. Tem como seu principal representante Josimar Daólio e tem por base a antropologia social. Nesta concepção, a EFi escolar não deve se colocar como aquela que escolhe qual a técnica que deve ser ensinada/aprendida, mas deve ter como tarefa ofertar uma base motora necessária, a partir da qual o aluno possa praticar as atividades desenvolvidas de forma eficiente (DAÓLIO, 1996).

Dando continuidade as tendências pedagógicas, surge, então, a abordagem Saúde Renovada na qual entende que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta. Seus principais representantes são Markus Nahas e Dartagnam Pinto Guedes e tem por base a Fisiologia. Esta concepção de EFi além dos aspectos práticos aborda também conceitos e princípios teóricos que possam proporcionar subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividades físicas ao longo de

toda vida. Portanto, o objetivo da EFi na escola deve ser o de ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde (GUEDES, 1999).

Por último, a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram lançados nos anos de 1997 a 2000, tem como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. Três aspectos da proposta dos PCNs – área Educação Física – representam aspectos relevantes a serem buscados dentro de um projeto de melhoria da qualidade das aulas, quais sejam: princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais (BRASIL, 1998; 2000).

Juntamente a estas abordagens, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) que traz alguns avanços, tais como: autonomia escolar; flexibilização do currículo; destaque dado à Educação Especial e vinculação da EFi ao Projeto Político-Pedagógico da escola (CORRÊA; MORO, 2004). Com a Lei nº 9394/96, mantém-se a obrigatoriedade da EFi, sem que se determinem seus objetivos. Em seu artigo 26, parágrafo 3º, a Lei diz: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo sua prática facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

A partir dessa nova concepção e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que têm a finalidade de estipular as linhas norteadoras para a construção de uma referência curricular nacional para os ensinos fundamental e médio, as aulas de educação física devem desenvolver outras práticas corporais além dos esportes, como atividades rítmicas e expressivas, a ginástica geral, jogos, lutas, conhecimento sobre o corpo e através delas e do próprio esporte exercerem seu papel de contribuir na formação da criança e do adolescente. Nestes documentos, fica claro que levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções dinâmicas, diversificadas e contraditórias é a principal finalidade desta disciplina na escola (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

Nos últimos anos foi lançado e entregue pela Secretaria Estadual da Educação (SEC) do Rio Grande do Sul para todos os professores dos anos finais do ensino Fundamental e do ensino Médio a proposta de Referencial Curricular para as escolas estaduais (BRASIL, 2002). Anteriormente tinham-se como base os PCNs que eram formulados em nível nacional para um país grande e diverso e não continham recomendações suficientes sobre como fazê-los acontecer na prática (MELLO, 2009). A proposta possui habilidades, competências cognitivas e conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em cada série. A autonomia pedagógica na rede estadual fica restrita à escolha de como ensinar, mas não sobre o que ensinar. Consiste na autonomia didático-metodológica de cada professor e não mais no direito de escolher o que será ensinado. As instituições devem ensinar os conteúdos mínimos adaptados às peculiaridades regionais e locais de cada comunidade escolar. Os referenciais curriculares estão separados em cinco volumes de acordo com quatro áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos (no qual a EFi está inserida), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e devem ser utilizados para auxiliar as equipes pedagógicas das escolas na organização dos currículos escolares e na elaboração dos planos de estudos (BRASIL, 2002). A inserção da EFi escolar na área de Linguagens e Códigos justifica-se pelo uso da linguagem corporal, sem dúvida um elemento central no processo de interação dos alunos como cultura corporal de movimento. A linguagem corporal é um dos temas que a EFi escolar compartilha com as demais matérias de ensino da área de Linguagens e Códigos, mas não pode ser entendida como o elemento fundamental de estudo desta disciplina (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

Para González; Fraga (2009, p.114):

O Referencial Curricular da Educação Física para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul é um ponto de apoio ao processo de elaboração dos planos de estudos de cada instituição. Este documento foi elaborado para funcionar como um guia de estudo e não como um manual de instruções, portanto, deve ser considerado como o ponto de partida de uma série de discussões sobre o que deve ser ensinado em Educação Física na escola.

2.1.1 O papel da educação física na escola

A EFi para crianças e jovens possui um papel central durante os anos escolares, pois pode determinar a futura escolha esportiva e a tomada de decisão em participar de atividades físicas. As aulas de EFi promovem consequências positivas quando os alunos ao praticarem as atividades propostas se sentem motivados obtendo efeitos em nível físico, social, cognitivo e afetivo, como resultado dessa participação (FERNÁNDEZ *et al.*, 2004).

A EFi escolar deve proporcionar ao aluno conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento, fazendo com que o educando adquira a compreensão, reflexão, autonomia no usufruto das formas culturais do movimento (DARIDO *et al.*, 1999). Considerando que a função primordial da escola é a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, a EFi como componente curricular da escola está vinculada a esta finalidade e, portanto, deve garantir a socialização e democratização dos conhecimentos sobre a realidade envolvendo a cultura corporal, além de promover o desenvolvimento integral dos alunos a partir da realização de atividades relacionadas à expressão corporal. Neste sentido, a compreensão do movimento encontra-se para além de simples interações de forças biomecânicas. Seja através da dança, da expressão corporal, da ginástica, das modalidades esportivas ou da recreação, o educador deve procurar “ater-se à busca da formação integral de seus alunos” (BETTI, 1992, p. 285).

Há poucos anos a concepção da EFi escolar centrava-se na aptidão física e na esportivização excluindo os menos habilidosos, “os gordinhos”, “os baixinhos”, os mais lentos e as meninas. Atualmente a EFi escolar vem mudando a sua concepção, partindo do pressuposto que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que, necessariamente, ser reavaliados, parece que é o que vem acontecendo com as aulas mistas (DARIDO, 2003). Porém, Fraga (1995) pensa ser imprescindível o estudo mais aprofundado das relações de sexo-gênero na adolescência, pois é exatamente nesta fase que acontecem vários conflitos gerados por situações cotidianas de convívio mútuo.

Como a EFi na escola deve abranger todas as formas da cultura corporal de movimento e, ao mesmo tempo, abranger todos os alunos, obviamente que seu

objetivo não será a aptidão física dos alunos, nem a busca de um melhor rendimento esportivo. Os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos. No ensino fundamental – séries iniciais, esse conhecimento a respeito da cultura corporal será desenvolvido, prioritariamente, de forma vivencial. Nesse momento, as aulas de EFi devem propiciar uma ampla gama de oportunidades motoras, a fim de que o aluno explore sua capacidade de movimentação, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo em várias situações, experimente ações motoras com novos implementos, com ritmos variados, etc. (DAOLIO, 1996). O professor deverá procurar levar os alunos, ao realizar as ações motoras, compreender seu significado e as formas de execução. Essa atuação, nas séries iniciais do ensino fundamental, refere-se ao que os desenvolvimentistas denominam de educação do movimento (TANI *et al.*, 1988).

Nos anos finais do ensino fundamental, acredita-se que o trabalho de EFi deve enfatizar o desenvolvimento e a reconstrução dos esportes, dos jogos, das ginásticas ou da dança, considerando-se diversos níveis de relação. Dessa forma, o arremesso no handebol, por exemplo, não deve ser ensinado de forma padronizada aos alunos. Ele se constitui numa relação entre o indivíduo, a bola e o alvo. Um movimento de dança em dupla nada mais é do que uma relação entre o indivíduo, o colega e o ritmo da música. Não se trata de ensinar a técnica considerada correta, mas de propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma série de relações com o espaço, com bolas, com implementos, com o colega, com o grupo, com o ritmo, com vários alvos, com diferentes adversários (DAOLIO, 1996).

Nos últimos anos do ensino fundamental, partindo da capacidade cognitiva, que os alunos possuem que permite a eles pensar de forma abstrata, é possível ampliar os objetivos da EFi. Ao contrário dos anos anteriores, onde os alunos raciocinam ainda vinculados a uma experiência real, os adolescentes, ao pensarem hipoteticamente, podem trabalhar com a cultura corporal não só no sentido de vivenciá-la, mas também a compreendendo, criticando-a e transformando-a (VERENGUER, 1995). Na mesma linha, Betti; Zuliani (2002, p. 77) apontam: “os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer dos anos, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas, a combinação de habilidades, habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.)”.

Já no ensino médio, a EFi merece uma atenção especial, pois nesta fase observa-se uma crescente amotivação em relação às atividades físicas e esportivas. Os adolescentes, nesta faixa etária, possuem outros interesses (trabalho, vestibular, sexualidade), portanto a EFi deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetiva social atingida pelos adolescentes. Tal dever não implica perder de vista a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento, pelo contrário, no ensino médio pode-se proporcionar ao aluno o usufruto dessa cultura por meio das práticas que ele identifique como significativo para si próprio. Por outro lado, o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, a capacidade de análise e de crítica já presente nessa faixa etária permite uma abordagem mais complexa de aspectos teóricos (socioculturais e biológicos), requisito indispensável para a formação da sua personalidade e de sua participação ativa na sociedade. A aquisição de tal conjunto de conhecimentos deverá ocorrer na vivência de atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde/bem-estar e competição esportiva (BETTI; ZULIANE, 2002). Para Bento (1989) também é papel da educação física na escola proporcionar intenção de uma prática constante na busca pela qualidade de vida, uma educação ética, moral e social, conhecimentos de habilidades e capacidades motoras essenciais e autonomia para prática de atividades físicas e esportivas nas horas de lazer.

Alguns estudos (JUCHEM, 2006; CAPOZZOLI, 2006; SALDANHA, 2008; BALBINOTTI; SALDANHA; BALBINOTTI, 2009; PERGUER *et al.*, 2011) mostram que, na adolescência, os jovens participam de atividades físicas e esportivas motivados pelo prazer, daí um dos papéis de grande importância da EFi na escola, identificar junto aos alunos quais as atividades, exercícios físicos ou esportes que mais os motivam e proporcionam prazer.

Outra contribuição importante da EFi na escola é possuir fortes instrumentos pedagógicos para transmitir aos alunos valores e atitudes. Algumas situações vividas na prática diária fazem com que professores de EFi se questionem a respeito de procedimentos tais como: conduzir a aula ou deixar que os alunos joguem livremente? Times mistos ou meninos contra meninas? Exigir a participação ou ignorar aqueles que não fazem aula? (GUIMARÃES *et al.*, 2001).

Para refletirmos sobre estes questionamentos é preciso estar certos de que a escola é um ambiente em que são reforçados valores correntes na sociedade

convencional, mas pode e deve ser também ambiente de problematização de valores, já que na escola estão presentes, nos seus dias a dia, vários conflitos entre valores. A reflexão sobre os conflitos de valores na escola se faz com a presença da ética que serve para verificar a coerência entre práticas e princípios, questionar, reformular ou fundamentar os valores e as normas, componentes de uma moral, sem ser em si mesma normativa. Assim, o objetivo da ética na escola é desenvolver a autonomia dos indivíduos, propiciando a eles refletir sobre algo, assimilar e questionar este conjunto de regras e normas para permitir que tenham consciência de uma série de comportamentos adequados para crescer em sociedade. Valores e atitudes podem ser trabalhados (se estiverem incluídos nos conteúdos de ensino) em todas as disciplinas. Portanto, a educação física, como qualquer outra disciplina, tem responsabilidade na concretização de todo esse processo (GUIMARÃES *et al.*, 2001).

O professor, na escola, é um veiculador de valores, pois possui mais contato com os alunos e estabelece vínculos afetivos que servem de modelo e de referência. Desta forma, devem, durante suas aulas, ter a atitude de tomar a iniciativa para poder proporcionar situações que, dentro do seu planejamento prévio, aproveitem as oportunidades de educar, formar ou desenvolver valores e atitudes consideradas desejáveis, pois como diz Paulo Freire: “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996). Um bom exemplo é realizar atividades com que meninos e meninas participem juntos, pois essa convivência pode oferecer desenvolvimento do respeito e da compreensão pelo sexo oposto e, fundamentalmente, vivenciando estas experiências em um ambiente de solidariedade. Através do trabalho coletivo, as situações de cooperação, diálogo e interação entre os alunos, quando bem trabalhadas pelo professor, geram um maior conhecimento mútuo, visando o bem estar de todos. É também através do contato mediado pelo professor que os conflitos entre meninos e meninas podem ser debatidos na perspectiva da afetividade, do processo de conhecimento de si próprios e do conhecimento do outro (GUIMARÃES *et al.*, 2001).

Outra maneira de trabalhar questões relacionadas a valores e atitudes é utilizar-se de atividades competitivas na EFi. Ao interagirem com os adversários em um esporte coletivo, por exemplo, os alunos podem exercer o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. Confrontar-se com o resultado de

um jogo e com a presença de um árbitro permite a vivência e o desenvolvimento da capacidade de julgamento de justiça (e de injustiça). É fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada. Em relação à postura frente ao adversário, podem-se desenvolver atitudes de solidariedade e dignidade nos momentos em que, por exemplo, quem ganha é capaz de não provocar e não humilhar, e quem perde, pode reconhecer a vitória dos outros sem se sentir humilhado (BRASIL, 1998). Assim é possível discutir a dimensão pessoal da ética, no valor atribuído às atitudes certas ou errado, positivo ou negativo, construtivo ou destrutivo. Para Freire (1996), esses são saberes indispensáveis na formação da autonomia dos alunos e o professor possui um papel primordial neste processo de ensino-aprendizagem.

Outra vertente interessante é a EFi escolar como promotora da saúde. Guedes; Guedes (2001) acreditam que a EFi escolar deveria influenciar decisivamente na prevenção de doenças, pois as atividades físicas propostas deveriam trazer melhorias no sistema cardiorrespiratório, cardiovascular, controle de pressão arterial, aumento do tônus muscular, agilidade global, além de proporcionar a sensação de bem-estar e disposição dos alunos. A adoção de um estilo de vida ativo fisicamente é, mais provavelmente, incorporada na idade jovem. A participação do adulto em programas regulares de exercícios físicos é fortemente associada a comportamentos assumidos em idades precoces, o que fortalece a hipótese de que experiência voltada à prática adequada de atividades físicas deverá iniciar na infância e na adolescência. Em vista disso, talvez o momento mais adequado para se investir na prática efetiva de atividades físicas direcionadas à saúde seja durante o período de escolarização e os programas de educação física escolar podem exercer um importante papel educacional.

Um estudo realizado com escolares do ensino fundamental e médio do município de Londrina, Paraná, Brasil, constatou que os alunos se dedicam muito pouco tempo à realização de esforços físicos que podem induzir adaptações voltadas a um melhor funcionamento orgânico. Os esforços físicos se caracterizam como sendo de curta duração e de baixa a muito-baixa intensidades, inviabilizando, portanto, o alcance de benefícios satisfatórios quanto ao desenvolvimento e ao aprimoramento dos níveis de aptidão física relacionada à saúde (GUEDES; GUEDES, 2001).

Já Guimarães (2009) acredita que a EFi, como área de conhecimento da saúde, deva ser entendida pelos professores como uma disciplina que possa trabalhar no intuito de aproximar-se dos ideais de promoção em saúde, não de prevenção de doenças. Sendo assim, os eixos de conteúdos esportes, danças, lutas e ginásticas, que fazem parte dos PCNS da EFi, devem ser tratados como elementos geradores de situações que propiciem reflexões sobre a vida das pessoas, num confronto dialógico entre as diferentes visões do mundo que se apresentam na realidade social.

Diante do que foi descrito, a EFi possui um papel relevante na escola, mas ainda é preciso desenvolver no aluno atitudes positivas em relação à atividade física e esportiva, levar à aprendizagem de comportamentos adequados, ao conhecimento, à compreensão e à análise de seu intelecto e de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física dirigindo sua vontade e sua emoção para a prática e apreciação do corpo em movimento. Assim, a especificidade do papel da EFi na escola reencontra o seu lugar, conferindo à EFi uma função pedagógico-social.

Portanto, após a exposição sobre o papel da EFi na escola, sabendo da sua importância e do papel formador na vida de crianças e adolescentes, vê-se necessário também conhecer alguns fatores que podem influenciar a prática e a motivação dos alunos durante as aulas de EFi na escola para que o professor possa estabelecer estratégias pedagógicas, remediando estas dificuldades.

2.2 MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para melhor entender a importância da motivação e de suas aplicações no contexto da EFi escolar vê-se necessário compreender um pouco mais a respeito das teorias motivacionais.

Diferentes teorias explicam o construto motivação. Uma delas é conhecida como Teoria da Autodeterminação (TAD) (DECI; RYAN, 1985). De acordo com essa teoria, estar motivado significa estar disposto a agir e este comportamento pode ser influenciado tanto por aspectos intrínsecos e extrínsecos, quanto por amotivação. Para que ações comportamentais intrinsecamente motivadas ocorram, é necessária a satisfação das necessidades psicológicas básicas e inatas de competência (senso de eficácia), autonomia (refere-se a um sentimento de escolha e de liberdade) e de relacionamento (refere-se à sensação de estar conectado com os outros) (WANG; BIDDLE, 2007). Esses fatores são considerados como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável do indivíduo com o seu ambiente. Quando estas necessidades psicológicas são atendidas promovem a sensação de bem-estar e de eficaz funcionamento do organismo (DECI; RYAN, 1985; 2000; RYAN; DECI, 2000a), resultando no interesse pelas atividades e facilitando a aprendizagem e assimilação. Portanto, um sujeito intrinsecamente motivado é aquele que ingressa na atividade por vontade própria, diga-se, pelo prazer e pela satisfação de conhecer uma nova atividade. Comportamentos intrinsecamente motivados são associados com bem estar psicológico, interesse, o próprio prazer, alegria e persistência (RYAN; DECI, 2000b).

Já uma motivação extrínseca a uma atividade, caracteriza-se por comportamentos guiados ou regulados por contingências externas com a intenção de obter ou evitar um resultado desejado, ou seja, não é inerente à própria pessoa. De acordo com a TAD, a motivação extrínseca é entendida como autoregulação da motivação (RYAN *et al.*, 1997). Comportamentos extrinsecamente motivados podem ter grande variação em relação ao grau de autonomia do sujeito, criando quatro categorias de motivação extrínseca: a) *regulação externa*: é o comportamento regulado por meios como premiação material ou medo de consequências negativas, como críticas do professor, técnico ou pais (este tipo de motivação pode ser observado quando professores impõem penas aos alunos que não realizarem as

tarefas propostas); b) *regulação introjetada*: representa uma internalização parcial no qual a regulação está na pessoa, mas não se tornou parte do conjunto integrado de motivações, cognições e afetos que constituem o eu. As pessoas desempenham as ações com a sensação de pressão no sentido de evitar a culpa ou até mesmo a própria ansiedade para buscar realçar o ego ou orgulho (este comportamento pode ser visto quando alguém realiza uma atividade por “descargo de consciência”) (DECI; RYAN, 2000); c) *regulação identificada*: é o processo através do qual o indivíduo reconhece a importância da tarefa a realizar, mesmo que não lhe seja interessante ou necessariamente agradável ou prazeroso. Por ex.: pessoas identificadas com a importância de exercitar-se regularmente para sua própria saúde e bem-estar, fariam exercícios mais volitivamente; d) *regulação integrada*: trata-se daquelas fontes de motivação que em algum momento foram externas, mas que, com o passar do tempo, integraram-se aos sistemas de valores do indivíduo de maneira a passarem a integrá-lo. Quanto mais internalizadas as razões para uma ação, mais ações intrinsecamente se tornarão autodeterminadas. Embora este nível de motivação extrínseca esteja bem definido no campo teórico, no campo empírico a regulação integrada e a motivação intrínseca são praticamente indissociáveis (STANDAGE; JOAN; NTOUMANIS, 2005).

Ryan; Deci (2000a), também citam a *amotivação*, construção motivacional percebida em indivíduos que ainda não estão adequadamente aptos a identificar um bom motivo para realizar alguma atividade física. Segundo estes indivíduos, a atividade ou não lhes trará nenhum benefício, ou eles não conseguirão realizá-la de modo satisfatório, no seu próprio ponto de vista (BRIÈRE *et al.*, 1995).

Dando sequência, propõe-se apresentar a Teoria Geral da Motivação de Nuttin (1980a, 1985) e as contribuições de Ruel (1987) – que trata da noção de motivação e representação de si mesmo.

De acordo com a Teoria Geral da Motivação de Nuttin (1985, p. 135), a motivação humana é, em primeiro lugar, “uma tendência específica em direção a uma determinada categoria de objetos, e sua intensidade está em função da natureza do objeto e da relação deste com o sujeito”. Para o autor, a interação entre indivíduo e ambiente corresponde á base de todos os acontecimentos e situações vividos pelo indivíduo, mesmo quando o objeto de sua ação é ele mesmo. Assim, segundo sua teoria, o comportamento é regido pela lei da instrumentalidade, ou

seja, o sujeito desenvolve o seu comportamento para concretizar - objetos-alvo, estabelecendo critérios e planos de ação que irão alcançar esses - objetos-alvo. Para que exista um processo de auto-regulação entre os resultados desejados e os obtidos, é necessária a relação entre os planos estabelecidos a nível cognitivo e os seus resultados em nível do comportamento. Neste ponto de vista, a motivação representa a direção ativa do comportamento apontando para certas categorias preferenciais de situações ou objetos: o indivíduo tem necessidade de objetos e de relações específicas. Sendo assim, Nuttin (1980b) desenvolveu o método de indução motivacional, método que permite distinguir as motivações em função de categorias de objetos e de relações comportamentais com o ambiente.

O autor afirma que é graças à necessidade (estado motivacional que coloca em funcionamento a atividade cognitiva) que o indivíduo escolhe uma meta e formula um projeto de ação. Visto deste ângulo, é o funcionamento cognitivo que permite passar da necessidade à execução do projeto de ação. E o mais interessante é que o autor acredita que a formação dos objetivos e dos projetos de ação deve emanar da própria personalidade do indivíduo. Por exemplo, não seria adequado implantar nos jovens projetos elaborados por pais, professores, treinadores sem a intervenção plena e continuada do próprio jovem, pois as metas (alvos) estão ligadas às particularidades do autoconceito e da motivação do jovem.

A ideia principal da Teoria de Nuttin é a de que o indivíduo e o mundo estão em constante relação, numa verdadeira dependência recíproca de sentido, e que essa relação é dinâmica, porque o indivíduo tem que aproximar-se de certas categorias de objetos, na medida em que ele não só tem de manipular esses objetos como de representá-los simbolicamente, ou seja, de produzir objetos-fim e projetos que lhe permitam satisfazer as suas necessidades (NUTTIN, 1980²; apud GONÇALVES, 2000).

Com base na teoria da motivação humana de Nuttin, Ruel (1987) entende-se que a relação entre o indivíduo e o ambiente se estabelece a partir do momento onde a necessidade (objeto desejado) é transformada em objetivo (objeto alvo). Assim, e após ter se interrogado sobre o início deste movimento intencional que permite esta transformação, o autor tentou entender o que motiva o indivíduo a se engajar em um comportamento (ação). Hipotetizou que “a motivação está em

² NUTTIN, J. **Théorie de la motivation humaine**. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

relação com as percepções afetivo-cognitivas que o indivíduo tem dele mesmo e de sua cultura” (p. 256). Esta representação de si-mesmo permite ao indivíduo elaborar seus autoconceitos, de onde emergem os sentimentos formadores da auto-estima, da auto-imagem, do autoconhecimento, etc. É a avaliação mais ou menos favorável destas representações que o indivíduo tem dele mesmo que deve ser a base do agir (comportamento, ação). Em outras palavras, a qualidade da representação de si-mesmo explica a motivação (ação motivacional). É assim que, frente a uma auto-apreciação afirmativa (positiva), o indivíduo converte a necessidade em objeto alvo, relacionando-se, para isso, com o ambiente (cultura). Esta necessidade transformada deve fazê-lo agir na direção do: buscar ser reconhecido como um bom profissional, como um bom atleta, como um bom aluno, procurar utilizar seus próprios talentos e preferências profissionais, atléticas, tentar imaginar-se em sua profissão futura, esforçar-se para realizar seus objetivos profissionais, entre uma infinidade de outros desejos que teriam o papel de representar sua motivação.

2.2.1. Alguns fatores que podem influenciar a prática e a motivação da educação física escolar

Um contexto lógico para promover estilos de vida fisicamente ativos em crianças e adolescentes são as aulas de EFi. De particular importância é a forma como as aulas da EFi escolar são motivadoras para os estudantes, como a motivação tem sido empiricamente e teoricamente associada a uma série de importantes resultados, tais como a participação opcional em EFi (NTOUMANIS, 2005).

Evidentemente, é de grande relevância otimizar a motivação dos jovens no contexto da EFi escolar, através da compreensão dos processos motivacionais e de outros fatores que podem influenciar nos níveis de desenvolvimento da EFi, com isso aperfeiçoando os processos de aprendizagem e fornecendo suporte para os programas propostos (STANDAGE; DUDA; NTOUMANIS, 2003).

Segundo Samulski (2002), a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos). Já a TAD (DECI; RYAN, 1985),

supracitada, propõe que os seres humanos podem apresentar três tipos diferentes de motivação: motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação. Esses fatores intrínsecos e extrínsecos são os reguladores da motivação e podem ter grande influência no nível de desenvolvimento esportivo dos indivíduos (SAMULSKI, 2002).

Ntoumanis; Standage (2009) relatam que a compreensão da motivação na EFi escolar pode permitir aos professores a escolha de estratégias motivacionais bem como comportamentos do próprio professor para melhorar a qualidade das interações e promover experiências positivas nos alunos. Neste sentido, acredita-se que um dos fatores que influencia a EFi escolar para que esta seja considerada uma disciplina altamente motivadora é o professor, devido a ser o elemento que vai pôr em prática esse processo. Uma aula ministrada sem motivação criará um clima desfavorável à aprendizagem, pois o aluno já tem consigo um estigma quanto à ida à escola e ao encontrar o professor desmotivado certamente causará ainda maior resistência em motivar-se para aprender (CHICATI, 2000; MARTINS Jr., 2000).

Um estudo realizado com 787 estudantes britânicos orientados por 51 professores de EFi para examinar como a escolha de estratégias motivacionais dos professores afeta a motivação dos estudantes em EFi, mostrou que a percepção dos alunos de apoio à autonomia, à estrutura e ao envolvimento do professor influenciou diretamente na motivação autônoma dos alunos nas aulas de EFi (TAYLOR; NTOUMANIS, 2007).

Outro estudo, realizado com 240 alunos, com idades entre 15 e 17 anos de escolas públicas da cidade de Maringá-Paraná, constatou que os professores, na sua grande maioria, conduzem suas aulas através do ensino aberto que é um método com ênfase na solução de problemas lançados. Porém, os alunos, através de suas respostas, afirmam fazer o que querem nas aulas de EFi, demonstrando certa confusão quanto ao método do ensino aberto, ou seja, alguns professores acreditam que este método se resume em deixar o aluno fazer o que quer, podendo influenciar, desta forma, negativamente na motivação das aulas de EFi (CHICATI, 2000).

Fatores sociais influenciam a motivação através de seu impacto nas percepções de autonomia, de competência e de relacionamento considerada necessidades psicológicas básicas inatas pela TAD (DECI; RYAN, 2000). Quando

se fala de autonomia refere-se às experiências de se comportar de acordo com seus próprios interesses e valores (LYNCH, 2010). Competência é uma propensão para o domínio e os efeitos deste em um determinado ambiente, é facilitado por condições que promovam desafios e um *feedback* positivo (CSIKSENTMIHALYI, 1975³; DECI, 1975⁴; apud LYNCH, 2010), e relacionamento refere-se aos esforços dos indivíduos para ser aceito pelos outros e interagir eficazmente com eles dentro de um contexto social (NTOUMANIS, 2001). Essas necessidades psicológicas são consideradas como os nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável do indivíduo com o seu ambiente. Quando estas necessidades psicológicas são atendidas promovem a sensação de bem-estar e de eficaz funcionamento do organismo resultando no interesse pelas atividades e facilitando a aprendizagem e assimilação, ou seja, ambas as motivações intrínseca e extrínseca são facilitadas (DECI; RYAN, 1985; 2000; RYAN; DECI, 2000a).

O estudo realizado por Standage; Duda; Ntoumanis (2003) demonstraram que os estudantes que experimentam um ambiente que proporciona maior suporte às necessidades psicológicas básicas, apresentam os melhores índices de satisfação e prazer, provenientes da motivação intrínseca. Esses autores sugerem que professores de EFi podem utilizar estratégias que promovam as necessidades psicológicas básicas de competência, de autonomia e de relacionamento, as quais são essenciais para fomentar a motivação intrínseca e os altos níveis positivos de engajamento dos estudantes nas aulas de educação física.

Para a satisfação das necessidades psicológicas básicas, é fundamental analisar e determinar o contexto social em que o indivíduo se encontra inserido, pois fatores ambientais juntamente com características individuais poderão influenciar na motivação. Esses fatores ambientais recebem o nome de clima motivacional e vão depender dos estímulos de êxito transmitidos pelas pessoas que rodeiam o indivíduo (pais, professores, treinadores, etc) (MURCIA *et al.*, 2007). As experiências a que são submetidas os alunos nas aulas de EFi e, portanto, a maneira com que o professor conduz as aprendizagens e vivências dos alunos no contexto escolar, apresentam-se como aspectos do ambiente de aprendizagem determinantes na percepção que o indivíduo terá acerca da atividade física e esportiva. Dessa forma, a orientação do clima motivacional surge também como um dos principais fatores

³ CSIKSZENTMIHALYI, M. **Beyond boredom and anxiety**. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

⁴ DECI, E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum Press, 1975.

responsáveis pela qualidade das atividades proporcionadas aos alunos, e conseqüentemente pela forma com que os alunos se relacionarão com essas experiências.

Ao considerar como finalidade única, do esporte e das atividades envolvidas em um programa de EFi escolar, a elevação do status social dos vitoriosos e a busca por recompensas extrínsecas, como prêmios, estamos próximos daquilo que seria o produto de uma orientação a um ambiente competitivo. Já a prática esportiva orientada à aprendizagem relaciona-se com a motivação intrínseca de seus praticantes, elegendo a educação como um processo constante que visa o desenvolvimento individual e também o comprometimento social dos envolvidos (MARANTE; FERRAZ, 2006).

Algumas pesquisas, (SARMENTO; CATITA; FONSECA, 2008; ZAHARIADIS; GREECE; BIDDLE, 2000) têm apontado a relevância da distinção entre duas perspectivas de objetivos que representam determinantes imediatos nas ações de professores e conseqüentemente dos indivíduos envolvidos em programas de atividades físicas e esportivas. Objetivos associados à orientação ao ego estão relacionados a situações de sucesso, ligadas à motivação extrínseca porque as pessoas tentam ser melhor do que as outras de preferência com pouco esforço, além de que os sujeitos orientados ao ego são menos resistentes ao fracasso e persistem pouco na atividade física, principalmente quando têm a sua habilidade contestada. Por outro lado, indivíduos envolvidos em um clima motivacional com orientação à tarefa tendem a apresentar um esforço maior nas atividades e persistir mais, mesmo em condições de fracasso, definem sucesso em termos de domínio de habilidades, auto-aperfeiçoamento, pois, estão relacionados à motivação intrínseca referenciando seu comportamento na atividade pelo seu próprio desempenho.

Em suma, o envolvimento com a tarefa ou a orientação do ambiente para a aprendizagem são indicados como favoráveis por fornecer algumas espécies de aprendizagens e incrementar os esforços que os indivíduos podem aplicar na realização das atividades esportivas. Estas estratégias devem aumentar a autodeterminação dos jovens e conseqüentemente criar o sentimento de que “eu quero” participar em vez de “eu devia” participar (ZAHARIADIS; GREECE; BIDDLE, 2000).

Um estudo, realizado em oito turmas do 1º ano do ensino fundamental de uma escola privada da cidade de São Paulo para verificar a orientação do clima motivacional nas aulas de educação física, indicou que a orientação à tarefa foi predominante, surgindo orientação ao ego eventualmente. Entretanto, observou-se que é possível alcançar maior envolvimento dos praticantes nas atividades se o professor considerar aspectos motivacionais relacionados à EFi mais intencionalmente, conhecendo e aplicando esses conceitos. Os autores identificaram a necessidade, para o desenvolvimento de um programa de EFi, de o professor conhecer não somente temas de planejamento, tais como: metodologia, conteúdos, avaliação e objetivos; mas que considere também a importância do conhecimento e aplicação adequada de conceitos motivacionais que podem otimizar as oportunidades de aprendizagem e favorecer a criação de impressões positivas relacionadas às práticas corporais. Neste sentido, os autores sugerem que sejam elaboradas avaliações do ensino (auto-avaliação e avaliação por pares), visando elaborar uma prática pedagógica comprometida com os conceitos motivacionais (MARANTE; FERRAZ, 2006).

Outro fator influenciador da motivação é a percepção de competência que pode ser definida como o sentimento do indivíduo a cerca do seu potencial em habilidades de um determinado domínio (WEISS, 2000). A forma como o indivíduo se percebe produz impactos sobre sua autoconfiança e disposição para novos desafios. O indivíduo que se percebe competente em suas habilidades tende a persistir por mais tempo na execução de tarefas e assumir responsabilidades sobre suas atitudes e os resultados de suas vivências. Indivíduos com baixos níveis de competência percebida tendem a evitar tarefas que representem novos desafios, demonstrando falta de interesse na aprendizagem de novas habilidades. Ao perceberem-se pouco competentes, os mesmos recorrem a tarefas de nível mais fácil ou que já dominam, no intuito de evitar frustrações e maus desempenhos, demonstrando dificuldade na compreensão dos motivos de seus sucessos e fracassos (HARTER, 1992; ULRICH, 1987; VALENTINNI, 2002c).

A construção da competência percebida em meninos e meninas vem recebendo atenção de pesquisadores, partindo do pressuposto de que o meio cultural pode influenciar percepções de forma diferenciada. Estudos sugerem que meninos demonstram níveis de percepção de competência atlética superior às

meninas por receberem maior suporte social de pais e professores em relação à participação em atividades vigorosas e de ampla movimentação (VALENTINI; VILLWOCK, 2007). Jacobs *et al.* (2002) investigaram 761 crianças e jovens de 6 a 18 anos e verificaram essa tendência, ressaltando que as diferenças entre meninos e meninas foi semelhante em todas as idades. Essa diferença acompanhou o declínio na percepção de competência atlética associado à idade em ambos os sexos.

Carroll; Loumidis (2001) investigaram a relação entre a percepção de competência na educação física escolar com os níveis de atividade física realizada fora da escola por 922 crianças britânicas, entre 10 e 11 anos. Os autores encontraram resultados indicando que crianças com elevados níveis de competência percebida, praticavam mais atividades físicas no contra-turno escolar quando comparados àqueles com baixa percepção de suas competências e ainda, demonstravam maior satisfação em relação às aulas de educação física.

Outros estudos (BERLEZE, 2008; VALENTINI, 2002b) que investigaram a associação entre níveis elevados de percepção de competência atlética e a prática de atividades físicas bem como o impacto da participação em intervenções motoras na percepção de competências, sugerem que intervenções motoras utilizando o esporte ou atividades fundamentais têm efeito positivo nos níveis de competência percebida dos participantes, principalmente quando são implementados procedimentos educacionais que possibilitem a aprendizagem de todos, independente de suas habilidades iniciais, evitando comparações entre os pares.

Conhecer a percepção de crianças e jovens sobre suas competências permite que experiências, instruções e reforços apropriados ao nível de desenvolvimento sejam propiciados. Desenvolver a competência conduz a motivação para permanecer em atividades de aprendizagem e ao empenho em novas conquistas. Ao se perceber competente, a criança e o adolescente tendem a evidenciar um comportamento participativo, buscando desafios e adotando uma postura positiva frente a novas experiências.

Outro fator considerado uma interferência externa presente no processo motivacional é a influência dos pais e amigos. Weinberg; Gould (2001) creditam aos pais e a família de crianças e adolescentes grandes responsabilidades no direcionamento dos mesmos à atividade esportiva, no qual, as orientações aos

objetivos das crianças são significativamente relacionadas àqueles adotados por seus pais, ou seja, muitas vezes, o pai tenta fazer do filho aquilo que ele sempre sonhou, mas, nunca conseguiu. Estes autores consideram que os pais podem desempenhar um papel altamente positivo e/ou altamente negativo na experiência esportiva das crianças. Porém, um grande desafio para as pessoas envolvidas com os esportes (principalmente professores e técnicos) é identificar as formas precisas com que os pais podem afetar positivamente a experiência dos filhos e encorajá-los a empregarem essas práticas, e, por outro lado, identificar ações negativas e facilitar os esforços para eliminá-las.

Um estudo realizado com 30 atletas praticantes de voleibol, com idades entre 12 e 19 anos com o objetivo de investigar os motivos para a procura da modalidade voleibol concluiu que o prazer representa 28.9%, a influência da família 13.3%, ser um (a) grande atleta 11.1%, aprender a trabalhar em equipe 8.9%, fazer uma atividade física/esporte 6.7%, influência dos amigos 6.7% e outros motivos 24.4% dos principais motivos para a prática desta modalidade (ZANETTI *et al.*, 2008).

Além dos fatores supracitados como influenciadores da motivação, Alves (2007) expõe diversos fatores que desmotivam os alunos à prática de EFi na escola: metodologia de ensino inadequada, conteúdos que não favorecem a aprendizagem, relacionamento professor-aluno, postura desinteressada do professor, falta de coordenação de área, orientação, supervisão ou direção da escola e a ausência de significado sobre o real papel da EFi no contexto escolar que identifique o professor. Quanto aos conteúdos, o que se observa na prática é que na grande maioria os mesmos conteúdos se repetem nos diferentes níveis de ensino e acabam sendo sempre os esportes coletivos. Ocorre que os alunos mais habilidosos na atividade chegam motivados e com as equipes já escolhidas, ocasionando a fuga dos menos habilidosos, que acabam utilizando diversos subterfúgios para não participarem da aula (FRANCHIN; BARRETO, 2006).

Confrontando, portanto, os objetivos da EFi principalmente no Ensino Médio com os que se tem no cotidiano da EFi nas escolas, deparamo-nos com uma incongruência. Enquanto as demais áreas de estudo dedicam-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, através de metodologias diversificadas, estudos do meio, exposição de vídeos, apreciação de obras de diversos autores, leituras de textos, solução de problemas, discussão de assuntos atuais e concretos, as aulas do

“mais atraente” dos componentes limita-se aos já conhecidos fundamentos do esporte e jogo (BRASIL, 2000, p. 02). Percebe-se que a falta de diversificação dos conteúdos pode provocar um atraso no desenvolvimento. Kunz (1989) alega que sentidos tais como o expressivo, o criativo e o comunicativo, que se manifestam em outras atividades de movimento, não são explorados quando o conteúdo escolar é apenas esportivo e que a transformação didática dos esportes visa, especialmente, a que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso, na realização destes esportes. O esporte é um fenômeno de relevância da cultura corporal, sendo inviável o tolhimento deste conteúdo aos alunos. Então, a preocupação deve ser com a maneira como ele é trabalhado nas aulas. Portanto, nesse cenário, falta repensar cuidadosamente os procedimentos didáticos (ALBUQUERQUE *et al.*, 2009).

Uma das situações que explicaria a pouca variação de atividades, seria a de que muitos professores, por insegurança e/ou acomodação, tendem a trabalhar com os conteúdos que mais dominam, sendo geralmente algum desporto. O antigo conceito - de que o professor de EFi é um atleta - faz com que este se sinta desconfortável para confessar que não sabe executar todos os aspectos procedimentais da disciplina. Sendo assim, quando os alunos sugerem algo novo, muitas vezes o professor cria obstáculos para a sua realização (ALBUQUERQUE *et al.*, 2009).

Um estudo, realizado por Martinelli *et al.* (2006), levantou os motivos que levam as alunas do Ensino Médio a não gostarem de participar das aulas de EFi, compreendendo: não gostar das atividades propostas como conteúdo programático – vôlei, basquete, handebol e futebol; não gostar dos conteúdos serem apresentados apenas sob a forma de jogo; não saber jogar; inibição em participar das aulas; aulas desmotivantes; não haver aquecimento no início dos jogos; falta de exercícios dos fundamentos que serviriam de base para o jogo em si. As mesmas alunas sugeriram algumas atividades que pudessem ser abordadas nas aulas de EFi. São elas: atletismo, ginástica olímpica, dança, natação e yoga. Disseram, ainda, que se tivessem a oportunidade de debater sobre os conteúdos a serem abordados, indicando as atividades mais agradáveis, teriam maior interesse, estímulo e prazer em participar das aulas.

Além dos fatores supracitados como influenciadores da prática e da motivação da EFi na escola, a seguir serão abordados detalhadamente algumas dimensões motivacionais que melhor explicam o perfil motivacional de jovens relacionados à prática regular de atividades físicas e esportivas.

2.3 DIMENSÕES MOTIVACIONAIS RELACIONADAS À PRÁTICA REGULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

Para Balbinotti e colaboradores (BALBINOTTI; SILVA, 2003; BALBINOTTI, 2004, 2010, 2011; BALBINOTTI; BARBOSA, 2006, 2008; BALBINOTTI; SALDANHA; BALBINOTTI, 2009; BALBINOTTI; CAPOZZOLI, 2008), são seis as dimensões motivacionais distintas, mas relacionáveis que explicam e avaliam adequadamente o perfil motivacional de jovens à prática regular de atividades físicas e esportivas: Controle de Estresse (CE), Saúde (Sa), Sociabilidade (So), Competitividade (Co), Estética (Es) e Prazer (Pr).

2.3.1 Controle de estresse (CE)

De acordo com o modelo constitutivo do Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividades Físicas e Esportivas (BALBINOTTI, 2004), recentemente descrito em detalhes por Balbinotti; Saldanha; Balbinotti (2009), a dimensão Controle de Estresse (CE) avalia em que nível as pessoas utilizam a atividade física e esportiva como forma de controlar a ansiedade e o estresse da vida cotidiana (McDONALD; HODGOON, 1991). O estresse é um fator que faz parte da vida das pessoas; baseia-se em aspectos relacionados com as respostas aos estímulos do meio ambiente (fatores situacionais) que interagem para produzir um resultado que pode afetar a motivação das pessoas em atividades específicas (FRANKS, 1994). Ele é caracterizado por qualquer tipo de situação que exija uma fase de adaptação orgânica e/ou emocional caracterizada por gasto de energia superior àquele que o organismo está acostumado (NUNOMURA; TEIXEIRA; CARUSO, 2004; MARTINS; JESUS, 1999). Neste sentido, a prática regular de atividade esportiva pode ser

considerada como aliada ao combate ao estresse, proporcionando aos praticantes benefícios físicos e psicológicos. O exercício tem se mostrado tão efetivo quanto às técnicas mais tradicionais na redução dos níveis de estresse, com uma grande vantagem de se evitar o uso de drogas (NUNOMURA; TEIXEIRA; CARUSO, 2004).

Ao analisar os hábitos de atividade física e a vulnerabilidade ao estresse em adolescentes de Florianópolis com idades entre 15 e 19 anos, Pires *et al.* (2004) descobriram que os adolescentes passavam a maior parte do tempo em atividades de nível de esforço leve, nas posições sentada ou deitada. Os meninos apresentaram-se mais ativos que as meninas. Quase metade dos adolescentes estava em estado de estresse prejudicial à saúde. O maior percentual de adolescentes com estresse foi encontrado entre as meninas. Forte associação significativa foi encontrada entre estresse e gênero. Ficou evidenciado que conforme aumenta o nível de esforço em atividades físicas, diminui o nível de estresse prejudicial à saúde.

Parece notório que adolescentes são particularmente vulneráveis ao estresse, devido às profundas transformações tanto de ordem física como psicológica (ROCHA, 2009). Período de emoções intensas, em que além de entrar em harmonia com sua própria sexualidade, o adolescente tem que demonstrar sucesso com o sexo oposto. A pressão dos exames escolares, a intimidação por parte dos colegas turbulentos, a necessidade de autoafirmação são fatores que parecem contribuir para desencadear o estresse (COOL; PALACIOS; MARCHESI, 1995; PIRES; PIRES; PETROSKI, 2002; PIRES *et al.*, 2004; SANDOVAL; TUBIO, 2007).

Neste sentido, Pires; Pires; Petroski (2002) conduziram um estudo para analisar a relação entre índice de adiposidade corporal, padrões de comportamento e estresse dos adolescentes ingressantes de uma Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Não foi encontrada associação entre índice de adiposidade corporal, padrão de comportamento e estresse nos adolescentes pesquisados, porém as meninas apresentaram maior vulnerabilidade ao estresse do que os meninos. Os autores esclarecem que o estresse pode ser classificado por fases como: Fase de exaustão, Fase de resistência, Fase de Alerta e Sem Estresse. No estudo citado acima, a fase do estresse em que houve a maior concentração de adolescentes, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino foi a de resistência. A fase de resistência segundo Samulski; Chagas (1992) se caracteriza pela obtenção de um

estado de adaptação. Durante este estágio, o corpo adapta seu metabolismo para suportar o estresse por um tempo indefinido. A reação de estresse é canalizada para um órgão específico ou para um sistema mais capacitado a lidar com ela ou suprimi-la. A energia de adaptação é limitada e, se o estresse continuar, o corpo pode eventualmente entrar em estado de exaustão.

Um estudo, realizado com indivíduos adultos para comparar o nível de estresse após a prática regular de atividades físicas no período de 12 meses de atividade física, indicou melhoria significativa nos sintomas geradores de estresse, sugerindo que a atividade física pode contribuir positivamente na diminuição dos níveis de estresse e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida (NUNOMURA; TEIXEIRA; CARUSO, 2004).

Ao estudar o impacto da atividade física sobre o estresse no trabalho, com 192 empregados de uma instituição pública, 73 do sexo masculino e 119 do sexo feminino, com idade média de 36,23 anos, dos quais 45% praticavam exercícios físicos regularmente e 56% eram sedentários, Tamayo (2001), constatou que o nível de estresse era superior naqueles que não praticavam exercícios físicos regularmente. Foi também relatado que existem outros fatores ligados à redução de estresse; a interação social, a companhia e a comunicação interpessoal e o alto nível de desejabilidade social podem agir como poderosas estratégias para lidar com o estresse.

Murcia *et al.* (2007), relatou um estudo realizado com universitários chamando atenção ao fato que o controle de estresse é considerado um motivo para participar de exercícios físicos, mas não é considerado um motivo para praticar esportes. Nesta perspectiva, o esporte pode ser um gerador de estresse, principalmente no esporte de alto rendimento ou em situações que os indivíduos sejam expostos a cobranças de rendimento, como no esporte competitivo. Com base no estudo supracitado, uma atenção especial deve ser dada a crianças e jovens ao expô-las a fatores estressantes de competição, ou seja, a cargas psicológicas excessivas, pois, nestas situações, a sua própria formação pode ser prejudicada (RÉ; De ROSE Jr.; BÖHME, 2004). Devido a pouca experiência competitiva, atletas adolescentes podem apresentar maiores problemas para controlar suas emoções e reações em situações de competição, aumentando a probabilidade de sentirem os efeitos negativos do estresse inerente ao processo esportivo (SAMULSKI; CHAGAS, 1992).

Estes são alguns dos motivos pelos quais crianças e jovens devem participar de competições, mas não nos mesmos moldes dos adultos e sim competições onde são proporcionadas aos jovens sensações de competência e prazer.

2.3.2 Saúde

Esta dimensão motivacional avalia em que nível as pessoas utilizam a atividade física regular e esportiva como forma de manutenção da saúde geral e a prevenção de doenças associadas ao sedentarismo. Os benefícios de uma atividade física regular são largamente conhecidos, principalmente com relação ao processo de crescimento e desenvolvimento geral do organismo, aos tecidos ósseos, musculares, aos sistemas energéticos e outros (NUNOMURA; TEIXEIRA; CARUSO, 2004). Para Wankel (1993), índices apropriados de atividade física regular podem adicionar vida aos anos, e anos à vida. O sentir-se saudável pode levar pessoas a manter uma atividade física regular.

Estudos epidemiológicos e experimentais evidenciam uma relação positiva entre a atividade física e a diminuição da mortalidade. Eles indicam que a atividade física é um fator que evita os riscos de enfermidades cardiovasculares, perfil dos lipídeos plasmáticos, tem efeito positivo na manutenção da densidade óssea, na redução das dores lombares e oferece melhores perspectivas no controle de enfermidades respiratórias crônicas. Segundo estes mesmos estudos, “ser ativo” é tão importante para a saúde quanto manter uma alimentação equilibrada, não fumar ou não usar álcool e outras drogas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001).

Um cuidado especial deve ser dado à relação “atividade física e saúde” para crianças e adolescentes. A escola é considerada um local estratégico de promoção de atividades físicas e esportivas e de educação para saúde. Neste contexto, as aulas de educação física assumem um papel privilegiado. Lembremos que a escola, para muitas crianças, se constitui na única oportunidade de acesso às práticas de atividades físicas. Mas, por outro lado, sabemos também que a escola, por si só, não pode resolver todos os problemas referentes à promoção de atividades físicas e esportivas e de estilos de vida ativos, portanto, outros espaços sociais devem ser também valorizados (MARQUES; GAYA, 1999).

Nessa perspectiva, Guedes (1999) sugere que professores de educação física adotem em suas aulas, não só à prática de atividades esportivas e recreativas, mas, metas voltadas à educação para a saúde, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos escolares não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida. A inclusão da atividade física relacionada à saúde nos currículos da EFi deve ser para que crianças e jovens tornem-se independentes quanto às suas atividades. Os professores devem ajudá-los e encorajá-los a internalizar a motivação para serem ativos, de forma que, quando a motivação extrínseca dos professores for retirada, eles continuem com um estilo de vida ativo. Para conseguir esta autonomia, a criança e o jovem devem entender os princípios sobre atividades que objetivam a saúde, além de saber como tomar decisões para implementar programas individuais que devem ser periodicamente redirecionados e modificados com o passar dos anos (MIRANDA, 2006).

Em trabalho que investigou os motivos que levam à prática esportiva de 171 jovens brasileiros do sexo masculino com idades entre 8 e 14 anos, Garcia, Weis; Valdivieso (2005) perceberam que a saúde é considerada por eles muito importante para justificar a participação em atividades esportivas. Os resultados também mostraram que o motivo Saúde foi mencionado em todas as idades e principalmente pelo sexo masculino como sendo um dos principais motivos da prática esportiva.

Ao analisar os fatores motivacionais para a prática do voleibol, levando-se em consideração adolescente praticantes do esporte em dois âmbitos distintos de ensino da modalidade, os clubes especializados e o programa social, Teixeira; Balbinotti (2010) encontraram prevalência nas dimensões prazer e saúde. Os autores acreditam que os resultados relacionados à dimensão saúde remetem à importância dada pelos jovens de hoje para com os benefícios da atividade física.

Outro estudo, realizado para identificar os motivos de ingresso de 986 praticantes de exercícios físicos de ambos os sexos (com 15 anos ou mais) dos Centros de Atividades do SESC-DF, apontou os itens relacionados à saúde e ao condicionamento físico como os mais indicados pela maioria. Ao analisar os principais motivos de ingresso nos programas de exercícios físicos, segundo a faixa etária, os resultados foram diferentes. Dos 15 aos 20 anos a dimensão motivacional

“estética” foi a mais indicada, porém dos 21 aos 40 a saúde foi a segunda mais citada pelos indivíduos como sendo uma das razões mais motivadoras para a prática de exercícios físicos. Quando analisados os motivos de ingresso em um programa de atividades físicas segundo o sexo, a saúde foi mencionada pelo sexo feminino como um dos principais motivos; enquanto que o sexo masculino preocupa-se mais com a melhora do condicionamento físico. Outra análise realizada no estudo foi quanto ao(s) tipo(s) de exercício(s) físico(s). Nos esportes individuais e coletivos e na ginástica, a saúde também esteve entre as mais indicadas (CASTRO *et al.*, 2009).

2.3.3 Sociabilidade

Esta dimensão motivacional avalia em que nível as pessoas utilizam a atividade física regular e esportiva como forma de fazer parte de um grupo, clube ou relacionar-se com outras pessoas (SILVA, 2007). A socialização significa o processo de transmissão dos comportamentos socialmente esperados. Mais especificamente, a socialização para o desempenho de determinado papel social envolve a aquisição de capacidades (habilidades) físicas e sociais, valores, conhecimentos, atitudes, normas e disposições, que podem ser aprendidas em uma ou mais instituições sociais, como por exemplo, a família, a escola, o esporte, e ainda através dos meios de comunicação (EIDELWEIN; NUNES, 2010).

Com isso, a sociabilidade pode ser considerada como uma das dimensões que leva crianças, jovens e adultos a participarem de práticas esportivas regulares. A necessidade de pertencer a um grupo é muito forte na adolescência e isso pode ser um dos fatores primordiais para os jovens se envolverem com o esporte, pois o mesmo proporciona oportunidades de estar com os amigos e fazer novas amizades (WEINBERG; GOULD, 2001; GALLAHUE; OZMUN, 2005). Para Tubino (2005), não há menor dúvida de que as atividades físicas e principalmente esportivas constituem-se num dos melhores meios de convivência humana.

Ao estudar 200 alunos do Instituto Amigos do Vôlei (IAV) com idade entre 7 e 14 anos sendo 100 do sexo feminino e 100 do sexo masculino, Souza; Oliveira Filho (2008) constataram que dentre os motivos que levam os alunos a iniciar a prática

esportiva do voleibol, 89,9% foi para conhecer pessoas novas e 88% para fazer parte de uma equipe. Os autores acreditam que é importante que professores de educação física e treinadores tenham conhecimento destes fatores motivacionais, pois isso contribuirá para melhor elaboração da sua aula, tanto no planejamento quanto nas intervenções, possibilitando maior aderência do aluno na prática esportiva.

Tresca; De Rose Jr. (2000) estudaram o comportamento de 133 alunas de 5ª e 6ª séries de uma escola municipal da cidade de São Paulo, com idades entre 10 e 15 anos, subdivididas em dois grupos. O grupo 1 foi submetido a um período de experimentação de dois meses, no qual das três h/aulas semanais de EFi, uma era dedicada a realização de dança e as outras duas dedicadas ao handebol e ginástica. O segundo grupo vivenciou em suas três aulas semanais apenas as atividades previstas no planejamento: handebol e ginástica. O grupo 1, em comparação ao grupo 2, apresentou justificativas que permitem constatar evidências de aspectos mais autorrealizadores, como estados de ânimo mais positivos, socialização, maior presença do componente lúdico, autoafirmação, perspicácia e crítica. As alunas, que participaram do grupo 1, se reportaram ao fato de que estar com as amigas e fazer novas amizades era um dos motivos de participarem da dança, demonstrando que neste estudo, a dança realmente parece interagir positivamente na sociabilidade, pois a socialização é um dos fatores que podem propiciar envolvimento ou descontinuidade da atividade física.

Motivos como desafio pessoal e sociabilidade tendem a ser classificados como comportamentos autônomos (ex.: “Eu quero me exercitar para estar com meus amigos”); portanto, contribuem positivamente para a participação em atividades físicas e esportivas em longo prazo (INGLEDEW; MARKLAND; 2008).

Através de um estudo desenvolvido para analisar e verificar os fatores que levam adolescentes com idades entre 11 e 14 anos a praticar capoeira na escola, encontrou-se que o fator motivacional “fazer novas amizades” não apresentou um padrão nas respostas, o que, provavelmente, deve-se ao fato da atividade em questão ser fora do período regular das aulas curriculares onde os alunos já encontram os colegas e amigos, tornando-se então mais interessante para eles conhecerem novas pessoas (PAIM; PEREIRA, 2004).

Nesta perspectiva e de acordo com a TAD (DECI; RYAN, 2000), a satisfação das necessidades psicológicas básicas e inatas de autonomia, competência e relacionamento promovem o bem estar psicológico, sendo de grande importância a interação entre os alunos nas aulas de educação física escolar, entre os companheiros de equipes esportivas; enfim, em todos os ambientes que promovam atividade física para a satisfação destas necessidades e para um maior engajamento e permanência nas diversas modalidades esportivas.

2.3.4 Competitividade

Esta dimensão motivacional avalia em que nível as pessoas utilizam a atividade física regular e esportiva como forma de manifestação de aspectos relacionados ao vencer. Sugere uma sensação de superioridade e de destaque em uma determinada atividade física ou desporto. De Rose Jr.; Korsakas (2006) relacionam fatores envolvidos na competição desportiva: confronto, disputa, resultado, avaliação, seleção, busca pela vitória, derrota, pressão, alegria e frustração. Marques; Oliveira (2001) afirmaram que não há desporto sem competição. Comparar o desempenho consigo mesmo e com os outros pode levar pessoas a manter-se em atividade.

A competitividade das pessoas pode ser orientada à vitória ou, orientada ao objetivo. Pessoas com orientação dirigida à vitória possuem foco na comparação interpessoal e na vitória da competição. Pessoas com orientação ao objetivo possuem foco nos padrões de desempenho pessoal (WEINBERG; GOULD, 2001). Os atletas também podem ser classificados nestes mesmos padrões: os que são orientados para um resultado final, se esforçando nas competições e os atletas que possuem orientação para a tarefa, buscando um melhor desempenho, aprimorando seu nível técnico.

Um dos aspectos destacados por Tauer; Harackiewicz (1999) é que a competição é um fenômeno cada vez mais presente na nossa sociedade, quer seja na competição por melhores notas na escola, ou pela conquista de troféus no contexto esportivo. O mesmo se verifica no contexto desportivo juvenil, em que cada vez mais, os pais exercem uma pressão enorme sobre os filhos para vencerem as

competições em que estão envolvidos, a qualquer custo, chegando mesmo a desprezar e minorar as oportunidades de divertimento e prazer que a competição pode proporcionar. Assim, parece que jogar bem não é o suficiente, o que importa é ganhar.

Desta forma, Vansteenkiste; Deci (2003) referem-se a quatro descobertas importantes, a partir da importância dada à competição, por parte da sociedade atual e correspondente relação com a motivação intrínseca: a) os praticantes a quem foi referido para vencerem o adversário, demonstraram menores níveis de motivação intrínseca do que os praticantes a quem foi dito para tentarem fazer o seu melhor; b) quando os participantes venceram uma competição inserida num contexto interpessoal controlador, revelou níveis motivacionais intrínsecos mais baixos, do que os participantes que venceram uma competição, sem pressão para vencer o adversário; c) os participantes que perderam uma competição demonstraram menores níveis de motivação intrínseca, quando comparados com os vencedores, pelo que a informação acerca da sua competência numa situação de vitória, tende a aumentar a sua motivação intrínseca; e d) quando os indivíduos participaram numa competição em que era oferecida uma recompensa monetária, a média do nível da motivação intrínseca dos participantes foi menor, contrastando com aqueles que não competiram por uma recompensa monetária.

Em um estudo realizado com jogadores de futebol de 21 equipas com idade média de 25 anos, sendo que 6 equipas competiam nos campeonatos profissionais da 1ª e 2ª Liga, 9 equipas disputavam o campeonato nacional de 2ª e 3ª divisão e 6 equipas disputavam campeonatos regionais, os resultados não confirmaram algumas das descobertas citadas acima. Não houve diferenças significativas nas orientações motivacionais em relação ao nível em que os jogadores de futebol estavam competindo. Nesta pesquisa, o nível da competição não foi determinante para distinguir se os atletas estavam orientados à vitória ou à tarefa. Os jogadores de futebol amador relataram altos níveis de amotivação, quando comparados com os profissionais, e os atletas profissionais atribuíram níveis significativos maiores à regulação identificada, quando comparados com os amadores (SARMENTO; CATITA; FONSECA, 2008).

Outro estudo (VISSOCI *et al.*, 2008), realizado com 54 atletas do voleibol entre adultos e juvenis de ambos os gêneros, teve como objetivo analisar a relação

entre a motivação autodeterminada e as atribuições morais de atletas de voleibol. Os resultados trazem um aspecto preocupante relacionado à formação moral dos atletas masculinos durante uma competição, pois o comportamento de trapaça para alcançar a vitória foi percebido como correto na busca pelos objetivos destes atletas. Dessa forma, a atitude caracterizada como “vitória a qualquer custo” (abordagem negativa do esporte) é percebida como permitida e correta, de acordo com o significado moral atribuído pelos atletas masculinos, não caracterizando uma ação negativa. Para o gênero feminino, quanto maior a autodeterminação das atletas, mais positiva é a orientação da prática esportiva e menores são os níveis de agressividade; no entanto, para os atletas masculinos, quanto maior a autodeterminação dos atletas, maior o comprometimento deles com o esporte e maiores também as atitudes negativas com o esporte (tentativas de vencer a qualquer custo).

Em um estudo desenvolvido com 20 atletas de ginástica artística de diferentes equipes competitivas de São Paulo, cujo objetivo foi investigar os fatores que motivavam as atletas à prática da ginástica artística de alto nível, Lopes; Nunomura (2007) relataram que algumas ginastas (25%) queriam treinar somente enquanto tivessem boas condições para competir. A maioria das ginastas se esforçava e tentava ficar tranquilas durante a competição a fim de obter bons resultados; apenas 30% se esforçavam durante os treinamentos na intenção de ter o reconhecimento de seu esforço na competição.

Outro estudo, realizado com 366 adolescentes brasileiras do sexo feminino, praticantes de atividades físicas regulares, deixou bem visível que a prática regular de atividade esportiva relacionada à competitividade varia de forma significativa durante a adolescência. Conforme foi demonstrado pelos testes realizados no estudo, a motivação através da competitividade cai significativamente a partir dos 16 anos, indicando ainda valores abaixo da média esperada para adolescentes a partir de 14 anos (BARBOSA *et al.*, 2008).

A maioria dos adolescentes gosta de participar de atividades físicas e esportivas por fazer parte de um grupo, desenvolver suas habilidades e também pela oportunidade de participar em competições. Mas é preciso ter alguns cuidados, principalmente com crianças. Ainda que a competição possa ter um caráter motivador (principalmente para os que têm condições de vencer), no que se refere

ao ensino de uma nova habilidade motora, ela só deve ser apresentada após crianças e adolescentes terem certo domínio do movimento, caso contrário, ela poderá influenciar negativamente no processo de aprendizagem. Ferreira (2000) propõe a substituição da vitória pela busca de um melhor desempenho pessoal sem comparação com o outro em atividades competitivas. Sendo assim, a competitividade também tem seu lado educativo na formação esportiva de crianças e jovens, é possível explorá-la como meio de incentivo à cooperação e à solidariedade. A competição pode ser canalizada para o fomento da lealdade, da generosidade, da coletividade e do respeito para com o adversário que, nessa perspectiva, é visto como companheiro, porém, em condições de adversidade.

2.3.5 Estética

Esta dimensão motivacional avalia em que nível as pessoas utilizam a atividade física regular e esportiva como forma de obter (conquistar) ou manter um corpo que seja considerado atraente e aprovado pela sociedade ou grupo em que o indivíduo está inserido. Para Capdevilla, Niñerola; Pintanel (2004), os índices encontrados nesta dimensão sofrem grande influência do contexto social. Ainda segundo o autor, as culturas latinas tendem a valorizar mais o corpo magro e/ou bem desenhado do que outras culturas. A busca do corpo ideal preconizado pela cultura ocidental pode favorecer a procura por atividades físicas prolongadas.

A estética na antiguidade, a do belo e o bom, era ligada à conduta e moral. Com o mercantilismo e a modernidade vemos a estética transformada em mercadoria. O belo das atitudes, das virtudes, agora na sociedade capitalista é o belo da forma, da imagem, do consumo do corpo perfeito. Hoje o ideal é “manter-se jovem por mais tempo possível”, com relação aos aspectos externos, à imagem que se projeta na sociedade. Não se é jovem, mas tenta-se parecer jovem. O importante é parecer, e não o ser. Vivemos na era da imagem, onde valem pelo que aparentamos ser. A sociedade impõe padrões de estética e de beleza que devem ser seguidos, imitados e/ou copiados a qualquer preço (CRISTINO *et al.*, 2008).

A EFi, na medida em que lida com o corpo na sociedade, tende a ser associada à produção, à formação e ao desenvolvimento de padrões também

estéticos. No que concerne à educação física escolar segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1998), um dos objetivos da disciplina é analisar os padrões de estética, beleza e saúde no cotidiano. Desta forma, a EFi se presta para aumentar o conhecimento do aluno sobre o seu próprio corpo.

Uma das preocupações dos alunos, principalmente quando atingem a puberdade é a da estética corporal. Entender a estética, aprender que ela tem variado durante a história do homem, entender que, na sociedade moderna, os padrões estéticos são impostos pela moda e pela exploração comercial é muito importante. Aprender que tipo de exercício produz determinado resultado, os efeitos dos exercícios localizados ou gerais, também contribuem para a própria autonomia do jovem na escolha de uma atividade física ou esportiva e para uma melhor compreensão da estética. Passar a entender os mecanismos de postura, compreender que postura é um hábito e perceber os efeitos do crescimento durante a puberdade são objetivos da educação física ligados a estética, mas não como elementos simbólicos da futilidade ou da frivolidade dos nossos tempos, mas encarados como valores existenciais, pelo que deverão ocupar o seu devido lugar no processo educativo, não podendo a escola alhear-se destes valores em nenhum dos seus ciclos ou níveis de ensino (RIBEIRO, 1996).

Nesta perspectiva, um estudo (SALDANHA *et al.*, 2007) que envolveu 366 adolescentes gaúchas do sexo feminino entre 13 e 19 anos, na intenção de verificar a existência de diferenças significativas entre os níveis de motivação à prática regular de atividade física relacionada à estética, demonstrou que durante o início da adolescência (13 até 17 anos) a motivação relacionada à prática regular de atividade física relacionada à dimensão estética permaneceu estável e que no final desta fase houve uma elevação desta dimensão (18 e 19 anos).

Santos; Knijnik (2006) realizaram um estudo com adultos, com idades entre 40 e 60 anos de ambos os sexos, com o objetivo de verificar os motivos iniciais de adesão à prática de atividade física regular e os motivos que os mantêm praticando e aferir os possíveis motivos de desistência e empecilhos para a manutenção desta. Os resultados demonstraram que há uma grande preocupação com relação à aparência física e à melhora da estética corporal e que estas seriam as razões iniciais à prática de atividades esportivas.

Outro estudo, realizado no contexto escolar com alunos de 6ª e 8ª séries do ensino fundamental com idades entre 10 e 14 anos, verificou o que motivava os alunos nas aulas de educação física. Dentre as categorias que obtiveram o maior nível de importância aos alunos - estar em boa condição física e fazer exercícios - foram algumas das mais citadas, demonstrando que a preocupação com o corpo já se faz presente nesta faixa etária (SILVA; MACHADO, 2009).

Ao estudar 385 atletas, praticantes de diferentes modalidades esportivas competitivas, com idades entre 16 e 30 anos e com o objetivo de analisar os motivos de início e abandono da prática esportiva de atletas de diferentes modalidades e comparar os motivos de início e abandono da prática esportiva, Carmo *et al.* (2009), observaram que dentre os motivos “manter-se em forma” é bem mais marcante para os homens do que para as mulheres, o que pressupõe que os indivíduos estudados do sexo masculino são mais influenciados por motivos extrínsecos que as mulheres.

De acordo com esses estudos, pode-se constatar que esta dimensão pode ser considerada como um dos motivos à adesão ao esporte e atividade física e que esta parece estar associada com a motivação extrínseca. Mas é preciso ter cuidado com motivos relacionados à estética como controle de peso e aparência, pois estes podem ser determinantes na decisão de adotar o exercício regularmente na fase inicial, mas contribuem pouco para a participação dos indivíduos em longo prazo (INGLEDEW; MARKLAND, 2008).

2.3.6 Prazer

Avalia em que nível as pessoas praticam regularmente atividades físicas ou esportivas como forma de obtenção de prazer. Dimensão motivacional associada à sensação de bem-estar, de diversão e satisfação que a prática regular da atividade física e esportiva proporciona. Supõe o interesse que se tem pela atividade assim como a necessidade e a importância acordada pelo praticante. O prazer é a dimensão motivacional que tem papel fundamental na motivação intrínseca. Quando intrinsecamente motivada, a pessoa é movida a agir por divertimento, pelo desafio, pelo prazer, pela satisfação e por sua própria vontade, resultando em um comportamento caracterizado pela autodeterminação. É neste sentido que o prazer

pode ser considerado um dos motivos que leva as pessoas à prática de atividades físicas e esportivas (DECI; RYAN, 1985).

O hábito da prática da atividade física e esportiva pode ser mantido (persistência), se o prazer estiver presente durante as atividades. Neste sentido, a EFi escolar deve ser prazerosa e desafiadora, ressaltando a importância de que os professores e pedagogos do esporte elaborem aulas e treinamentos que tragam prazer e diversão para os seus alunos, proporcionando, desta forma, condições para que ocorra um aumento da motivação intrínseca (BARBOSA *et al.*, 2008).

Nesta perspectiva, um estudo realizado para descrever a evolução dos índices de motivação para a atividade física relacionada ao prazer de adolescentes com idades entre 13 e 19 anos e as possíveis diferenças entre os sexos constatou que o prazer é uma dimensão motivacional relacionada à atividade física que está presente em toda a adolescência e que a motivação proveniente do prazer encontrado nessa atividade física não sofre influência do sexo (BARBOSA *et al.*, 2008).

Outro estudo, realizado com 41 atletas infanto-juvenis, jogadores de basquete, de ambos os sexos, com idades variando de 13 a 16 anos, teve por objetivo descrever e comparar os índices médios obtidos a partir da avaliação de seis dimensões motivacionais controladas pela variável sexo: controle de estresse, saúde, sociabilidade, competitividade, estética e prazer. As três dimensões motivacionais que mais estimularam esses atletas a praticarem regularmente tal esporte, dependem do sexo em análise, então: prazer, competitividade e saúde para os atletas do sexo masculino; e, prazer, saúde e sociabilidade para as atletas do sexo feminino. Nota-se que o prazer e a saúde são dimensões que motivam atletas infanto-juvenis do basquete, independente do sexo em análise (BALBINOTTI; SALDANHA; BALBINOTTI, 2009).

Ao investigar os motivos que levam crianças de 8 a 10 anos, da rede particular de ensino, de Santa Maria-RS, à prática de atividades motoras na escola, constatou-se que embora os motivos para a prática de atividades motoras das crianças do sexo feminino fossem mais voltados ao ego e o das crianças do sexo masculino fossem mais voltados à tarefa, tanto nas meninas quanto nos meninos, os motivos eram internos, percebendo então que os alunos realizavam as atividades

por sua própria vontade, que praticavam as atividades pelo prazer e pela sua própria satisfação em participar (BERLEZE; VIEIRA; KREBS, 2002).

O prazer pode ser um fator motivacional determinante para a prática de atividades físicas e esportivas em todas as idades. Mazo; Benedetti; Meurer (2009) desenvolveram um estudo para identificar e compreender os fatores motivacionais para a adesão de idosos iniciantes em um programa de exercícios físicos. O prazer pela prática, representando a possibilidade de bem-estar e satisfação obtida a partir da participação em exercícios físicos, juntamente com saúde e sociabilidade foram os fatores mais apontados pelos idosos do presente estudo. Em outro estudo realizado na cidade de Belo Horizonte (MG) com idosos o prazer pela prática também foi apontado como um motivo para ingressarem em um programa de exercício físicos (LINS; CORBUCCI, 2007).

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa seguem a mesma estrutura geral de certas pesquisas de Balbinotti e seus colaboradores (2006, 2009, 2010, 2011). Trata-se de um estudo descritivo-exploratório e comparativo onde se identifica a ordem de emergência dos valores nas seis dimensões motivacionais em estudo e se testam as possíveis diferenças significativas nas médias encontradas, por dimensão.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população deste estudo foi composta por estudantes de 20 escolas da rede pública estadual ligada a 'Associação Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul (RIEPRS)'. Esta Associação visa à melhoria das escolas da Rede Integrada, nas áreas humanas e físicas, na troca de conhecimentos e experiências, nos projetos de rede do Governo do Estado, com o objetivo de reduzir os custos da manutenção e qualificação de recursos humanos.

A amostra foi escolhida de acordo com a disponibilidade e a acessibilidade – amostra não-aleatória – conforme sugestão de Maguire; Rogers (1989) quando se trata de estudos em educação e psicologia. Os 807 estudantes de ambos os sexos e com idades variando de 14 a 19 anos, do ensino médio, participantes da educação física escolar, da rede pública estadual de ensino, implicados nesta pesquisa, foram recrutados em 9 escolas da cidade de Porto Alegre-RS, Brasil.

É conveniente dizer que a escolha de 9 escolas teve origem no cálculo de amostragem conforme os procedimentos propostos por Santos (2011), a saber: informar a população; a porcentagem de erro amostral; o nível de confiança desejado; e, finalmente, o percentual mínimo de escolas. A fórmula indicada para este cálculo está aqui representada:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde:

n - amostra calculada

N - população

Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p - verdadeira probabilidade do evento

e - erro amostral

Em cada escola foi convidada uma turma de cada ano (1º, 2º e 3º anos) do ensino médio para responder aos instrumentos da coleta de dados. Abaixo apresentamos a TABELA 1 com a separação da amostra por variável controlada

Tabela 1 - Frequência dos sujeitos (N = 807) por cada variável controlada.

Variáveis	Sexo		Anos			Participação		Frequência		
	M	F	1º	2º	3º	obrigatória	volitiva	1x	2x	3x
Sexo	Masculino	377								
	Feminino		430							
Anos do ensino médio	1º	135	142	277						
	2º	134	137		271					
	3º	108	151			259				
Tipo de Participação	Obrigatória	72	174	76	98	72	246			
	Volitiva	305	256	201	173	187		561		
Frequência semanal	1x	56	80	9	6	121	29	107	136	
	2x	305	326	248	245	138	202	429		631
	3x	16	24	20	20	0	15	25		40

Obs.: Números em destaque representam os totais relativos a cada variável controlada. Os outros valores representam os índices (frequências) relativos às variáveis de controle associadas.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa foram utilizados dois instrumentos. Para o controle das variáveis “Sexo”, “Anos do Ensino Médio”, “Tipo de Participação (participação obrigatória ou volitiva)” e “Frequência Semanal” utilizou-se o “Questionário de Identificação das Variáveis de Controle” (QIVC) que está incluso no cabeçalho do Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física e Esportiva (ver ANEXO C).

Como medida das dimensões motivacionais relacionadas à prática regular de atividades esportivas, utilizou-se o “Inventário de Motivação à Prática Regular de

Atividade Física e Esportiva” (IMPRAFE-132, ver ANEXO C) (BALBINOTTI, 2010). Trata-se de um inventário que avalia seis dimensões motivacionais: Controle de Estresse (CE), Saúde (Sa), Sociabilidade (So), Competitividade (Co), Estética (Es) e Prazer (Pr). São 132 itens agrupados 6 a 6 observando a seguinte sequência: o primeiro item do primeiro bloco de 6 apresenta uma questão relativa à dimensão motivacional Controle de Estresse (ex.: liberar tensões mentais), a segunda Saúde (ex.: manter a forma física), a terceira Sociabilidade (ex.: estar com amigos), a quarta Competitividade (ex.: vencer competições), a quinta Estética (ex.: manter bom aspecto) e a sexta Prazer (ex.: me sentir melhor). Esse mesmo modelo se repete no segundo bloco de 6 questões, até completar 22 blocos (perfazendo um total de 132 questões). O bloco de nº 22 é composto de seis questões repetidas (escala de verificação). Seu objetivo é verificar o grau de concordância acordada a primeira e a segunda resposta ao mesmo item. As respostas aos itens são respondidas em uma escala de Tipo *Likert*, graduados em sete pontos, indo de “Este item não representa um motivo que me levaria a realizar uma atividade física regular ou esporte” (1) a “É por esse motivo que eu pratico atividade física ou esporte” (7). As propriedades métricas deste instrumento foram exploradas em um extenso estudo com 1377 sujeitos (BALBINOTTI; BARBOSA, 2008). Foram avaliadas a validade fatorial confirmatória ($\chi^2/gf = 2,52$; GFI = 0,859; AGFI = 0,854; RMS = 0,065) e a consistência interna (índices Alphas de Cronbach variando de 0,89 a 0,92) com resultados bastante satisfatórios. O tempo de aplicação dos inventários ficou em torno de 25 minutos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou e aprovou o projeto de número 21812 intitulado “Dimensões motivacionais associadas à prática regular de atividades físicas e esportivas na educação física escolar” por estar adequada ética e metodologicamente.

Com isso, iniciamos a coleta entrando em contato com o (a) responsável da Secretaria Estadual de Educação (SEC) a fim de obter autorização para realizar a pesquisa nas escolas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS. Logo após contactou-se os diretores e professores de educação física das nove escolas da rede estadual

da cidade de Porto Alegre-RS. Todas as escolas aceitaram participar deste estudo e assinaram o “Termo de Concordância da Instituição” (ver ANEXO A). Assim, todos os alunos de uma turma de cada ano (1^o, 2^o e 3^o anos) do ensino médio foram avisados por seus próprios professores, sendo-lhes explicado que, eles responderiam a um questionário referente à educação física escolar. Sublinhava-se que eles eram livres de não participar ou de desistirem da pesquisa a qualquer momento, presente ou futuro, se assim o desejassem. Com a concordância verbal acordada, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ver ANEXO B), endereçado aos pais, foi previamente enviado e recolhido pelos professores. Por fim, considerando que não era exigida a identificação por nome dos participantes, os estudantes estavam assegurados da confidencialidade de suas respostas.

Os inventários foram respondidos individualmente e aplicados coletivamente a todos os alunos que se disponibilizaram a participar, no local das aulas de educação física.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS

Para operacionalização das análises de dados, foi utilizado o programa estatístico SPSS 15.0. Três grupos de análises foram realizados, a saber: análise de itens (clareza e pertinência), análises descritivas e análises de comparação entre as variáveis do estudo. O primeiro grupo explorou a adequação dos itens com o objetivo de demonstrar a confiabilidade dos valores das médias observadas nas dimensões do IMPRAFE-132 a serem usados neste estudo. O segundo grupo de análises foi composto pelas análises descritivas, a saber: de tendência central (média, média aparada a 5%, moda, mediana), dispersão (desvio-padrão) e distribuição (normalidade, assimetria e achatamento). A análise da distribuição permitiu tomar a decisão a respeito do uso de instrumental paramétrico ou não paramétrico. E, por fim, o terceiro grupo de cálculos contemplou as análises comparativas, a saber: testes *ts* para as variáveis independentes com dois níveis e ANOVA One-way para as variáveis independentes com três níveis. Assim a exploração dos dados obtidos pelo “QIVC” e os escores obtidos pelo IMPRAFE-132 seguiram os princípios norteadores comumente aceitos na literatura especializada (ANGERS, 1992; PESTANA; GAGEIRO, 2005; REIS, 2001).

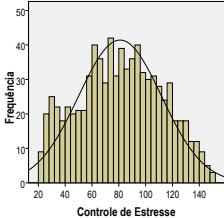
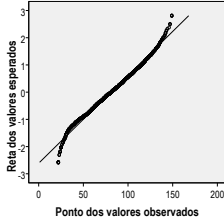
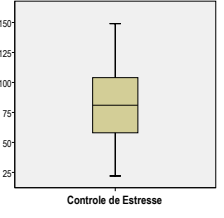
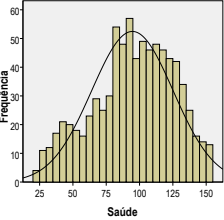
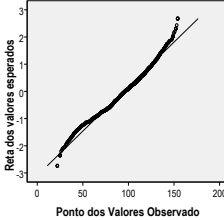
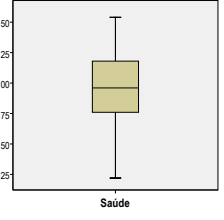
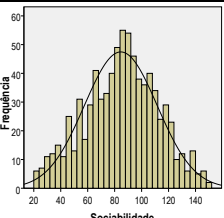
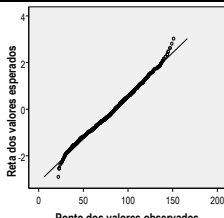
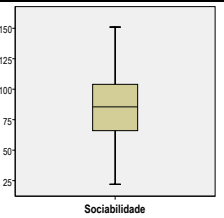
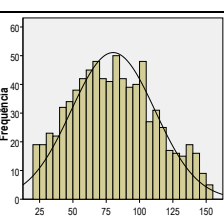
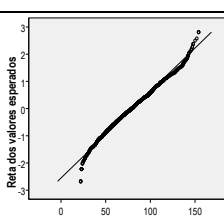
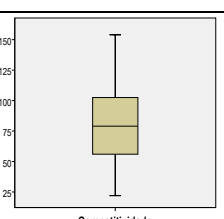
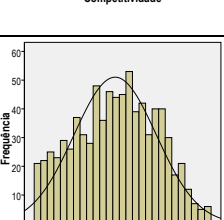
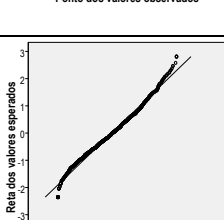
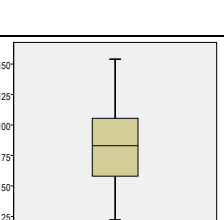
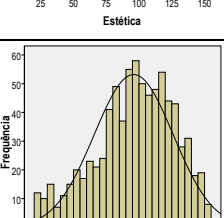
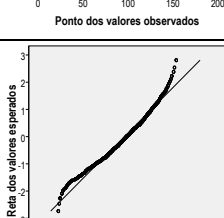
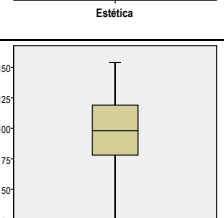
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Antes dos resultados serem apresentados formalmente, um ajuste amostral foi realizado. Posto que, utilizou-se uma amostra de jovens de 14 a 19 anos e foi observado pela pesquisadora, em alguns casos, um comportamento pouco apropriado (conversas que podem revelar desatenção), decidiu-se, então, conduzir procedimentos estatísticos específicos considerando a Escala de Verificação (que integra o IMPRAFE-132) a fim de excluir esses casos para obterem-se resultados mais verossímeis, portanto mais válidos. Este procedimento consiste em: comparar os itens da Escala de Verificação com os itens originais do IMPRAFE-132; a média da soma das diferenças encontradas nessa comparação, quando adicionada a 2 desvios padrões, permite obter um resultado coerente à 95% da amostra (respeitando, assim, a Teoria da Curva Normal). Essa porcentagem permite a pesquisadora excluir os 5% dos casos onde a diferença calculada excede o valor numérico de 12, que foi o ponto de corte para exclusão dos casos menos verossímeis, ou menos válidos, que totalizaram um total de 33 casos. Após esses cuidados os resultados são apresentados, minuciosa e sistematicamente, conforme os objetivos (geral e específicos) dessa pesquisa.

4.1 RESULTADOS PERTINENTES AO OBJETIVO GERAL

Para que se possa melhor descrever a emergência das 6 dimensões motivacionais à prática regular de atividades físicas e esportivas dos escolares em estudo, certos pré-requisitos foram testados permitindo a utilização de determinadas estatísticas, notadamente as paramétricas (Ver Quadro 1).

Quadro 1 - Demonstração Gráfica da aderência à normalidade dos dados em estudo, por dimensão (n= 807).

IMPRAFE-132	Histograma com representação gráfica da curva normal	Gráfico Q-Q com a apresentação da relação entre valores esperados e observados	Gráfico de Bigodes com demonstração da não existência de casos aberrantes
Controle de Estresse			
Saúde			
Sociabilidade			
Competitividade			
Estética			
Prazer			

O Quadro 1 demonstra, graficamente, que não houve distorção importante na curva de distribuição dos resultados do IMPRAFE-132, por dimensão em análise (ver histogramas). Os pontos dos valores observados mantiveram-se muito próximos

a reta dos valores esperados (ver gráficos Q-Q) indicando que os resíduos tendem aderir a uma distribuição normal e, portanto, não houve a presença de valores extremos (casos aberrantes) que pudessem distorcer os resultados das médias observadas (ver gráficos de bigode). Todos esses indícios podem ser positivamente interpretados, pois permitem o uso de instrumentais paramétricos de avaliação estatística. Todos esses resultados sustentam a adequabilidade dos dados em estudo e a continuidade das análises.

A fim de responder, adequadamente, ao objetivo geral dessa pesquisa (identificar entre seis dimensões motivacionais aquelas que melhor descrevem os escolares do ensino médio em estudo) procedeu-se à exploração dos escores obtidos através das dimensões inerentes ao IMPRAFE-132, segundo princípios norteadores comumente aceitos na literatura especializada (ANGERS, 1992; BISQUERA, 1989; BRYMAN; CRAMER, 2001; DASSA, 1999; PESTANA; GAGEIRO, 2005; REIS, 2001; SIRKIN, 1999; TRUDEL; ANTONIUS, 1991). Caminho feito apresenta-se, sucessiva e sistematicamente, os resultados das análises de itens, das estatísticas descritivas e das comparações de médias conforme as variáveis controladas (Sexo, Anos do Ensino Médio, Tipo de Participação e Frequência Semanal). Destaca-se que a apresentação formal da “análise de itens”, neste estudo, tem por objetivo demonstrar a confiabilidade dos valores das médias observadas; pois estas, por poderem ser enviesadas pela presença de dismetrias no conjunto dos itens, poderiam não ser representativas dos comportamentos inventariados, diminuindo o valor das conclusões (BALBINOTTI, 2005; PESTANA; GAGEIRO, 2005).

4.2 ANÁLISE DE ITENS

Destaca-se que as médias encontradas para cada um dos 132 itens estudados individualmente variaram entre 2,54 e 4,98; com desvios-padrões associados variando entre 1,71 e 2,31. Esses resultados indicam que, em média, os jovens respondem as questões de forma relativamente centrada considerando o intervalo individual de cada item (de 1 a 7). Portanto, interpretam-se esses resultados preliminares como sendo satisfatórios, pois não houve aderência

predominante (seja positiva ou negativa) a nenhum dos itens isolados, e ainda, nenhum dos itens apresentou médias semelhantes aos valores extremos (1 ou 7), o que poderia indicar ausência de variabilidade de respostas – condição que impediria o prosseguimento das análises. Destaca-se, então, que a variabilidade dos resultados indica uma adequada homogeneidade na dispersão avaliada. Já a média encontrada para o instrumento total foi de 517,97 com um desvio-padrão associado de 153,16. Posto que, o intervalo total esperado era de 132 a 924 pontos (com média esperada de 528 pontos) e o observado foi de 132 a 894 (com um intervalo interquartil de 209 pontos), observam-se valores relativamente próximos entre as médias esperada e observada. Mesmo que a mediana das correlações item-total tenha sido satisfatória ($r = 0,56$), 1 questão (das 132) revelou valor inferior a $r = 0,35$ (a questão 3 apresentou uma correlação item-total de $r = 0,34$). Devido ao fato que o resultado obtido é muito próximo ao ponto de corte encontrado na literatura supracitada, não parece necessário revisar as qualidades métricas deste item. Mesmo porque, comparando-se os índices Alpha, que variaram de 0,9818 a 0,9824, para os itens retirados, com o coeficiente Alpha para a escala total sem a exclusão de nenhum item (0,982), verificamos que esse procedimento torna-se desnecessário e improdutivo, podendo, inclusive, causar perda na validade de conteúdo (principalmente quanto à pertinência e a adequada exploração de todas as arestas – significados – do conceito “motivação para a prática regular de atividades físicas e esportivas”). Finalmente, mesmo considerando o número relativamente elevado de itens (DASSA, 1999), que pode causar um aumento artificial do índice Alpha, destaca-se que o valor Alpha encontrado para a escala total revela um escore desejável ($\alpha \geq 0,90$) da consistência interna do instrumento, com estes dados, um importante preditor da confiabilidade e precisão dos resultados.

4.3 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS GERAIS

Para que se possam descrever os resultados obtidos, apresentam-se as estatísticas de tendência central (média, média aparada a 5%, mediana e a moda), dispersão (desvio-padrão, mínimo e máximo) e distribuição (normalidade, assimetria e achatamento) dos dados obtidos com o instrumento utilizado nesta pesquisa

(IMPRAFE-132). Como se pode observar na Tabela 2, e considerando os valores nominais descritos, a dimensão que mais motivou (independente da variável controlada) os escolares no ensino médio que participam da educação física escolar foi o *Prazer*, seguido, respectivamente das dimensões *Saúde*, *Sociabilidade*, *Estética*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*.

Quanto às estatísticas de tendência central, quando controlada a dimensão, nota-se que os valores associados à média, à mediana e à média aparada a 5% são próximos. Quanto às modas, apenas a dimensão *Controle de Estresse* apresenta uma distribuição trimodal (61, 66, 72). Por um lado, nenhuma das modas apresentou valores próximos ou coincidentes aos valores mínimos e máximos da distribuição, independente da dimensão em análise (o que complexificaria grandemente a análise dos resultados). Por outro lado, nota-se que as modas das dimensões *Controle de Estresse*, *Saúde* e *Prazer* não estão necessariamente próximas às suas respectivas médias (um indicador de distribuição não normal). Já nas dimensões *Sociabilidade*, *Competitividade* e *Estética*, nota-se que os valores das modas se assemelham fortemente aos valores das médias (um indicador de normalidade da distribuição). No caso específico dos outros índices de tendência central (média, mediana e média aparada a 5%) nota-se uma similaridade entre seus resultados demonstrando que estas distribuições tendem à normalidade (o que será ocasionalmente testado). Estes resultados relativos às estatísticas de tendência central são complementados por aqueles relativos às estatísticas de dispersão (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra geral em estudo.

Dimensões	Categorias	Estatísticas Descritivas Gerais									
		Tendência Central e Não Central					Distribuição				
		χ (DP)	Mínimo/ Máximo	Med	Média aparada 5%	Mod	Normalidade			Assimetria	Achatamento
					K-S	gl	Sig	Skewness/ EP _s	Kurtosis/ EP _k		
Controle de Estresse	Geral	77,17 _(29,26)	21-143	77	77	72 ^a	0,03	807	0,015	0,23	-4,56
Saúde	Geral	90,12 _(28,99)	21-147	92	90,68	78	0,04	807	0,000	-3,66	-3,16
Sociabilidade	Geral	80,37 _(25,59)	21-144	81	80,44	80	0,03	807	0,031	-0,94	-2,45
Competitividade	Geral	75,72 _(30,00)	21-147	74	75,20	78	0,04	807	0,000	2,68	-4,10
Estética	Geral	78,93 _(30,08)	21-147	80	78,95	80	0,04	807	0,003	-0,80	-4,69
Prazer	Geral	91,33 _(28,57)	21-147	94	92,21	100	0,04	807	0,000	-4,97	-2,08

Múltiplas Modas: ^a (61, 66, 72)

A Tabela 2 permite ainda uma visualização dos resultados relativos ao desvio-padrão. Nota-se que, em nenhum caso, eles ultrapassam a metade do valor nominal das médias, indicando a confiabilidade desses últimos valores. No que se refere aos valores relativos às variabilidades “mínimo e máximo”, nota-se que os valores esperados são bastante semelhantes (senão iguais) aos valores observados. Estas variabilidades encontradas, independente da dimensão em estudo, podem ser compreendidas como homogênea nos casos extremos seja à direita ou à esquerda da curva de distribuição.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que as distribuições de todas as dimensões (*Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer*) não aderem à normalidade ($0,03 \leq KS \leq 0,04$; $p > 0,05$). Após esta constatação preocupou-se em diagnosticar o problema da normalidade. Segundo os resultados dos cálculos de Assimetria e Achatamento, nota-se que a distorção na distribuição se deu de forma mais clara no cálculo do achatamento. Seus resultados ($-2,08 \leq Ach \leq -4,69$) não deixam dúvida: trata-se de uma distribuição leptocúrtica. Quanto à análise da Assimetria nota-se que as dimensões *Controle de Estresse, Sociabilidade e Estética* apresentam uma distribuição simétrica de dados. Já as dimensões *Prazer e Saúde* apresentam uma distribuição assimétrica positiva e a dimensão *competitividade* uma distribuição assimétrica negativa. Este resultado em si é interessante, pois indica que os alunos testados participam das aulas de educação física motivados, fundamentalmente, pelo *Prazer* e pela *Saúde*, em oposição à *Competitividade*. Considerando todos os resultados supracitados, teoricamente não seria possível utilizar-se um instrumental paramétrico de análises estatísticas. Entretanto, recentes observações teórico-práticas de Field (2009) e de Tabachnick; Fidell (2007) o instrumental paramétrico pode ser utilizado, pois essa pesquisa utiliza uma amostra grande e, portanto os índices de precisão associados aos níveis de significação das estatísticas paramétricas não são afetados de forma importante pelo erro estatístico de tipo 1 (aceitar um resultado como significativo quando na realidade ele não é). Pestana; Gageiro (2005) já justificavam a utilização de tais testes com base no Teorema do Limite Central, que preconiza a utilização dos referidos testes em amostras com número superior a 30 sujeitos. Após ter-se, minuciosamente,

explorado as estatísticas descritivas gerais e a análise pormenorizada dos itens resta explorar as estatísticas descritivas, agora conforme as variáveis controladas na pesquisa (Sexo, Séries do Ensino Médio, Tipo de Participação e Frequência Semanal).

4.4 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS SEGUNDO AS VARIÁVEIS CONTROLADAS NA PESQUISA

A fim de descrever os resultados obtidos, apresentam-se as estatísticas de tendência central (média, média aparada a 5%, mediana e a moda), dispersão (desvio-padrão, mínimo e máximo) e distribuição (normalidade, assimetria e achatamento) segundo as variáveis de controle dessa pesquisa (Sexo, Anos do Ensino Médio, Tipo de participação e Frequência Semanal).

4.4.1 Análises segundo a variável “Sexo”

Com relação à variável “Sexo”, é possível notar na Tabela 3 e na Figura 2, que os índices obtidos nas médias das dimensões motivacionais dos escolares do ensino médio que praticam educação física escolar, apresentam uma considerável variabilidade em valores nominais. Considerando os valores nominais, a dimensão que mais motivou o sexo masculino à prática regular de atividades físicas e esportivas na educação física escolar foi o *Prazer*, seguido respectivamente, pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Competitividade*, *Estética* e *Controle de Estresse*. No sexo feminino foi à dimensão *Saúde*, seguido respectivamente pelo *Prazer*, *Sociabilidade*, *Estética*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*.

Com relação às medianas, percebe-se uma grande variação nos valores nominais. Para os escolares do sexo masculino percebe-se que as variações acompanham as médias, somente na dimensão *Prazer* que a mediana se afasta do valor da média, enquanto que para os escolares do sexo feminino nem sempre estes valores estiveram próximos às médias das dimensões. Cabe ressaltar, ainda, que a média aparada a 5% de todas as dimensões, tanto para os escolares do sexo

masculino quanto para os escolares do sexo feminino está bastante próxima à média aritmética. Percebe-se, desta forma, que os casos extremos das distribuições nas diferentes dimensões parecem não afetar de forma importante as médias. Estes dados preliminares sugerem que o fato das medianas das escolares do sexo feminino apresentar valores que se afastam da média aritmética pode ser causado por problemas de aderência à normalidade nestas dimensões.

No que diz respeito à moda, quando comparada com a média aritmética, diferenças importantes são observadas, porém, nenhuma das dimensões apresentou distribuições com mais de uma moda (o que é desejável). No caso dos escolares do sexo masculino, nenhuma das modas apresentou valores próximos ou coincidentes aos valores máximos da distribuição e somente a moda da dimensão *Estética* se localizou próxima ao valor da média aritmética. No caso dos escolares do sexo feminino, a moda da dimensão *Estética* apresentou valor coincidente ao valor mínimo da distribuição e a moda da dimensão *Saúde* se localizou próxima ao valor da média aritmética. A seguir, apresentaremos de forma pormenorizada os aspectos relevantes das estatísticas referentes ao sexo masculino.

Tabela 3 - Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra segundo a variável "Sexo".

Dimensões	Categorias	Estatísticas Descritivas Gerais									
		Tendência Central e Não Central					Distribuição				
		χ (DP)	Mínimo/ Máximo	M _{ed}	Média aparada 5%	Mod	Normalidade			Assimetria Skewness/ EP _s	Achatamento Kurtosis/ EP _k
					K-S	gl	Sig				
Controle de Estresse	Masc.	80,09 _(28,04)	21-143	80	80,05	90	0,03	377	0,200*	0,03	-2,24
	Fem.	74,62 _(30,08)	21-142	74	74,31	67	0,05	430	0,010	0,54	-4,02
Saúde	Masc.	92,67 _(28,12)	21-147	93	93,17	112	0,05	377	0,006	-2,29	-1,80
	Fem.	87,89 _(29,59)	21-145	90	88,44	88	0,04	430	0,017	-2,70	-2,74
Sociabilidade	Masc.	85,28 _(24,59)	22-144	86	85,45	80	0,03	377	0,200*	-1,27	-1,03
	Fem.	76,09 _(25,69)	21-140	77	75,95	82	0,03	430	0,200*	0,11	-2,05
Competitividade	Masc.	85,08 _(28,97)	21-147	84	85,20	70	0,03	377	0,200*	0,14	-2,71
	Fem.	67,54 _(28,48)	21-145	63	66,48	55	0,06	430	0,000	3,83	-1,95
Estética	Masc.	82,67 _(29,72)	21-147	83	82,83	80	0,04	377	0,077	-0,57	-2,90
	Fem.	75,67 _(30,05)	21-147	78	75,56	21	0,05	430	0,002	-0,53	-3,85
Prazer	Masc.	96,00 _(26,61)	21-147	98	96,87	100	0,05	377	0,006	-3,72	-0,67
	Fem.	87,25 _(29,60)	21-145	89	87,84	85	0,05	430	0,006	-2,93	-2,25

Sobre as estatísticas de dispersão dos escolares do sexo masculino, percebe-se que no caso do desvio-padrão, os resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. Quanto aos valores mínimos e máximos nota-se relativa homogeneidade obtida em todas as dimensões. Os valores mínimos variaram somente em 1 ponto e os valores máximos variaram apenas 3 pontos. Estas variabilidades encontradas para os escolares do sexo masculino podem ser compreendidas como homogêneas nos casos extremos, seja à direita ou à esquerda da curva de distribuição.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares do sexo masculino com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que 4 das 6 dimensões aderem à normalidade (*Controle de Estresse, Sociabilidade, Competitividade e Estética*).

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para o sexo masculino, indicam que as dimensões *Controle de Estresse, Sociabilidade, Competitividade e Estética* apresentaram distribuição simétrica e as dimensões *Saúde e Prazer* apresentaram distribuição assimétrica. Com relação ao achatamento, há três dimensões (*Controle de Estresse, Competitividade, Estética*) com distribuição platicúrtica e três dimensões (*Saúde, Sociabilidade e Prazer*) com distribuição mesocúrtica. A seguir, apresentaremos de forma pormenorizada os aspectos relevantes das estatísticas referentes ao sexo feminino.

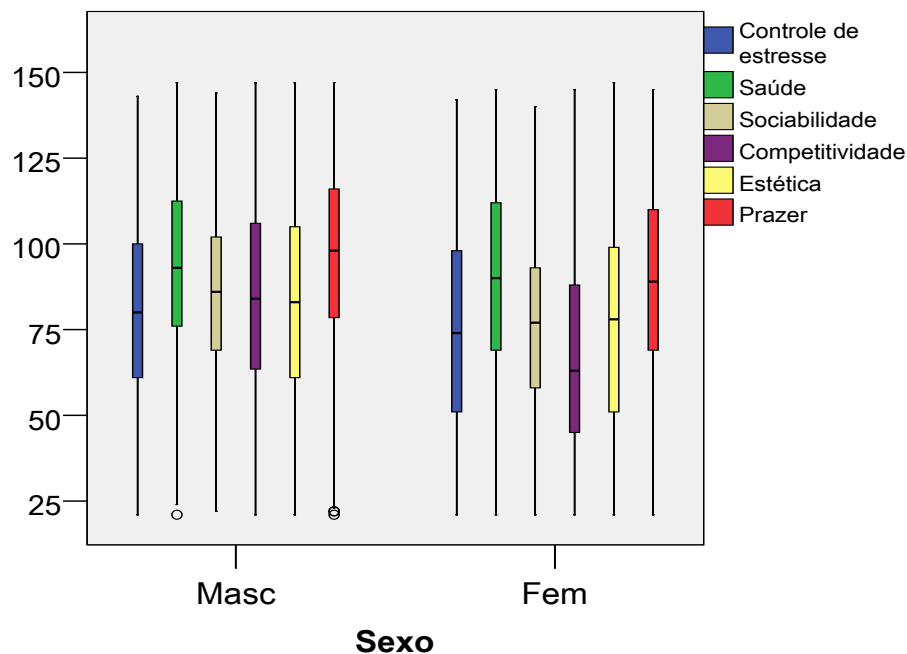
Entre as escolares do sexo feminino, em nenhuma dimensão o valor do desvio padrão ultrapassou a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. Constatou-se que as escolares do sexo feminino apresentaram um desvio padrão maior nas dimensões *Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Estética e Prazer*. Quanto aos valores mínimos e máximos nota-se relativa homogeneidade obtida em todas as dimensões. Os valores mínimos não variaram e os valores máximos variaram apenas 5 pontos. Estas variabilidades encontradas para os escolares do sexo feminino podem ser compreendidas como homogêneas nos casos extremos, seja à direita ou à esquerda da curva de distribuição.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares do sexo feminino com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que somente a distribuição da dimensão *Sociabilidade* aderiu à normalidade. As demais dimensões (*Controle de Estresse, Saúde, Competitividade, Estética e Prazer*) não aderiram à normalidade.

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para o sexo feminino, indicam que as dimensões *Controle de Estresse, Sociabilidade e Estética* apresentaram distribuição simétrica e as dimensões *Saúde, Competitividade e Prazer* apresentaram distribuição assimétrica. Com relação ao achatamento, somente a dimensão *Competitividade* apresentou uma distribuição mesocúrtica, as demais dimensões apresentaram distribuição platicúrtica. A seguir, apresentam-se os resultados obtidos com a variável controlada “Anos do Ensino Médio”.

Ainda, testou-se a possível existência de casos aberrantes, com ajuda de gráficos de bigodes (ver Figura 2).

Figura 2: Distribuição das dimensões motivacionais em valores nominais com a variável controlada “Sexo”.



4.2 Análises segundo a variável “Anos do Ensino Médio”.

Controlando a variável “Anos do Ensino Médio”, como se pode perceber, tanto na Tabela 4, quanto na Figura 3, os índices obtidos nas médias das dimensões motivacionais variaram, consideravelmente, em valores nominais. A dimensão que mais motivou os escolares do 1º ano do ensino médio que participam da educação física escolar foi à dimensão *Prazer*, seguida respectivamente, pela *Saúde*, *Estética*, *Sociabilidade*, *Competitividade* e *Controle de Estresse*. Tanto para o 2º ano quanto para a 3º ano do ensino médio, a dimensão que mais motivou os escolares para a prática de atividades físicas e esportiva na educação física escolar foi à dimensão *Prazer*, seguida, respectivamente, pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Controle de Estresse*, *Estética* e *Competitividade*.

Com relação às medianas, percebe-se uma grande variação nos valores nominais. Para os escolares do 1º ano do ensino médio percebe-se que as variações acompanham as médias, somente na dimensão *Prazer* que a mediana se afasta do valor da média. Para os escolares do 2º ano do ensino médio nem sempre esses valores se localizam próximos às médias e apresentam-se maiores que a média das dimensões. Para os escolares do 3º ano do ensino médio percebe-se que as variações acompanham as médias, somente na dimensão *Competitividade* que a mediana se afasta, sendo menor que o valor da média. Cabe ressaltar, ainda, que a média aparada a 5% de todas as dimensões, tanto para o 1º ano como para o 2º e 3º anos do ensino médio está bastante próxima à média aritmética. Assim, os casos extremos das distribuições nas diferentes dimensões parecem não afetar de forma importante as médias. Estes dados preliminares sugerem que o fato das medianas do 2º ano do ensino médio nas dimensões *Saúde*, *Estética* e *Prazer* apresentarem valores que se afastam da média aritmética pode ser causado por problemas de aderência à normalidade nestas dimensões.

No que diz respeito à moda, quando comparada com a média aritmética, diferenças importantes são observadas. Entre os escolares do 1º ano do ensino médio observou-se que as dimensões *Saúde*, *Sociabilidade*, *Competitividade* e *Prazer* apresentaram distribuições com uma moda. As dimensões *Saúde*, *Sociabilidade* e *Competitividade* apresentaram a moda com valor nominal menor que a sua média aritmética, enquanto que a dimensão *Prazer* apresentou a moda com

valor nominal maior do que a sua média. Entre os escolares do 2º ano do ensino médio as dimensões *Controle de Estresse*, *Saúde* e *Sociabilidade* apresentaram distribuição com múltiplas modas. As demais dimensões apresentaram distribuição com uma moda. As modas das dimensões *Saúde*, *Competitividade* e *Estética* apresentaram valores nominais maiores que as médias das respectivas dimensões. As dimensões *Controle de Estresse*, *Sociabilidade* e *Prazer* apresentaram modas com valores nominais menores do que as médias das respectivas dimensões. Entre os escolares do 3º ano do ensino médio, apenas as dimensões *Prazer* e *Saúde* apresentaram múltiplas modas. Somente a dimensão *Sociabilidade* o valor nominal da moda é maior que a média da respectiva dimensão. A seguir, apresentaremos de forma pormenorizada os aspectos relevantes das estatísticas referentes aos anos do ensino médio.

Tabela 4 - Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra segundo a variável “Anos do Ensino Médio”.

Dimensões	Categorias	Estatísticas Descritivas Gerais									
		Tendência Central e Não central					Distribuição				
		χ (DP)	Mínimo/ Máximo	Med	Média aparada 5%	Mod	Normalidade			Assimetria Skewness/ EP _s	Achatamento Kurtosis/ EP _k
					K-S	gl	Sig				
Controle de Estresse	1º ano	78,28 _(28,76)	21-143	80	78,12	67 ^a	0,03	277	0,200*	0,25	-2,14
	2º ano	76,57 _(29,81)	21-135	77	76,57	30 ^c	0,05	271	0,025	-0,39	-3,24
	3º ano	76,61 _(29,28)	21-142	76	76,27	66	0,04	259	0,200*	0,63	-2,47
Saúde	1º ano	92,58 _(28,20)	21-147	94	93,03	83	0,05	277	0,047	-1,95	-1,77
	2º ano	88,41 _(29,34)	21-145	91,5	89,15	101 ^d	0,07	271	0,001	-2,84	-2,18
	3º ano	89,26 _(29,41)	21-147	90	89,74	78 ^f	0,03	259	0,200*	-1,45	-1,64
Sociabilidade	1º ano	83,18 _(27,00)	21-144	83	83,23	75	0,04	277	0,200*	-0,36	-1,70
	2º ano	79,14 _(25,97)	22-138	80	79,48	63 ^e	0,04	271	0,200*	-1,33	-1,85
	3º ano	78,64 _(23,37)	21-139	80	78,57	84	0,05	259	0,053	-0,36	-0,87
Competitividade	1º ano	81,70 _(31,32)	21-147	81	81,55	78	0,05	277	0,019	0,36	-3,10
	2º ano	72,81 _(29,71)	21-141	73,5	72,17	89	0,04	271	0,200*	1,42	-2,28
	3º ano	72,33 _(27,91)	21-147	69	71,59	56	0,06	259	0,006	2,69	-1,19
Estética	1º ano	84,47 _(29,65)	21-147	85	84,80	77 ^b	0,04	277	0,200*	-1,39	-2,30
	2º ano	75,93 _(29,77)	21-139	78	75,93	98	0,06	271	0,009	-0,86	-3,12
	3º ano	76,12 _(30,15)	21-147	75	75,82	62	0,05	259	0,043	0,83	-2,48
Prazer	1º ano	93,94 _(27,22)	21-145	98	95,01	98	0,07	277	0,000	-4,17	-0,02
	2º ano	89,63 _(30,63)	21-147	92	90,46	77	0,06	271	0,006	-2,33	-2,30
	3º ano	90,31 _(27,63)	21-147	90	90,95	84 ^g	0,04	259	0,200*	-2,06	-0,74

^a Múltiplas Modas (67,83); ^b (77,80); ^c (30,72); ^d (101,105,119); ^e (63,73,76,77); ^f (78, 120); ^g (84,113).

Sobre as estatísticas de dispersão dos escolares do 1º ano do ensino médio, percebe-se que no caso do desvio-padrão, os resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. Nota-se também, relativa homogeneidade quanto aos valores mínimos e máximos obtidos em todas as dimensões. Os valores mínimos não variaram e os valores máximos variaram apenas 4 pontos. Estas variabilidades encontradas podem ser compreendidas como homogênea nos casos extremos seja à direita ou à esquerda da curva de distribuição.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares do 1º ano do ensino médio com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que 3 das 6 dimensões aderem à normalidade (*Controle de Estresse, Sociabilidade e Estética*).

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para os escolares do 1º ano do ensino médio indicam que as dimensões *Controle de Estresse, Saúde Sociabilidade, Competitividade e Estética* apresentaram distribuição simétrica e a dimensão *Prazer* apresenta distribuição assimétrica. Com relação ao achatamento, há três dimensões (*Controle de Estresse, Competitividade e Estética*) com distribuição platicúrtica e três dimensões (*Saúde, Sociabilidade e Prazer*) com distribuição mesocúrtica. A seguir, apresentaremos de forma pormenorizada os aspectos relevantes das estatísticas referentes ao 2º e 3º anos do ensino médio.

Entre os escolares do 2º ano do ensino médio percebe-se que no caso do desvio-padrão, os resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. Nota-se, relativa homogeneidade quanto aos valores mínimos em todas as dimensões. Os valores máximos a variabilidade observada é considerável (de 135 a 147), tendo em vista, evidentemente, o valor nominal expresso. Esta variabilidade encontrada (12 pontos), independente da variável em estudo, indica pouca homogeneidade nos casos extremos à direita da curva.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares do 2º ano do ensino médio com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que as

distribuições das dimensões *Sociabilidade* e *Competitividade* aderiram à normalidade.

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para os escolares do 2º ano do ensino médio indicam que as dimensões *Controle de Estresse*, *Sociabilidade*, *Competitividade* e *Estética* apresentaram distribuição simétrica e as dimensões *Saúde* e *Prazer* apresentam distribuição assimétrica. Com relação ao achatamento, as dimensões *Controle de Estresse*, *Saúde*, *Competitividade*, *Estética* e *Prazer* apresentam distribuição platicúrtica e somente a dimensão *Sociabilidade* apresenta distribuição mesocúrtica.

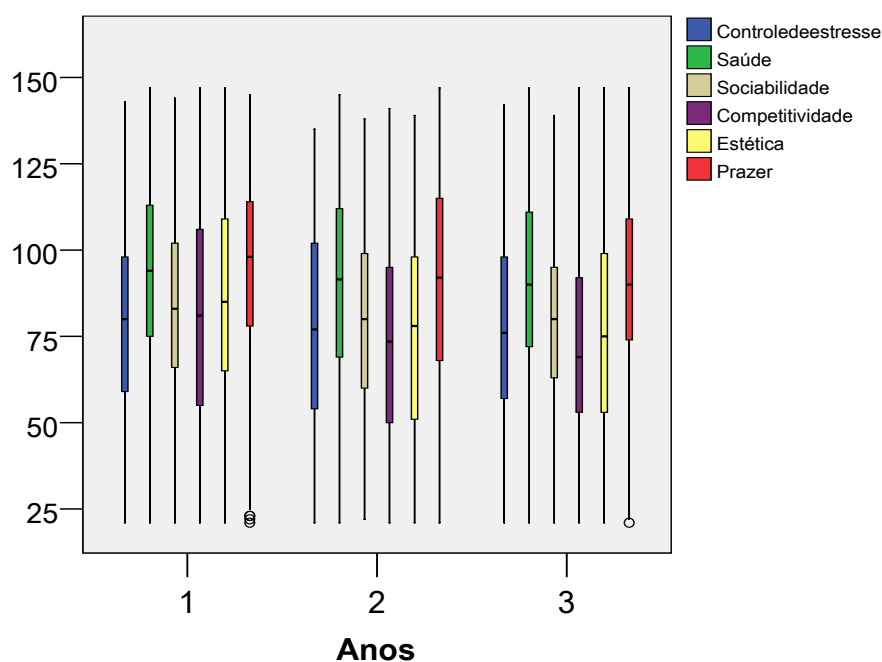
Com relação ao desvio padrão dos escolares do 3º ano do ensino médio, os resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. Nota-se, relativa homogeneidade quanto aos valores mínimos e máximos em todas as dimensões. Os valores mínimos não variaram e os valores máximos variaram apenas 8 pontos. Estas variabilidades encontradas, independente da variável em estudo, podem ser compreendidas como homogênea nos casos extremos seja à direita ou à esquerda da curva de distribuição.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares do 3º ano do ensino médio com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que 4 das 6 dimensões aderem à normalidade (*Controle de Estresse*, *Saúde*, *Sociabilidade* e *Prazer*).

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para os escolares do 3º ano do ensino médio indicam que somente as dimensões *Competitividade* e *Prazer* apresentaram distribuição assimétrica, as demais dimensões apresentam distribuição simétrica. Com relação ao achatamento, as dimensões *Controle de Estresse* e *Estética* apresentam distribuição platicúrtica e as demais dimensões apresentam distribuição mesocúrtica. A seguir, serão apresentados os aspectos relevantes das estatísticas referentes ao “Tipo de Participação” dos escolares nas aulas de educação física na escola.

Ainda, testou-se a possível existência de casos aberrantes, com ajuda de gráficos de bigodes (ver Figura 3).

Figura 3: Distribuição das dimensões motivacionais em valores nominais com a variável controlada “Anos do Ensino Médio”.



4.4.3 Análises segundo a variável “Tipo de Participação”

Controlando a variável “Tipo de Participação”, como se pode perceber, tanto na Tabela 5, quanto na Figura 4, os índices obtidos nas médias das dimensões motivacionais variaram, consideravelmente, em valores nominais. A dimensão que mais motiva os escolares que participam da educação física escolar segundo a variável “participação obrigatória” foi à dimensão *Saúde*, seguida respectivamente, pelo *Prazer*, *Estética*, *Sociabilidade*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*. Entre os escolares que participam da educação física escolar segundo a variável “participação volitiva” a dimensão que mais motiva os escolares foi à dimensão *Prazer*, seguida, respectivamente, pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Estética*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*.

Com relação às medianas, percebe-se certa variação nos valores nominais e, para os escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória, nem sempre estes valores estiveram próximos às médias das dimensões. Para os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva, percebe-se que as variações acompanham as médias, somente na dimensão *Saúde* que a mediana se afasta um pouco do valor da média. Cabe ressaltar, ainda, que a média aparada a 5% de todas as dimensões, tanto para os escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória, quanto para aqueles que participam de maneira volitiva está bastante próxima à média aritmética. Assim, os casos extremos das distribuições nas diferentes dimensões parecem não afetar de forma importante as médias.

No que diz respeito à moda, quando comparada com a média aritmética, diferenças importantes são observadas. Entre os escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória observaram-se que as dimensões *Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade e Prazer* apresentaram distribuições com uma moda. As dimensões *Controle de Estresse, Competitividade e Estética* apresentaram a moda com valor nominal menor que a sua média aritmética, enquanto que as dimensões *Saúde, Sociabilidade e Prazer* apresentaram a moda com valor nominal maior do que a sua média. Entre os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva, as dimensões *Controle de Estresse e Estética* apresentaram distribuição com múltiplas modas. As demais dimensões apresentaram distribuição com uma moda. Somente a moda da dimensão *Prazer* apresentou valor nominal maior que a média da respectiva dimensão. A seguir, apresentaremos de forma pormenorizada os aspectos relevantes das estatísticas referentes à “participação” dos escolares nas aulas de educação física na escola.

Tabela 5 - Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra segundo a variável “Tipo de Participação”.

Dimensão	Categorias	Estatísticas Descritivas Gerais									
		Tendência Central e Não Central					Distribuição				
		χ (DP)	Mínimo/ Máximo	M _{ed}	Média aparada 5%	M _{od}	Normalidade			Assimetria	Achatamento
					K-S	gl	Sig	Skewness/ EP _s	Kurtosis/ EP _k		
Controle de Estresse	Obrigatória	61,60 _(28,04)	21-137	59	60,54	24	0,08	246	0,000	2,74	-2,41
	Volitiva	84,00 _(27,11)	21-143	84	84,18	79 ^b	0,03	561	0,200*	-0,50	-3,04
Saúde	Obrigatória	75,11 _(28,61)	21-142	78	75,06	78	0,06	246	0,024	-0,30	-2,72
	Volitiva	96,69 _(26,64)	21-147	99	97,41	88	0,05	561	0,001	-3,72	-1,65
Sociabilidade	Obrigatória	65,59 _(24,52)	21-131	68	65,22	75	0,06	246	0,025	0,44	-2,2
	Volitiva	86,85 _(23,27)	28-144	87	86,79	80	0,02	561	0,200*	-0,09	-2,12
Competitividade	Obrigatória	58,35 _(26,64)	21-135	54	57,18	22	0,09	246	0,000	3,60	-1,64
	Volitiva	83,34 _(28,18)	23-147	81	83,04	70 ^d	0,04	561	0,005	1,84	-3,49
Estética	Obrigatória	65,82 _(29,44)	21-133	64	65,10	21 ^a	0,08	246	0,001	1,69	-3,13
	Volitiva	84,68 _(28,54)	21-147	86	84,99	58 ^e	0,03	561	0,063	-1,66	-2,86
Prazer	Obrigatória	71,80 _(28,18)	21-128	73	71,82	91	0,06	246	0,031	-0,53	-3,04
	Volitiva	99,89 _(24,21)	25-147	100	100,63	100	0,04	561	0,005	-3,80	-0,88

^aMúltiplas Modas (21,40); ^b(79,87,89); ^c(88,112); ^d(70,78,95); ^e(58,80,91).

Sobre as estatísticas de dispersão dos escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória, percebe-se que no caso do desvio-padrão, os resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. Em todas as dimensões o valor mínimo coincide com o valor mínimo da distribuição (21 pontos) indicando homogeneidade nos casos extremos à esquerda da curva. Quanto aos valores máximos, destaca-se que a variabilidade observada é considerável (de 128 a 142), tendo em vista, evidentemente, o valor nominal expresso. Esta variabilidade encontrada (14 pontos), independente da variável em estudo, indica pouca homogeneidade nos casos extremos à direita da curva.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória, com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que as distribuições de todas as dimensões (*Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer*) não aderiram à normalidade.

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para os escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória indicam que, em 4 das 6 dimensões (*Saúde, Sociabilidade, Estética e Prazer*) foram encontradas distribuições simétricas. Com relação ao achatamento, as dimensões *Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade e Estética* apresentam distribuição platicúrtica e as dimensões *Competitividade e Prazer* apresentam distribuição mesocúrtica.

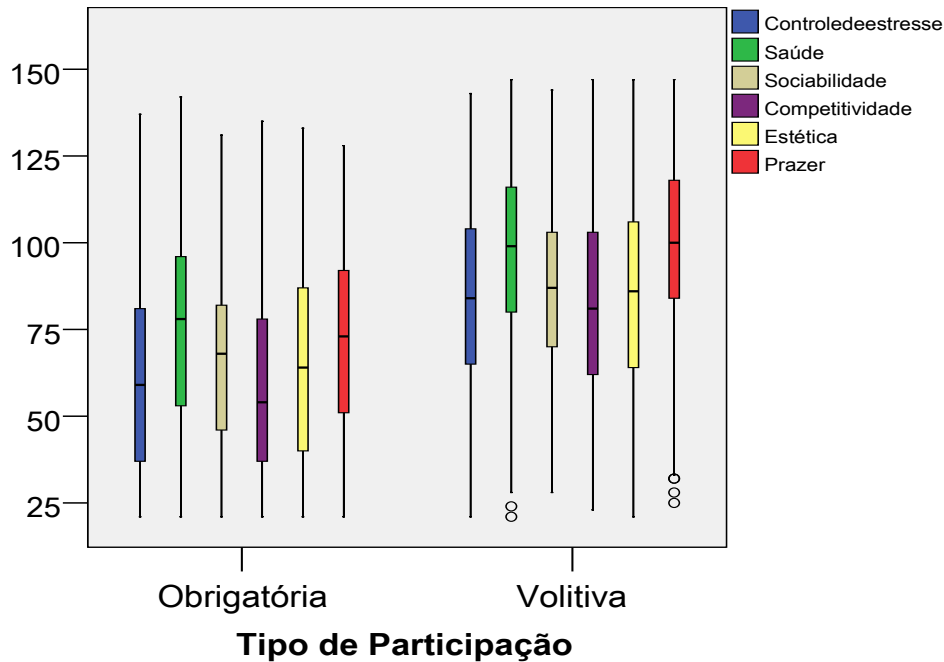
Quanto aos escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva, percebe-se que no caso do desvio-padrão, os resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. As variações nos valores máximos (4 pontos) foram bem menores do que aquelas encontradas nos valores mínimos (7 pontos), mas mesmo assim, os resultados indicam certa homogeneidade à direita e a esquerda da distribuição.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva, com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que as distribuições das dimensões *Controle de Estresse, Sociabilidade e Estética* aderem à normalidade.

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva indicam que, em 4 das 6 dimensões (*Controle de Estresse, Sociabilidade, Competitividade e Estética*), foram encontradas distribuições simétricas e platicúrticas, enquanto que as dimensões *Saúde e Prazer* apresentaram assimetria e curva mesocúrtica.

Ainda, testou-se a possível existência de casos aberrantes, com ajuda de gráficos de bigodes (ver Figura 4).

Figura 4: Distribuição das dimensões motivacionais em valores nominais com a variável controlada “Tipo de Participação”.



4.4.4 Análises segundo a variável “Frequência Semanal”

Controlando a variável “Frequência Semanal”, como se pode perceber, tanto na Tabela 6, quanto na Figura 5, os índices obtidos nas médias das dimensões motivacionais variaram, consideravelmente, em valores nominais. A dimensão que mais motiva os escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma vez por semana foi à dimensão *Prazer*, seguida respectivamente, pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Controle de Estresse*, *Estética* e *Competitividade*. Entre os escolares que participam da educação física escolar com frequência de duas vezes por semana a dimensão que mais motiva foi à dimensão *Prazer*, seguida, respectivamente, pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Estética*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*. E entre os escolares que participam da educação física escolar com frequência de três vezes por semana a dimensão que mais motiva foi à dimensão *Prazer*, seguida, respectivamente, pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Estética*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*.

Com relação às medianas, para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma vez por semana percebe-se que as variações acompanham as médias, somente nas dimensões *Competitividade* e *Estética* que a

mediana se afasta do valor da média. Para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de duas vezes por semana, percebe-se que na maioria das dimensões as variações acompanham as médias, somente nas dimensões *Estética e Prazer* que a mediana se afasta um pouco do valor da média. E para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de três vezes por semana, nem sempre estes valores estiveram próximos às médias das dimensões.

Cabe ressaltar, ainda, que a média aparada a 5% de todas as dimensões, para os escolares que participam da educação física escolar com frequência semanal de uma, duas e três vezes, estão bastante próximas a média aritmética. Assim, os casos extremos das distribuições nas diferentes dimensões parecem não afetar de forma importante as médias.

No que diz respeito à moda, quando comparada com a média aritmética, diferenças importantes são observadas. Entre os escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma vez por semana observa-se que, somente as dimensões *Saúde e Sociabilidade* apresentaram distribuições com uma moda e com valor nominal menor que a sua média aritmética, as demais dimensões apresentaram múltiplas modas. Entre os escolares que participam da educação física escolar com frequência de duas vezes por semana todas as dimensões apresentaram distribuições com uma moda. E entre os escolares que participam da educação física escolar com frequência de três vezes por semana observam-se que as dimensões *Saúde, Estética e Prazer* apresentaram distribuições com uma moda, as demais dimensões apresentaram múltiplas modas. Somente na dimensão *Prazer* a moda apresenta-se com valor nominal maior que a sua média aritmética, nas demais dimensões os valores da moda apresentaram modas com valores nominais menores do que as médias das respectivas dimensões. A seguir, apresentaremos de forma pormenorizada os aspectos relevantes das medidas de dispersão e de assimetria referentes à “participação” dos escolares nas aulas de educação física na escola.

Tabela 6 - Cálculos de Tendência Central, Dispersão e Distribuição da amostra segundo a variável “Frequência Semanal”.

Dimensões	Categorias	Estatísticas Descritivas Gerais									
		Tendência Central e Não Central					Distribuição				
		χ (DP)	Mínimo/ Máximo	Med	Trimed 5%	Mod	Normalidade			Assimetria Skewness/ EPs	Achatamento Kurtosis/ EP/k
					K-S S-W	gl	Sig				
Controle de Estresse	1 x semana	81,62 _(29,02)	28-142	81	81,53	61 ^a	0,06	136	0,200*	0,10	-2,07
	2 x semana	75,91 _(29,08)	21-143	77	75,70	66	0,03	631	0,032	0,16	-3,89
	3 x semana	82,00 _(31,59)	29-140	77,5	81,88	30 ^e	0,96	40	0,172	-0,00	-1,46
Saúde	1 x semana	94,98 _(28,09)	24-147	96	95,49	78	0,06	136	0,200*	-1,06	-1,36
	2 x semana	88,97 _(28,91)	21-147	90	89,56	83	0,05	631	0,000	-3,52	-2,70
	3 x semana	91,80 _(32,11)	34-143	92	92,13	92	0,95	40	0,128	-0,62	-1,34
Sociabilidade	1 x semana	82,08 _(22,29)	28-142	81	81,98	77	0,05	136	0,200*	0,52	-0,04
	2 x semana	79,87 _(26,06)	21-144	81	79,97	75	0,03	631	0,070	-1,12	-2,64
	3 x semana	82,42 _(28,63)	26-138	79,5	82,44	76 ^f	0,98	40	0,749	0,17	-0,52
Competitividade	1 x semana	77,85 _(26,86)	26-147	76	77,10	56 ^b	0,06	136	0,200*	1,87	-0,49
	2 x semana	75,22 _(30,59)	21-147	74	74,76	78	0,05	631	0,001	1,97	-4,15
	3 x semana	76,47 _(31,03)	35-143	74,5	75,05	42 ^g	0,92	40	0,009	1,74	-0,51
Estética	1 x semana	81,42 _(29,20)	21-147	80	81,36	62 ^c	0,04	136	0,200*	0,15	-1,67
	2 x semana	78,75 _(30,08)	21-147	81	78,84	80	0,04	631	0,002	-1,24	-4,30
	3 x semana	73,30 _(32,82)	21-144	69	72,33	46	0,96	40	0,184	1,25	-0,62
Prazer	1 x semana	95,91 _(24,61)	33-147	95	96,36	84 ^d	0,05	136	0,200*	-1,10	-0,49
	2 x semana	90,14 _(29,17)	21-147	93	91,03	100	0,05	631	0,000	-4,61	-2,16
	3 x semana	94,57 _(30,19)	33-145	92	94,94	135	0,96	40	0,325	-0,36	-1,19

^aMúltiplas Modas (76,85); ^b(67); ^c(89,110,91); ^d(89,113); ^e(73); ^f(87,101,110,117); ^g(43).

Sobre as estatísticas de dispersão dos escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma vez por semana, percebe-se que no caso do desvio-padrão, os resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. Quanto aos valores mínimos destaca-se que a variabilidade observada é considerável (de 21 a 33 pontos), tendo em vista, evidentemente, o valor nominal expresso. Esta variabilidade encontrada (12 pontos), independente da variável em estudo, indica pouca homogeneidade nos casos extremos à esquerda da curva. Quanto aos valores máximos, nota-se relativa homogeneidade obtida em todas as dimensões, e a variação (5 pontos) foi bem menor do que aquela encontrada nos valores mínimos, indicando homogeneidade nos casos extremos à direita da curva.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma

vez por semana, com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que as distribuições de todas as dimensões (*Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer*) aderiram à normalidade.

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma vez por semana, indicam que em todas as dimensões (*Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer*) foram encontradas distribuições simétricas. Com relação ao achatamento, somente a dimensão *Controle de Estresse* apresentou curva platicúrtica, as demais dimensões apresenta curva mesocúrtica.

Quanto aos escolares que participam da educação física escolar com frequência de duas vezes por semana, percebe-se que no caso do desvio-padrão, os resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. As variações nos valores máximos (4 pontos) foram bem menores do que aquelas encontradas nos valores mínimos (7 pontos), mas mesmo assim, os resultados indicam certa homogeneidade à direita e a esquerda da distribuição.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de duas vezes por semana, com o auxílio do teste Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que as distribuições de todas as dimensões (*Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer*) aderiram à normalidade.

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de duas vezes por semana indicam que, 3 dimensões (*Controle de Estresse, Sociabilidade e Estética*) apresentam distribuições simétricas, enquanto que as dimensões *Saúde, Competitividade e Prazer* apresentaram assimetria. Com relação ao achatamento, todas as dimensões apresentam curva platicúrtica.

Quanto aos escolares que participam da educação física escolar com frequência de três vezes por semana, percebe-se que no caso do desvio-padrão, os

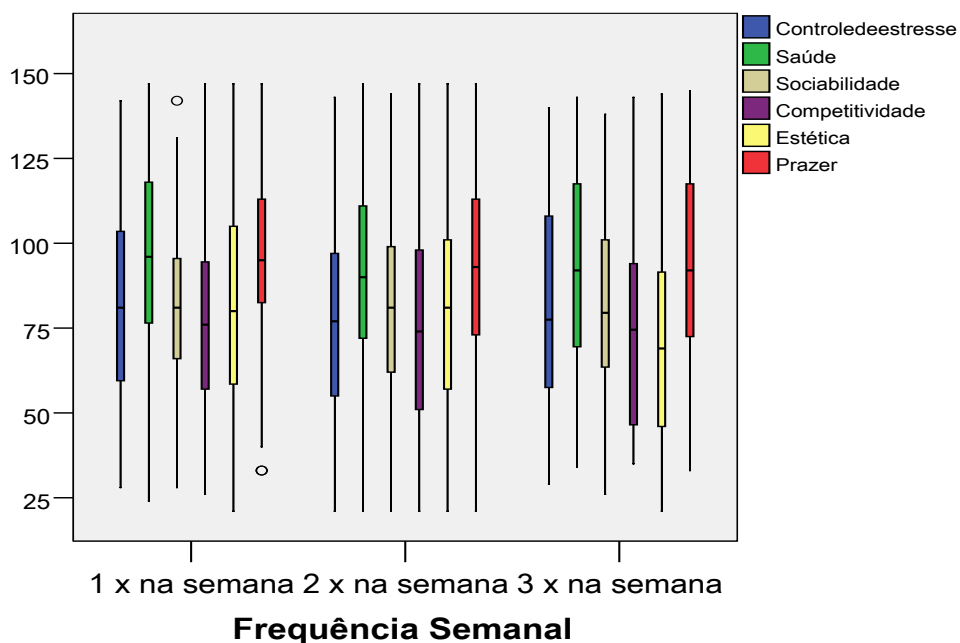
resultados obtidos em nenhum caso ultrapassam a metade do valor nominal das médias aritméticas, o que indica a adequação desta estatística. Observou-se uma pequena variabilidade entre os valores máximos (7 pontos) indicando certa homogeneidade nos casos extremos à direita da curva. Quanto aos valores mínimos, a variabilidade é relativamente alta (de 21 a 35 pontos), considerando o valor nominal expresso.

Quanto às estatísticas de distribuição, a aderência à normalidade foi testada para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de três vezes por semana, com o auxílio do teste Shapiro-Wilk ($p > 0,05$) com correção Lilliefors. Os resultados indicam que apenas a distribuição da dimensão *Competitividade* não aderiu à normalidade.

A análise da assimetria ($-1,96 < \text{Skewness}/EP_s < 1,96$) e o achatamento ($-1,96 < \text{Kurtosis}/EP_k < 1,96$) das distribuições, para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de três vezes por semana indicam que, todas as dimensões (*Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer*) apresentam distribuições simétricas com curva mesocúrtica.

Ainda, testou-se a possível existência de casos aberrantes, com ajuda de gráficos de bigodes (ver Figura 5).

Figura 5: Distribuição das dimensões motivacionais em valores nominais com a variável controlada “Frequência Semanal”



4.5 COMPARAÇÕES DAS MÉDIAS

Após ter-se minuciosamente explorado as estatísticas descritivas gerais e segundo cada uma das variáveis de controle dessa pesquisa, cabe agora realizar as comparações das médias entre as dimensões motivacionais. Para que se possa adequadamente responder ao objetivo geral dessa pesquisa (identificar entre seis dimensões motivacionais - Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer - associadas à prática regular de atividades físicas e esportivas, aquelas que melhor descrevem os escolares do ensino médio, de escolas públicas estaduais, de ambos os sexos que participam regularmente da Educação Física Escolar) utilizou-se inicialmente um teste *t* pareado para verificar se as diferenças em valores nominais encontradas nas estatísticas descritivas são estatisticamente significativas.

4.5.1 Comparações das médias para amostra geral

Tabela 7 - Comparações entre os escores das dimensões motivacionais dos escolares do ensino médio.

Dimensões pareadas	t	gl	p
Controle de Estresse - Saúde	-16,693	806	0,000
Controle de Estresse - Sociabilidade	-3,976	806	0,000
Controle de Estresse- Competitividade	1,338	806	0,181
Controle de Estresse - Estética	-1,649	806	0,100
Controle de Estresse - Prazer	-22,915	806	0,000
Saúde – Sociabilidade	11,239	806	0,000
Saúde – Competitividade	15,441	806	0,000
Saúde – Estética	16,575	806	0,000
Saúde – Prazer	-1,773	806	0,077
Sociabilidade – Competitividade	5,526	806	0,000
Sociabilidade – Estética	1,521	806	0,129
Sociabilidade – Prazer	-15,206	806	0,000
Competitividade – Estética	-4,222	806	0,000
Competitividade – Prazer	-17,858	806	0,000
Estética - Prazer	-13,913	806	0,000

A Tabela 7 apresenta os resultados do teste *t* pareado entre as médias das dimensões para a amostra geral.

Conforme o item 4.3, que trata das estatísticas descritivas gerais, foi possível verificar, em valores nominais, que a dimensão que mais motivou os escolares do ensino médio que participam da educação física escolar foi o *Prazer*, seguido, respectivamente, pelas dimensões motivacionais *Saúde*, *Sociabilidade*, *Estética*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*. O teste *t* pareado foi conduzido para verificar se estas diferenças em valores nominais são estatisticamente significativas.

Os resultados do teste *t* pareado demonstraram que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Competitividade*, *Controle de Estresse* e *Estética*, *Saúde* e *Prazer*, *Sociabilidade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p < 0,01$). Com isto, as dimensões que mais motivam os escolares do ensino médio que participam da educação física escolar são o *Prazer* ($\bar{\chi} = 91,33$) e a *Saúde* ($\bar{\chi} = 90,12$) estatisticamente indissociáveis ($p > 0,05$), seguidos respectivamente por três pares de dimensões também estatisticamente indissociáveis ($p > 0,05$): *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 80,37$) e *Estética* ($\bar{\chi} = 78,93$), *Estética* ($\bar{\chi} = 78,93$) e *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 77,17$) e finalmente, *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 77,17$) e *Competitividade* ($\bar{\chi} = 75,72$). A seguir serão apresentados os resultados das comparações segundo as variáveis de controle dessa pesquisa (Sexo, Séries do Ensino Médio, Tipo de Participação e Frequência Semanal).

4.5.2 Comparações das médias segundo a variável “Sexo”

Após ter-se explorado as comparações entre as dimensões para a amostra geral, cabe agora realizar as comparações das médias entre as dimensões motivacionais segundo os objetivos específicos dessa pesquisa. Para que se possa adequadamente responder ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa (testar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais avaliadas pelo IMPRAFE-132, segundo a variável “Sexo”), efetuaram-se dois procedimentos comparativos: o primeiro, com a ajuda de testes *ts* pareados, serviu para testar se existem diferenças estatisticamente significativas nas médias intrasexo das dimensões motivacionais; o segundo, com a ajuda de testes *ts* para amostras independentes, serviu para que se possa testar se existem diferenças

estatisticamente significativas nas médias intersexo das dimensões motivacionais, tais quais avaliadas pelo IMPRAFE-132. Os resultados do primeiro procedimento podem ser encontrados na Tabela 8. Já, os resultados do segundo procedimento podem ser encontrados na Tabela 9.

Tabela 8 - Comparações entre dimensões, intrasexo (masculino e feminino).

Dimensões Pareadas		t	gl	p
Controle de Estresse - Saúde	Masc.	-10,922	376	0,000
	Fem.	-12,638	429	0,000
Controle de Estresse - Sociabilidade	Masc.	-4,795	376	0,000
	Fem.	-1,240	429	0,216
Controle de Estresse - Competitividade	Masc.	-3,158	376	0,002
	Fem.	5,118	429	0,000
Controle de Estresse - Estética	Masc.	-1,680	376	0,094
	Fem.	-0,704	429	0,482
Controle de Estresse - Prazer	Masc.	-17,155	376	0,000
	Fem.	-15,384	429	0,000
Saúde - Sociabilidade	Masc.	6,297	376	0,000
	Fem.	9,407	429	0,000
Saúde - Competitividade	Masc.	5,790	376	0,000
	Fem.	16,237	429	0,000
Saúde - Estética	Masc.	10,661	376	0,000
	Fem.	12,717	429	0,000
Saúde - Prazer	Masc.	-3,227	376	0,001
	Fem.	0,802	429	0,423
Sociabilidade - Competitividade	Masc.	0,095	376	0,924
	Fem.	7,785	429	0,000
Sociabilidade - Estética	Masc.	2,055	376	0,041
	Fem.	0,300	429	0,764
Sociabilidade - Prazer	Masc.	-10,583	376	0,000
	Fem.	-10,935	429	0,000
Competitividade - Estética	Masc.	2,422	376	0,016
	Fem.	-7,592	429	0,000
Competitividade - Prazer	Masc.	-8,236	376	0,000
	Fem.	-17,568	429	0,000
Estética - Prazer	Masc.	-10,225	376	0,000
	Fem.	-9,482	429	0,000

Os resultados do teste *t* pareado, para o sexo masculino, conforme Tabela 8, demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Estética*, *Sociabilidade* e *Competitividade*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Portanto, a dimensão que mais motiva os escolares do sexo masculino é a dimensão *Prazer* ($\bar{\chi} = 96,00$), seguida pela *Saúde* ($\bar{\chi} = 92,67$) e por dois pares de dimensões estatisticamente indissociáveis, *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 85,28$) e *Competitividade* ($\bar{\chi} = 85,08$), *Estética* ($\bar{\chi} = 82,67$) e *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 80,09$).

Os resultados do teste *t* pareado, para o sexo feminino, demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Sociabilidade*, *Controle de Estresse* e *Estética*, *Saúde* e *Prazer*, *Sociabilidade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p < 0,01$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares do sexo feminino são as dimensões *Saúde* ($\bar{\chi} = 87,89$) e *Prazer* ($\bar{\chi} = 87,25$) indissociáveis estatisticamente. Seguem-se a elas um grupo de dimensões também indissociáveis estatisticamente ($p > 0,05$): *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 76,09$), *Estética* ($\bar{\chi} = 75,67$) e *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 74,62$), e por fim, a dimensão *Competitividade* ($\bar{\chi} = 67,54$).

A fim de esgotarmos as possíveis análises comparativas, verificou-se inicialmente a homogeneidade das variâncias através do teste F de Levene (ver Tabela 9), que não foi assumida nas dimensões *Controle de Estresse* e *Prazer*. Desta forma, conduziu-se um teste *t* para amostras independentes, a fim de se testar possíveis diferenças entre as motivações dos escolares do ensino médio do sexo masculino e feminino que participam da educação física escolar. A Tabela 9 apresenta estes resultados.

Tabela 9 - Teste *t* para comparações de médias para amostras independentes

Dimensões	Teste F de Levene para igualdade de variâncias		Teste <i>t</i> para igualdade das médias		
	F	Sig	<i>t</i>	gl	Sig.
Controle de Estresse	5,274	0,022	2,717	801,678	0,007
Saúde	0,931	0,335	2,264	804	0,024
Sociabilidade	1,063	0,303	5,244	805	0,000
Competitividade	0,088	0,767	8,729	804	0,000
Estética	0,471	0,493	3,318	804	0,001
Prazer	4,269	0,039	4,503	804,531	0,000

Nota-se que todas as dimensões motivacionais apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os sexos. Conforme as médias obtidas nas dimensões do sexo masculino, *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 80,09$), *Saúde* ($\bar{\chi} = 92,67$), *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 85,28$), *Competitividade* ($\bar{\chi} = 85,08$), *Estética* ($\bar{\chi} =$

82,67) e *Prazer* ($\bar{\chi} = 96,00$) e, do sexo feminino, *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 74,62$), *Saúde* ($\bar{\chi} = 87,89$), *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 76,09$), *Competitividade* ($\bar{\chi} = 67,54$), *Estética* ($\bar{\chi} = 75,67$) e *Prazer* ($\bar{\chi} = 87,25$), pode-se inferir que todas as dimensões motivam significativamente mais os escolares do sexo masculino à prática regular de atividades físicas e esportivas na educação física escolar. A seguir, apresentaremos os resultados dos testes estatísticos segundo a variável controlada “Séries do Ensino Médio”.

4.5.3 Comparações das médias segundo a variável “Anos do Ensino Médio”

Para que se possa adequadamente responder ao segundo objetivo específico dessa pesquisa (testar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais avaliadas pelo IMPRAFE-132, segundo a variável “Anos do Ensino Médio”), efetuaram-se também dois procedimentos comparativos: o primeiro, com a ajuda de testes *ts* pareados, verificou-se a existência de possíveis diferenças na intensidade (prevalência) dos valores nominais das dimensões estudadas em cada um dos anos do ensino médio (1^o, 2^o e 3^o anos); o segundo, com a ajuda do teste ANOVA One-Way, verificou-se as possíveis diferenças entre as dimensões que mais motivam os escolares do ensino médio de cada ano do ensino médio. Os resultados do primeiro procedimento podem ser encontrados na Tabela 10. Já, os resultados do segundo procedimento podem ser encontrados na Tabela 11.

**Tabela 10 - Comparações entre as dimensões segundo a variável
“Anos do Ensino Médio”**

Dimensões pareadas		t	gl	p
Controle de Estresse - Saúde	1º ano	-11,279	276	0,000
	2º ano	-8,257	270	0,000
	3º ano	-9,554	258	0,000
Controle de Estresse - Sociabilidade	1º ano	-3,793	276	0,000
	2º ano	-1,715	270	0,087
	3º ano	-1,482	258	0,140
Controle de Estresse - Competitividade	1º ano	-1,863	276	0,064
	2º ano	1,969	270	0,050
	3º ano	2,410	258	0,017
Controle de Estresse - Estética	1º ano	-3,537	276	0,000
	2º ano	0,319	270	0,750
	3º ano	0,259	258	0,796
Controle de Estresse - Prazer	1º ano	-14,745	276	0,000
	2º ano	-11,536	270	0,000
	3º ano	-13,642	258	0,000
Saúde - Sociabilidade	1º ano	6,951	276	0,000
	2º ano	6,053	270	0,000
	3º ano	6,509	258	0,000
Saúde - Competitividade	1º ano	6,709	276	0,000
	2º ano	9,777	270	0,000
	3º ano	10,520	258	0,000
Saúde - Estética	1º ano	7,234	276	0,000
	2º ano	10,926	270	0,000
	3º ano	10,706	258	0,000
Saúde - Prazer	1º ano	-1,188	276	0,236
	2º ano	-0,989	270	0,324
	3º ano	-0,895	258	0,371
Sociabilidade - Competitividade	1º ano	1,045	276	0,297
	2º ano	4,433	270	0,000
	3º ano	4,187	258	0,000
Sociabilidade - Estética	1º ano	-0,844	276	0,399
	2º ano	1,910	270	0,057
	3º ano	1,479	258	0,140
Sociabilidade - Prazer	1º ano	-9,142	276	0,000
	2º ano	-8,384	270	0,000
	3º ano	-8,808	258	0,000
Competitividade - Estética	1º ano	-2,154	276	0,032
	2º ano	-2,438	270	0,015
	3º ano	-2,714	258	0,007
Competitividade - Prazer	1º ano	-8,080	276	0,000
	2º ano	-10,862	270	0,000
	3º ano	-12,374	258	0,000
Estética - Prazer	1º ano	-6,697	276	0,000
	2º ano	-8,478	270	0,000
	3º ano	-8,907	258	0,000

Os resultados do teste *t* pareado indicaram, para os escolares do 1º ano do ensino médio, conforme a Tabela 10, não existir diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Competitividade*, *Saúde* e *Prazer*, *Sociabilidade* e *Competitividade*, *Sociabilidade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares do 1º ano do ensino

médio são as dimensões *Prazer* ($\bar{\chi} = 93,94$) e *Saúde* ($\bar{\chi} = 92,58$) estatisticamente indissociáveis, seguidas por três pares de dimensões também estatisticamente indissociáveis, *Estética* ($\bar{\chi} = 84,47$) e *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 83,18$), *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 83,18$) e *Competitividade* ($\bar{\chi} = 81,70$), *Competitividade* ($\bar{\chi} = 81,70$) e *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 78,28$).

Para os escolares do 2º ano do ensino médio, os resultados do teste *t* pareado indicaram conforme a Tabela 10, não existir diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Sociabilidade*, *Controle de Estresse* e *Estética*, *Saúde* e *Prazer*, *Sociabilidade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares do 2º ano do ensino médio são as dimensões *Prazer* ($\bar{\chi} = 89,63$) e *Saúde* ($\bar{\chi} = 88,41$) estatisticamente indissociáveis, seguidas por um grupo também estatisticamente indissociáveis, *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 79,14$), *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 76,57$) e *Estética* ($\bar{\chi} = 75,93$) e, por último, a dimensão *Competitividade* ($\bar{\chi} = 72,81$).

E, para os escolares do 3º ano do ensino médio, os resultados do teste *t* pareado, indicou conforme a Tabela 10, não existir diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Sociabilidade*, *Controle de Estresse* e *Estética*, *Saúde* e *Prazer*, *Sociabilidade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares do 3º ano do ensino médio são as dimensões *Prazer* ($\bar{\chi} = 90,31$) e *Saúde* ($\bar{\chi} = 89,26$) estatisticamente indissociáveis, seguidas por um grupo de dimensões também estatisticamente indissociáveis, *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 78,64$), *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 76,61$) e *Estética* ($\bar{\chi} = 76,12$) e, por último, a dimensão *Competitividade* ($\bar{\chi} = 72,33$).

A fim de esgotarmos as possíveis análises comparativas, verificou-se inicialmente a homogeneidade das variâncias através do teste F de Levene (ver Tabela 11), que não foi assumida nas dimensões *Sociabilidade* e *Prazer*. Assim sendo, conduziu-se o teste Anova One-way, a fim de se testar possíveis diferenças entre as motivações dos escolares segundo a variável “Anos do Ensino Médio”. A Tabela 11 apresenta estes resultados.

Tabela 11 - Comparação entre as médias das dimensões segundo a variável “Anos do Ensino Médio”

Dimensões	Teste F de Levene para igualdade de variâncias		Anova one-way para testar possíveis diferenças entre as médias		
	F	Sig.	gl	F	Sig.
Controle de Estresse	0,562	0,570	2	0,339	0,712
Saúde	0,265	0,768	2	1,670	0,189
Sociabilidade	3,076	0,047	2	2,672	0,070
Competitividade	3,016	0,050	2	8,452	0,000
Estética	0,227	0,797	2	7,199	0,001
Prazer	4,197	0,015	2	1,793	0,167

Nota-se que as únicas dimensões motivacionais que apresentaram diferença significativa ($p < 0,05$) entre os anos do ensino médio foram a *Competitividade* ($F_{(2, 803)} = 8,45$; $p = 0,000$) e *Estética* ($F_{(2, 803)} = 7,19$; $p = 0,001$). Conforme as médias obtidas nas dimensões *Competitividade* e *Estética* no 1º ano, respectivamente, $\bar{x} = 81,70$ e $\bar{x} = 84,47$, no 2º ano $\bar{x} = 73,04$ e $\bar{x} = 76,14$ e, no 3º ano $\bar{x} = 72,24$ e $\bar{x} = 75,97$, pode-se inferir que estas dimensões motivam significativamente mais os escolares do 1º ano do ensino médio à prática regular de atividades físicas e esportivas na educação física escolar. As demais dimensões motivam da mesma forma tanto o 1º quanto o 2º e o 3º anos.

4.5.4 Comparações das médias segundo a variável “Tipo de Participação”

Para que se possa adequadamente responder ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa (testar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais avaliadas pelo IMPRAFE-132, segundo a variável “Tipo de Participação”), efetuaram-se dois procedimentos comparativos: o primeiro, com o objetivo de verificar a existência de possíveis diferenças na intensidade (prevalência) dos valores nominais nas dimensões motivacionais estudadas conduziu-se um teste *t* pareado dentro das variáveis “participação obrigatória e participação volitiva”; o segundo, com o objetivo de se testar possíveis diferenças entre as dimensões motivacionais dos escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva ou obrigatória conduziu-se um teste *t* para amostras independentes. Os resultados do primeiro procedimento podem ser

encontrados na Tabela 12. Já, os resultados do segundo procedimento podem ser encontrados na Tabela 13.

Tabela 12 - Comparações entre as dimensões segundo a variável “Tipo de Participação”

Dimensões pareadas		t	gl	p
Controle de Estresse - Saúde	Participação Obrigatória	-9,035	245	0,000
	Participação volitiva	-14,067	560	0,000
Controle de Estresse - Sociabilidade	Participação Obrigatória	-2,580	245	0,010
	Participação volitiva	-3,043	560	0,002
Controle de Estresse - Competitividade	Participação Obrigatória	1,788	245	0,075
	Participação volitiva	0,488	560	0,626
Controle de Estresse - Estética	Participação Obrigatória	-2,091	245	0,038
	Participação volitiva	-0,552	560	0,581
Controle de Estresse - Prazer	Participação Obrigatória	-10,160	245	0,000
	Participação volitiva	-20,885	560	0,000
Saúde - Sociabilidade	Participação Obrigatória	5,324	245	0,000
	Participação volitiva	10,183	560	0,000
Saúde - Competitividade	Participação Obrigatória	10,123	245	0,000
	Participação volitiva	11,861	560	0,000
Saúde - Estética	Participação Obrigatória	7,672	245	0,000
	Participação volitiva	14,820	560	0,000
Saúde - Prazer	Participação Obrigatória	2,571	245	0,011
	Participação volitiva	-4,127	560	0,000
Sociabilidade - Competitividade	Participação Obrigatória	4,790	245	0,000
	Participação volitiva	3,474	560	0,001
Sociabilidade - Estética	Participação Obrigatória	-0,116	245	0,907
	Participação volitiva	2,044	560	0,041
Sociabilidade - Prazer	Participação Obrigatória	-4,563	245	0,000
	Participação volitiva	-15,646	560	0,000
Competitividade - Estética	Participação Obrigatória	-4,973	245	0,000
	Participação volitiva	-1,553	560	0,121
Competitividade - Prazer	Participação Obrigatória	-8,931	245	0,000
	Participação volitiva	-15,497	560	0,000
Estética - Prazer	Participação Obrigatória	-3,484	245	0,001
	Participação volitiva	-14,939	560	0,000

Os resultados do teste *t* pareado indicaram para os escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória, conforme a Tabela 12, não existir diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Competitividade*, *Sociabilidade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória é a dimensão *Saúde* ($\bar{x} = 75,11$), seguida pelo *Prazer* ($\bar{x} = 71,80$) e por dois pares de dimensões estatisticamente indissociáveis, *Estética* ($\bar{x} = 65,82$) e *Sociabilidade* ($\bar{x} = 65,59$), *Controle de Estresse* ($\bar{x} = 61,60$) e *Competitividade* ($\bar{x} = 58,35$).

Para os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva, os resultados do teste *t* pareado indicaram, conforme a Tabela 12, não existir diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Competitividade*, *Controle de Estresse* e *Estética*, *Competitividade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva é a dimensão *Prazer* ($\bar{x} = 99,89$), seguida pela *Saúde* ($\bar{x} = 96,69$) e pela dimensão *Sociabilidade* ($\bar{x} = 86,85$). Seguem-se a elas dois pares de dimensões estatisticamente indissociáveis, *Estética* ($\bar{x} = 84,68$) e *Competitividade* ($\bar{x} = 83,34$), *Controle de Estresse* ($\bar{x} = 84,00$) e *Competitividade* ($\bar{x} = 83,34$).

A fim de esgotarmos as possíveis análises comparativas, verificou-se inicialmente a homogeneidade das variâncias através do teste F de Levene (ver Tabela 13), que não foi assumida na dimensão *Prazer*, portanto exige-se uma correção no grau de liberdade para diminuir a probabilidade da presença do erro estatístico Tipo 1 no nível de significância associado ao teste *t* utilizado. Assim sendo, conduziu-se um teste *t* para amostras independentes, a fim de se testar possíveis diferenças entre as dimensões motivacionais dos escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva ou obrigatória. A Tabela 13 apresenta estes resultados.

Tabela 13 - Teste t para amostras independentes

Dimensões	Teste F de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para testar a igualdade das médias		
	F	Sig.	t	gl	Sig.
Controle de Estresse	1,012	0,315	-10,714	805	0,000
Saúde	2,203	0,138	-10,264	805	0,000
Sociabilidade	2,830	0,093	-11,840	805	0,000
Competitividade	1,187	0,276	-11,837	805	0,000
Estética	1,754	0,186	-8,529	805	0,000
Prazer	14,579	0,000	-13,657	410,345	0,000

Nota-se que houve diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) em todas as dimensões motivacionais entre as variáveis “participação obrigatória e participação volitiva”. De acordo com as médias obtidas nesta variável, através das

estatísticas descritivas, pode-se inferir que todas as dimensões motivam significativamente mais os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva do que aqueles que participam de maneira obrigatória. A seguir, apresentaremos os resultados dos testes estatísticos conduzidos com a variável controlada “Frequência Semanal”.

4.5.5 Comparações das médias segundo a variável “Frequência Semanal”.

Para que se possa adequadamente responder ao quarto objetivo específico dessa pesquisa (testar se existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das dimensões motivacionais avaliadas pelo IMPRAFE-132, segundo a variável “Frequência Semanal”), efetuaram-se também dois procedimentos comparativos: o primeiro, com a ajuda de testes *ts* pareados, verificou-se a existência de possíveis diferenças na intensidade (prevalência) dos valores nominais das dimensões estudadas em cada Frequência Semanal (1, 2 e 3 aulas por semana); o segundo, com a ajuda do teste Anova One-Way, verificou-se as possíveis diferenças entre as dimensões que mais motivam os escolares do ensino médio em cada Frequência Semanal (1, 2 e 3 aulas por semana). Os resultados do primeiro procedimento podem ser encontrados na Tabela 14. Já, os resultados do segundo procedimento podem ser encontrados na Tabela 15.

Tabela 14 - Comparações entre as dimensões segundo a variável “Frequência semanal”

Dimensões pareadas		t	gl	p
Controle de Estresse - Saúde	1 x semana	-7,707	135	0,000
	2 x semana	-14,714	630	0,000
	3 x semana	-2,595	39	0,013
Controle de Estresse - Sociabilidade	1 x semana	-0,358	135	0,721
	2 x semana	-4,363	630	0,000
	3 x semana	-0,116	39	0,908
Controle de Estresse - Competitividade	1 x semana	1,536	135	0,127
	2 x semana	0,547	630	0,585
	3 x semana	1,034	39	0,307
Controle de Estresse - Estética	1 x semana	0,076	135	0,939
	2 x semana	-2,355	630	0,019
	3 x semana	1,528	39	0,134
Controle de Estresse - Prazer	1 x semana	-10,329	135	0,000
	2 x semana	-19,844	630	0,000
	3 x semana	-5,284	39	0,000
Saúde - Sociabilidade	1 x semana	5,200	135	0,000
	2 x semana	9,649	630	0,000
	3 x semana	2,478	39	0,018
Saúde - Competitividade	1 x semana	7,338	135	0,000
	2 x semana	13,252	630	0,000
	3 x semana	3,190	39	0,003
Saúde - Estética	1 x semana	8,004	135	0,000
	2 x semana	13,624	630	0,000
	3 x semana	5,652	39	0,000
Saúde - Prazer	1 x semana	-0,804	135	0,423
	2 x semana	-1,416	630	0,157
	3 x semana	-0,821	39	0,417
Sociabilidade - Competitividade	1 x semana	2,040	135	0,043
	2 x semana	4,937	630	0,000
	3 x semana	1,414	39	0,165
Sociabilidade - Estética	1 x semana	0,365	135	0,716
	2 x semana	1,024	630	0,306
	3 x semana	2,040	39	0,048
Sociabilidade - Prazer	1 x semana	-7,136	135	0,000
	2 x semana	-12,945	630	0,000
	3 x semana	-3,628	39	0,001
Competitividade - Estética	1 x semana	-1,840	135	0,068
	2 x semana	-4,202	630	0,000
	3 x semana	0,825	39	0,415
Competitividade - Prazer	1 x semana	-9,371	135	0,000
	2 x semana	-14,978	630	0,000
	3 x semana	-3,967	39	0,000
Estética - Prazer	1 x semana	-7,213	135	0,000
	2 x semana	-11,388	630	0,000
	3 x semana	-4,128	39	0,000

Os resultados do teste *t* pareado indicaram para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma vez por semana, conforme a Tabela 14, não existir diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse e Sociabilidade*, *Controle de Estresse e Competitividade*, *Controle de Estresse e Estética*, *Saúde e Prazer*, *Sociabilidade e Estética*, *Competitividade e Estética*. Entre todas as demais dimensões, as

diferenças foram estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma aula por semana são as dimensões *Prazer* ($\bar{\chi} = 95,91$) e *Saúde* ($\bar{\chi} = 94,98$) estatisticamente indissociáveis, seguidas por dois grupos de dimensões também estatisticamente indissociáveis, *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 82,08$), *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 81,62$) e *Estética* ($\bar{\chi} = 81,42$), *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 81,62$), *Estética* ($\bar{\chi} = 81,42$) e *Competitividade* ($\bar{\chi} = 77,85$).

Para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de duas aulas por semana, os resultados do teste *t* pareado indicaram conforme a Tabela 15, não existir diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Competitividade*, *Saúde* e *Prazer*, *Sociabilidade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar com frequência de duas aulas por semana são as dimensões *Prazer* ($\bar{\chi} = 90,14$) e *Saúde* ($\bar{\chi} = 88,97$) estatisticamente indissociáveis, seguidas por dois pares de dimensões, *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 79,87$) e *Estética* ($\bar{\chi} = 78,75$), *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 75,91$) e *Competitividade* ($\bar{\chi} = 75,22$) também estatisticamente indissociáveis.

E, para os escolares que participam da educação física escolar com frequência de três vezes por semana, os resultados do teste *t* pareado indicaram conforme a Tabela 15, não existir diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre as dimensões *Controle de Estresse* e *Sociabilidade*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*, *Controle de Estresse* e *Estética*, *Saúde* e *Prazer*, *Sociabilidade* e *Competitividade*, *Competitividade* e *Estética*. Entre todas as demais dimensões, as diferenças foram estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$). Portanto, as dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar com frequência de três aulas por semana são as dimensões *Prazer* ($\bar{\chi} = 94,57$) e *Saúde* ($\bar{\chi} = 91,80$) estatisticamente indissociáveis, seguidas por dois grupos de dimensões também estatisticamente indissociáveis, *Sociabilidade* ($\bar{\chi} = 82,42$) *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 82,00$) e *Competitividade* ($\bar{\chi} = 76,47$), *Estética* ($\bar{\chi} = 73,30$), *Controle de Estresse* ($\bar{\chi} = 82,00$) e *Competitividade* ($\bar{\chi} = 76,47$).

A fim de esgotarmos as possíveis análises comparativas, verificou-se inicialmente a homogeneidade das variâncias através do teste F de Levene (ver Tabela 15), que não foi assumida nas dimensões *Sociabilidade e Prazer*. Assim sendo, conduziu-se o teste Anova One-way, a fim de se testar possíveis diferenças entre as motivações dos escolares segundo a variável “Frequência Semanal”. A Tabela 15 apresenta estes resultados.

Tabela 15 - Comparação entre as médias das dimensões segundo a variável “Frequência Semanal”

Dimensões	Teste F de Levene para igualdade de variâncias		Anova one-way para testar possíveis diferenças entre as médias		
	F	Sig.	gl	F	Sig.
Controle de Estresse	0,718	0,488	2	2,466	0,086
Saúde	0,651	0,522	2	2,106	0,122
Sociabilidade	4,367	0,013	2	0,556	0,574
Competitividade	2,849	0,058	2	0,423	0,655
Estética	0,270	0,764	2	1,059	0,347
Prazer	3,783	0,023	2	2,461	0,086

Nota-se que em nenhuma das dimensões motivacionais as diferenças estatísticas foram significativas ($p < 0,05$). Pode-se inferir que todas as dimensões motivam da mesma forma tanto os escolares que participam das aulas de educação física 1 vez por semana quanto aqueles que participam, 2 ou 3 vezes semanais. A seguir, apresentaremos a discussão dos resultados.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciaremos a discussão dos resultados analisando inicialmente a amostra geral, para, na sequência, discutir os resultados obtidos nas variáveis controladas e por último fazer sugestões para as aulas de educação física com base nos resultados desta pesquisa.

5.1 AMOSTRA GERAL

Conforme mencionado anteriormente nas comparações das médias, as dimensões que mais motivam os escolares do ensino médio que participam das aulas de educação física escolar, de forma geral, são as dimensões *Prazer e Saúde* estatisticamente indissociáveis ($p > 0,05$), seguidas, respectivamente, pela *Sociabilidade e Estética, Estética e Controle de Estresse, Controle de Estresse e Competitividade*. Estes resultados apresentam as mesmas características dos estudos realizados com atletas de basquetebol, tenistas e ginastas (CAPOZZOLI, 2006; JUCHEM, 2006; SALDANHA, 2008; BALBINOTTI; SALDANHA; BALBINOTTI, 2009; FONTANA, 2010; PERGUER *et al.*, 2011); porém, nos estudos supracitados, o *Prazer* é a dimensão que mais motiva essas populações à prática regular de atividades físicas e esportivas e nesta pesquisa, as dimensões *Prazer e Saúde* motivam da mesma forma os escolares.

A dimensão motivacional *Prazer* ser o que mais motiva os escolares provavelmente esteja relacionado à satisfação das necessidades psicológicas destes escolares, tendo em vista os resultados positivos que a prática regular de atividades físicas e esportivas poderá trazer em médio e longo prazo. O Prazer, segundo a TAD (DECI; RYAN, 2000) representa a motivação intrínseca das pessoas; este aspecto, junto com a sensação de competência e autonomia, seriam as bases de um comportamento autodeterminado. Os comportamentos intrinsecamente motivados estão associados com bem estar psicológico, interesse, o próprio prazer, alegria e persistência (RYAN; DECI, 2000a).

Betti (1995) investigou como o aluno experimenta o prazer nas aulas de EFi e os fatores que interferem para o seu alcance. Cinquenta e oito alunos, de ambos os

sexos, de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e 1^a série do Ensino Médio, oriundos de quatro escolas públicas e quatro escolas particulares da cidade de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, foram os participantes dessa pesquisa. A autora constatou que os colegas, o professor, o conteúdo e as condições de infraestrutura escolar são os principais fatores que contribuem para o alcance do prazer por parte dos alunos nas aulas de EFi.

Juntamente ao *Prazer*, a dimensão *Saúde* motiva os escolares da mesma maneira. Esse resultado pode ser atribuído ao fato de que é durante as aulas de EFi na escola que muitas crianças e adolescentes tem a oportunidade de participar de atividades recreativas, esportivas e de condicionamento físico, constituindo-se, portanto, em uma oportunidade única de desenvolvimento de atitudes favoráveis à prática de exercícios físicos em que possam aprimorar o estado de saúde e a qualidade de vida (MARQUES; GAYA, 1999). Este resultado merece atenção especial, pois em estudo (GUEDES; GUEDES, 2001) realizado com 144 aulas de educação física, de 15 diferentes escolas da rede de ensino fundamental e médio do município de Londrina, Paraná, Brasil, os resultados encontrados indicam que o nível de intensidade e a duração dos esforços físicos administrados aos escolares foram menores que o limite mínimo necessário para que possam ocorrer benefícios à saúde.

Diante dos estudos citados e dos resultados desta pesquisa, vê-se necessário uma reflexão sobre as possibilidades de intervenção da EFi no âmbito escolar com influência benéfica para a saúde de crianças e adolescentes. Pelo bom senso, a escola, acompanhada do engajamento da família e das políticas governamentais de saúde, seria o local ideal para o início da educação para a saúde e a EFi escolar seria a condutora principal deste processo pedagógico (MIRANDA, 2006). Armstrong (1990), diz que o primeiro objetivo da inclusão da atividade física relacionada à saúde nos currículos da EFi deve ser para que as crianças e adolescentes tornem-se independentes quanto às suas atividades. Os professores devem ajudá-las e encorajá-las a internalizar a motivação para serem ativas, de forma que, quando a motivação extrínseca dos professores for retirada, a criança e o adolescente continuem com um estilo de vida ativo. Para conseguir esta independência, o aluno deve entender os princípios sobre atividades que objetivam a saúde, além de saber como tomar decisões para implementar programas individuais que devem ser

periodicamente redirecionados e modificados com o passar dos anos. A EFi na escola pode ser uma contribuição tão propícia para a promoção da saúde que provavelmente não haja outro lugar melhor para contemplar esta função.

As dimensões *Sociabilidade* e *Estética* demonstraram motivar da mesma forma os escolares. Estes resultados não causaram surpresa, pois a necessidade de pertencer a um grupo é muito forte na adolescência e isto pode ser um dos fatores primordiais para os jovens se envolverem com o esporte ou participar das aulas de educação física, pois o mesmo proporciona oportunidades de estar com os amigos e fazer novas amizades (DORNBUSCH *et al.*, 1987; WEINBERG; GOULD, 2001; PAPALIA; OLDS, 2000; STEIBERG *et al.*, 1992). Do mesmo modo a *Estética*, pois uma das preocupações dos alunos, principalmente quando atingem a puberdade é o da estética corporal (MALDONADO, 2006).

Para Maldonado (2006) a mídia divulga um padrão corporal determinado, único, branco, jovem, musculoso e especialmente no caso do corpo feminino, magro. Influenciados por estes veículos de comunicação estão especialmente os adolescentes que tem demonstrado extrema preocupação com a imagem corporal. Portanto, um dos objetivos da EFi na escola é fazer com que o aluno reflita sobre este modelo de imagem corporal difundido pela mídia a partir da própria imagem corporal e seus significados. Parece-nos fundamental que a EFi tenha como tema de discussão em sala de aula este padrão corporal, as influências culturais sobre este padrão de beleza, as estratégias que a mídia utiliza para divulgá-lo, os produtos e procedimentos oferecidos pelo mercado da beleza e finalmente oferecer uma oportunidade de que os alunos possam refletir sobre que corpo deseja ter. Neste sentido, os PCNs (BRASIL, 2000, p.198) reafirmam a importância da discussão do tema em aula, enfatizando a necessidade de entender como a mídia interfere no desenvolvimento dos alunos:

A Educação Física na escola não pode ignorar os meios de comunicação e as práticas corporais que eles retratam, tampouco o imaginário que ajudam a criar. É necessário que as aulas forneçam informações relevantes e contextualizadas. Então, caberá à disciplina manter um permanente diálogo crítico sobre a mídia, trazendo esse tema para reflexão dentro do contexto escolar.

As dimensões *Controle de Estresse* e *Competitividade* aparecem como as menos apontadas pelos escolares, indicando que essas dimensões motivacionais não representam um fator determinante para a participação nas aulas de educação

física. Era esperado que a dimensão *Controle de Estresse* estivesse associada à participação nas aulas de educação física, pois, segundo Papalia; Olds (2000) na adolescência ocorrem uma série de transformações amplas, rápidas e variadas, demonstrando mais vulnerabilidade ao estresse. Ainda Pires *et al.* (2004); Sandoval; Tubio (2007) apontam que na faixa etária estudada nesta pesquisa, os jovens passam por um período de emoções intensas, pressão dos exames escolares, vestibulares, intimidação por parte dos colegas turbulentos, necessidade de autoafirmação, fatores estes, que parecem contribuir para desencadear o estresse. Portanto, as aulas de EFi na escola poderiam ser consideradas uma válvula de escape para aliviar estas tensões (PIRES; PIRES; PETROSKI, 2002).

Quanto a *Competitividade*, o resultado não foi surpreendente, pois as aulas de educação física ainda hoje, reproduzem modelos obsoletos de competições, que reforçam as características altamente competitivas do mundo, do individualismo e da seletividade, excluindo os menos habilidosos e, portanto, não é considerado um fator de motivação para a participação dos jovens em atividades esportivo-corporais na escola. Para Reverdito *et al.* (2008) a escola ainda não acredita na possibilidade e função educativa do esporte, sobretudo da competição. Os autores sugerem uma transformação dos modelos de competição, defendendo uma proposta pedagógica para as competições escolares conceitualmente proposta, enquanto evento da escola e integrado ao Projeto Político-Pedagógico, impregnado com a responsabilidade da educabilidade do sujeito.

5.2 VARIÁVEL “SEXO”

Na variável “Sexo”, a dimensão que mais motiva os escolares do sexo masculino é o *Prazer* (1º), seguido pela *Saúde* (2º) e por dois pares de dimensões estatisticamente indissociáveis, *Sociabilidade* e *Competitividade* (3º), *Estética* e *Controle de Estresse* (4º). No sexo feminino, as dimensões que mais motivam as escolares são *Saúde* e *Prazer* (1º) indissociáveis estatisticamente, seguidas pelo grupo: *Sociabilidade*, *Estética* e *Controle de Estresse* (2º), também indissociáveis estatisticamente ($p > 0,05$), e por fim, a dimensão *Competitividade* (4º). Ao testarmos as possíveis diferenças estatisticamente significativa entre as médias das dimensões motivacionais, foi possível verificar que todas as dimensões motivam

significativamente mais os escolares do sexo masculino à prática regular de atividades físicas e esportivas na educação física escolar.

Os resultados indicam que ambos os sexos são altamente motivados com relação ao Prazer que encontram nas aulas de educação física. Este resultado é importante, pois Biddle (1992), Wankel (1993) e Coelho Filho (2000) postulam que o prazer obtido na prática de atividades físicas é fundamental para a manutenção destas práticas. Pesquisa realizada por Saldanha (2008) com 366 adolescentes do sexo feminino, com idades entre 13 e 19 anos constatou índices elevados de motivação relacionados ao Prazer durante toda a adolescência não existindo diferenças entre as idades estudadas. Outro estudo, realizado com 428 adolescentes do sexo masculino (BALBINOTTI *et al.*, 2007), mostrou que, entre os 13 e 19 anos, a motivação a prática de atividade física regular relacionada ao Prazer também é significativamente elevada.

Quanto às diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) encontradas entre os sexos, supõe-se que, todas as dimensões motivam mais os alunos do sexo masculino. Tal resultado pode ser atribuído à maneira como as aulas são conduzidas, pois para Marante; Ferraz (2006), Betti (1997), os meninos valorizam mais a realização e *status* e as meninas atividades recreativas e amizades. Assim, apesar das mudanças sugeridas para a educação física escolar, ainda há uma forte inclinação ao trabalho com os esportes e, principalmente, a mesma metodologia de ensino utilizada com crianças durante o ensino fundamental – a execução de fundamentos, seguidas de vivências de situações de jogo, com ênfase na competição, os quais incentivam a realização e *status*, contribuindo para uma maior participação do sexo masculino (BRASIL, 2000). O contrário dessa situação ocorre com as alunas de sexo feminino que acabam não tendo seus desejos e expectativas atendidos e, conseqüentemente, o nível motivacional é menor em comparação com o masculino. O estudo realizado por Martinelli *et al.* (2006), com alunas do ensino médio concluiu que dentre alguns fatores, aulas voltadas somente aos esportes (voleibol, basquete, handebol e futebol) levam as alunas a não se sentirem motivadas para participarem das aulas de educação física.

A pesquisa realizada com quarenta alunos, de ambos os sexos, de 5^a a 8^a séries de uma escola particular, com o objetivo de verificar o nível de motivação dos alunos nas aulas de educação física e caracterizar os motivos que os levam a essas

aulas corroboram com os resultados encontrados nessa pesquisa, pois o nível de motivação foi maior para os alunos do sexo masculino (BIDUTTE, 2001).

Outro estudo realizado com 87 estudantes do ensino médio, de ambos os sexos, objetivou verificar as relações das regulações motivacionais com a prática de exercícios físicos de estudantes adolescentes. Meninos e meninas se diferenciaram em seus níveis de motivação intrínseca e quantidade de exercícios físicos, sendo que os meninos foram mais motivados intrinsecamente e mais ativos (VIANA; ANDRADE; MATIAS, 2010).

5.3 VARIÁVEL “ANOS DO ENSINO MÉDIO”

Na variável “Anos do Ensino Médio”, podemos perceber que as dimensões *Prazer* e *Saúde* são predominantes em todos os anos (1º, 2º e 3º anos). Segue-se ao *Prazer* e *Saúde* (1º) a seguinte ordenação das dimensões que mais motivam os escolares do 1º ano: *Estética* e *Sociabilidade* (2º), seguidas por dois pares de dimensões também estatisticamente indissociáveis ($p > 0,05$), *Sociabilidade* e *Competitividade* (3º), *Competitividade* e *Controle de Estresse* (4º).

A ordenação das dimensões que mais motivam os escolares do 2º ano é a seguinte: *Sociabilidade*, *Controle de Estresse* e *Estética* (2º) estatisticamente indissociáveis, *Controle de Estresse* e *Estética* (3º) e, por último, a dimensão *Competitividade* (4º).

E a ordenação das dimensões que mais motivam os escolares do 3º ano é: *Sociabilidade*, *Controle de Estresse* e *Estética* (2º) estatisticamente indissociáveis e, por último, a dimensão *Competitividade* (3º).

Ao testarmos as possíveis diferenças estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os anos do ensino médio, foi possível verificar que as dimensões *Competitividade* e *Estética* motivam significativamente mais os escolares do 1º ano do ensino médio à prática regular de atividades físicas e esportivas na educação física escolar. As demais dimensões motivam da mesma forma tanto o 1º quanto o 2º e o 3º anos.

Em razão de o *Prazer* juntamente com a *Saúde* ter sido as dimensões que mais motivam os escolares em todos os anos (1º, 2º e 3º anos) do ensino médio na

educação física escolar, leva-nos a entender que os escolares de todos os anos do ensino médio são motivados predominantemente intrinsecamente (RYAN; DECI, 2000a).

Leite Júnior; Honorato (2010), ao estudar a motivação de 72 estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio, do município de Araruna-Paraná, sendo 38 do sexo feminino e 34 do masculino, numa faixa etária de 16 a 24 anos, concluíram que a categoria “as atividades me dão prazer”, obteve maior significância, considerada de muita importância, e eleita por 30 dos participantes do estudo como requisito para gostarem das aulas de educação física.

Quanto à importância que a dimensão *Saúde* recebeu por parte dos escolares de todas os do ensino médio, pode ser explicado pelo consenso tanto na literatura científica como da opinião pública da importância da atividade física para a manutenção da saúde física e mental (REINBOTH; DUDA, 2006). Desta forma, os jovens recebem informação sobre a relação atividade física e saúde, através da educação formal, dos meios de comunicação, da opinião pública e, ainda, integram estas motivações extrínsecas aos seus valores e comportamentos.

Tal resultado, também fortalece os conteúdos sugeridos pelo Referencial Curricular da Educação Física (FRAGA; GONZÁLEZ, 2009) onde os escolares do 1º ano do ensino médio devem ter a competência de reconhecer as relações entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades de cuidado pessoal referentes à própria saúde, vinculada aos hábitos em geral e, em particular, à atividade física regular. Os autores sugerem que os escolares aprendam a realizar atendimentos básicos de primeiros socorros frente às lesões mais comuns nas práticas corporais. Para o 2º e 3º anos do ensino médio, o Referencial Curricular da Educação Física sugere que os escolares entendam aspectos básicos do papel da prática regular de atividade física na atenção a grupos em condições especiais de saúde; reconheçam o lugar das práticas corporais sistematizadas nos serviços de saúde disponíveis e as formas de acesso à população; compreendam a saúde como direito do cidadão, valorizando e reivindicando ações voltadas a sua promoção/manutenção, proteção e recuperação.

Quanto às diferenças estatisticamente encontradas entre os anos, não era esperado que a dimensão *Estética* motivasse mais os escolares do 1º do que os do 2º e 3º anos, pois a faixa etária dos alunos do 1º ano é menor do que dos demais

anos. Estudos como o de Ingledew; Sullivan (2002), revelam que os adolescentes jovens se motivam menos do que os adolescentes de maior idade para a prática de atividades físicas e esportivas quando relacionados a motivos estéticos.

Quanto à dimensão *Competitividade*, constatamos que os escolares do 1º ano são mais competitivos do que do 2º e 3º anos, o que nos leva a entender que escolares mais jovens se motivam mais com atividades competitivas do que escolares mais velhos. O estudo (VILLAMARÍN; MAURI; SANZ, 1998) realizado com tenistas iniciantes corrobora com o resultado dessa pesquisa, pois refere que os tenistas mais jovens dão maior importância para os motivos referentes ao êxito competitivo. Marzinek; Neto (2007), ao estudar 279 alunos de ambos os sexos, na faixa etária de 14 a 17 anos, de 8^{as} séries do ensino fundamental e 3^{as} séries do ensino médio observaram que os alunos de oitavas séries do ensino fundamental estão mais motivados que os de terceiras séries do ensino médio para a prática das aulas de EFi.

Outro estudo realizado com 1.276 escolares do sexo masculino entre 11 e 17 anos constatou que ao questionar qual, dentre quatro palavras parecia mais próxima da EFi: corpo, movimento, jogo ou competição, os escolares com idades até 14 anos responderam competição, enquanto que os escolares com 15 e 16 anos responderam corpo (CAVIGLIOLI, 1976⁵ apud BETTI; LIZ, 2003).

5.4 VARIÁVEL “TIPO DE PARTICIPAÇÃO”

Na variável “Tipo de Participação”, as dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva é o *Prazer* (1º), seguido pela *Saúde* (2º) e *Sociabilidade* (3º) e por dois pares de dimensões estatisticamente indissociáveis, *Estética* e *Competitividade* (3º), *Controle de Estresse* e *Competitividade* (4º).

As dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar de maneira obrigatória é a dimensão *Saúde* (1º), seguida pelo *Prazer* (2º) e por dois pares de dimensões estatisticamente indissociáveis, *Estética* e *Sociabilidade* (3º), *Controle de Estresse* e *Competitividade* (4º).

⁵ CAVIGLIOLI, B. **Sport et adolescents**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1976.

Ao testarmos as possíveis diferenças estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre o tipo de participação, pode-se inferir que todas as dimensões motivam significativamente mais os escolares que participam da educação física escolar de maneira volitiva do que aqueles que participam de maneira obrigatória.

Quanto aos escolares que participam de maneira volitiva, os resultados dessa pesquisa confirmam as características de quem pratica atividades esportivo-corporais com vontade, determinação e prazer, pois a dimensão que mais motiva esses escolares é o *Prazer*, demonstrando que são predominantemente intrinsecamente motivados (RYAN; DECI, 2000a).

Um estudo (BETTI; LINZ, 2003) realizado com 352 alunas do sexo feminino de 5ª à 8ª série do ensino fundamental, sendo duas escolas públicas e duas particulares de Lençóis Paulista - São Paulo, que frequentavam aulas de EFi, objetivou descrever a perspectiva que possuem da disciplina EFi, sob o ponto de vista de suas atitudes, considerando os seguintes aspectos: gosto pelas aulas, importância atribuída à disciplina, benefícios percebidos, preferências, opinião com relação à obrigatoriedade e outros. Concluiu que, com relação à obrigatoriedade das aulas de EFi cerca de 70% das alunas responderam que fariam aulas de EFi mesmo que não fossem obrigatórias; poucas responderam que não fariam e 20% expressaram indecisão.

Enfatizam-se os resultados referentes aos escolares que participam de maneira obrigatória nas aulas de educação física, pois, tais escolares dependem de motivações externas para participar das aulas, porém, é interessante notar, que ao mesmo tempo em que o aluno somente participa das aulas porque é obrigatório, ele demonstra preocupações com os aspectos ligados à saúde, reconhecendo o valor e a importância do componente curricular - EFi para a sua vida. Portanto, questiona-se quanto à maneira como as aulas são conduzidas, muitas vezes os alunos são “obrigados” a participarem de atividades, esportes, exercícios, no qual não possuem o menor interesse, a menor habilidade, não tendo o direito de escolha de uma prática esportiva e de atividades físicas que lhe proporcione prazer. Lovisoló (1995) lembra-nos que, em geral, não é necessário obrigar alguém a fazer algo de que goste, e como em nossa sociedade existiria uma tendência à adesão voluntária à prática esportiva e de atividades físicas, não haveria razão para a EFi ser uma disciplina obrigatória na escola. De acordo com Kovar *et al.* (2001), a liberdade de

escolha do aluno acerca do tipo de atividade o conduz a uma maior participação nas aulas.

Prusak *et al.* (2004), realizaram um estudo envolvendo atividades de caminhada, um grupo tinha liberdade de escolha e outro sem liberdade de escolha. Nesse estudo os participantes foram adolescentes, escolares, do sexo feminino. Os autores verificaram os efeitos da liberdade de escolha na motivação. Os resultados mostraram que o grupo com liberdade de escolha foi mais intrinsecamente motivado e experienciou menos controle externo. Portanto, os autores concluíram que adolescentes do sexo feminino, poderiam ser mais motivadas se a elas fossem dadas escolhas.

5.5 VARIÁVEL “FREQUÊNCIA SEMANAL”

Na variável “Frequência Semanal” as dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar com frequência de uma aula por semana são as dimensões *Prazer e Saúde* (1^o) estatisticamente indissociáveis, seguidas por dois grupos de dimensões também estatisticamente indissociáveis, *Sociabilidade, Controle de Estresse e Estética* (2^o), *Controle de Estresse, Estética e Competitividade* (3^o).

Para os escolares que possuem duas aulas de educação física por semana, as dimensões que mais motivam são *Prazer e Saúde* (1^o) estatisticamente indissociáveis, seguidas por dois pares de dimensões, *Sociabilidade e Estética* (2^o), *Controle de Estresse e Competitividade* (3^o) também estatisticamente indissociáveis.

E, as dimensões que mais motivam os escolares que participam da educação física escolar com frequência de três aulas por semana são as dimensões *Prazer e Saúde* (1^o) estatisticamente indissociáveis, seguidas por dois grupos de dimensões também estatisticamente indissociáveis, *Sociabilidade, Controle de Estresse e Competitividade* (2^o), *Estética, Controle de Estresse e Competitividade* (3^o).

Ao testarmos as possíveis diferenças estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as frequências semanais, pode-se inferir que todas as dimensões motivam da mesma forma tanto os escolares que participam das aulas de educação física 1 vez por semana quanto aqueles que participam, 2 ou 3 vezes semanais.

Através dos resultados encontrados nesta variável, observamos que, independente da frequência semanal de aulas, os escolares são motivados pelas dimensões *Prazer* e *Saúde*. Portanto, é possível fazer algumas considerações, pois os escolares aparentemente não percebem a importância de uma maior frequência semanal de aulas de educação física para o desenvolvimento da sua aptidão física e saúde e também para o seu próprio desenvolvimento.

Além dos efeitos diretos sobre a saúde, a atividade física na adolescência está relacionada com maior probabilidade de prática de atividade física na idade adulta, gerando um efeito indireto sobre a saúde futura. Apesar do acúmulo de conhecimento científico acerca dos benefícios da atividade física na adolescência para a saúde, diversos levantamentos nacionais apontam para baixos percentuais de jovens ativos (BASTOS, ARAUJO; HALLAL, 2008). Um estudo (HALLAL *et al.*, 2010) realizado com 60.973 jovens brasileiros residentes nas capitais e no Distrito Federal concluiu que a proporção de jovens ativos foi de 43,1%, sendo maior nos meninos (56,2%) em comparação às meninas (31,3%). Metade dos adolescentes (49,2% sexo masculino e 52,2% sexo feminino) relatou ter tido uma ou nenhuma aula de educação física na semana anterior à entrevista. O percentual de jovens praticando trezentos minutos por semana ou mais de atividade física variou de 34,2% em São Luís (MA) a 51,5% em Florianópolis (SC). Apenas duas capitais (Florianópolis e Curitiba-PR) tiveram mais da metade dos jovens atingindo as recomendações atuais referentes à prática de atividade física. Em nove capitais, o percentual de jovens ativos foi inferior a 40%.

O estudo citado acima evidencia que a prática de atividade física na adolescência está diminuindo, assim como a participação em aulas de educação física. É provável que um dos fatores na atualidade que está afastando os escolares das aulas de educação física seja a frequência com que as aulas de educação física são oferecidas nas escolas. Nesta pesquisa, os escolares que participam das aulas somente 1 vez na semana representam 16,8% do total da amostra, demonstrando um número bastante elevado. O Regimento Escolar, dentro de uma unidade de ensino, é a “tábua de mandamentos”, podendo, amparado pela Lei, ampliar a carga horária de determinado componente, inseri-lo dentro do horário de aulas, prestigiá-lo ou, simplesmente, diminuí-lo. E, o que parece que está acontecendo especificamente no ensino médio, das escolas estaduais da cidade de Porto Alegre-

Rs, população desta pesquisa, é a diminuição das aulas semanais de educação física de três vezes por semana (somente 40 alunos participam das aulas com essa frequência) para duas vezes (631 alunos) e até mesmo uma vez por semana (136 alunos) do total de 807 escolares pesquisados neste estudo.

Tais indicativos alertam para uma necessidade urgente de intervenções na atual organização da frequência semanal de aulas do componente curricular EFi nas escolas, pois os escolares demonstram preocupações com os aspectos ligados à saúde e parecem motivados por isto, constatado nos resultados desta pesquisa, e o oferecimento de poucas aulas ou até mesmo de uma aula de EFi por semana, poderá trazer prejuízos ao desenvolvimento destas crianças e adolescentes.

5.6 SUGESTÕES E ORIENTAÇÕES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CONSIDERANDO OS RESULTADOS OBTIDOS NESTA PESQUISA.

Os resultados obtidos através das análises descritivas permitiram verificar que o *Prazer* é a dimensão que mais motiva os escolares do ensino médio de escolas públicas estaduais, de modo geral, seguido, respectivamente pela *Saúde*, *Sociabilidade*, *Estética*, *Controle de Estresse* e *Competitividade*. Ao analisar as variáveis, mais uma vez, as dimensões *Prazer* e *Saúde* aparecem em destaque.

Estes resultados levam-nos a algumas reflexões e sugestões para o planejamento das aulas de EFi, pois, sabendo que as dimensões que mais motivam os escolares são o *Prazer* e a *Saúde*, sugere-se aos professores propiciarem um ambiente que seja capaz de fortalecer estes aspectos, favorecendo o engajamento na prática esportiva. Acredita-se que as aulas que vem sendo desenvolvidas, em escolas públicas estaduais, da cidade de Porto Alegre-RS, são satisfatórias e refletem o bom trabalho desenvolvido pelos professores, pois os resultados desta pesquisa mostram que os escolares sentem prazer ao participarem das aulas.

Outro ponto importante dos resultados desta pesquisa é a ligação que pode ser feita entre os conhecimentos de natureza atitudinal sugeridos pelos PCNs a serem aprendidos pelos escolares nas aulas de EFi e as dimensões motivacionais. Os conhecimentos de natureza procedimental (ligados ao fazer) e conceitual (conceitos, fatos) já são bastante discutidos na literatura, no entanto, para Zabala (1998) a motivação para a aprendizagem e utilização de um procedimento, depende da atribuição de significado e sentido em sua execução. Relacionando esta afirmação com a EFi escolar podemos afirmar que se a prática da atividade motora, que acontece nas aulas, for realizada sem significado e sem sentido, ou seja, sem a compreensão sobre a execução e suas implicações, pode ser uma prática pouco relevante e desmotivadora.

Portanto, algumas orientações e conteúdos de natureza atitudinal são sugeridos para implementar o contexto motivacional das aulas de educação física na escola de acordo com a dimensão *Prazer* que é a dimensão motivacional que mais motiva os escolares do ensino médio de acordo com os resultados desta pesquisa. Para tanto, cabe ao professor pensar numa proposta onde: a prática da atividade motora seja segura; o ambiente de aula não ofereça riscos; todos devem ter a

mesma possibilidade de participação nas atividades; não deve haver discriminação por nível de habilidades; relacionar a aprendizagem da aula com o cotidiano do aluno; realizar habilidades de maneira diversificada; identificar os problemas surgidos durante as aulas; elaborar normas para atividades propostas; procurar desenvolver atividades recreacionais alterando, na medida do possível, os locais da prática; proporcionar desafios adequados às habilidades motoras individuais; manter uma relação positiva entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos; evitar atividades que enfatizem demasiadamente a vitória.

Diante destas orientações, espera-se que os escolares respeitem os direitos e opiniões dos colegas; procurem executar corretamente as habilidades motoras apresentadas em aula; tenham bem estar físico; identifiquem as atividades motoras que lhes são mais agradáveis; percebam seus avanços e aprendizagem; elaborem normas junto ao professor para atividades propostas; apliquem conscientemente as normas estabelecidas e respeitem a rotina das aulas. Porém, essas propostas motivacionais do professor somente serão eficazes se o aluno apresentar disposição para aprender, se os recursos de aprendizagem forem significativos para ele e se possuir algum conhecimento prévio relevante que possa relacionar com que está para ser aprendido, ocorrendo então uma aprendizagem significativa. Para Valentini (2002b); Magil (2000) o aluno deve se engajar em atividades motoras para adquirir as habilidades necessárias a incorporar efetivamente atividades práticas sistemáticas em suas vidas e para isso é preciso persistência, pois a persistência na prática leva a aprendizagem.

Aliada a estas orientações e sugestões, seguiríamos as preferências motivacionais dos escolares fazendo outras orientações, agora, de acordo com a dimensão motivacional *Saúde*, que juntamente com a dimensão *Prazer*, na amostra geral, são as dimensões que mais motivam os escolares para a participação nas aulas de EF escolar.

Tal resultado fortalece o que sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 70) da educação física, quando refere que é necessário que o aluno compreenda “as relações entre a prática de atividades corporais, o desenvolvimento das capacidades físicas e os benefícios que trazem à saúde”. Portanto, acredita-se que a sensação de prazer e o conhecimento sobre os benefícios para a saúde que a prática de atividades físicas, exercícios e/ou esportes

podem trazer, servirá de suporte para a criação de novos hábitos e a EFi na escola possui um valor indiscutível neste aspecto. Algumas ações como: oficinas de saúde e atividades físicas abertas à comunidade escolar geral (alunos, professores e funcionários) com o objetivo de trabalhar as questões de saúde preventiva, alimentação e qualidade de vida; construção de um “blog” visando o estímulo e a informação sobre atividades físicas e esportivas, poderão contribuir para despertar o interesse e o engajamento efetivo dos escolares nas aulas de EFi, bem como em suas atividades fora da escola.

Para tanto, alguns saberes atitudinais são necessários, com o objetivo de levar os escolares a assumirem atitudes positivas em relação às práticas corporais, tornando-se ativos fisicamente não apenas na infância/adolescência, mas também na vida adulta, são eles: valorizar a saúde e a prática segura da atividade motora; usar roupas adequadas para a prática da atividade motora, não comer durante as aulas; adotar um comportamento fisicamente ativo; realizar aquecimento antes das atividades e hidratar-se durante a prática da atividade motora.

Além destas sugestões as aulas de educação física devem proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento da amizade, companheirismo, solidariedade, na busca da sociabilidade, através do trabalho em grupos, duplas e trios.

6 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos nesta pesquisa permitiram concluir que as dimensões que mais motivam os escolares do ensino médio que participam das aulas de EFi escolar são as dimensões *Prazer* e *Saúde* estatisticamente indissociáveis ($p > 0,05$). Seguem-se as estas dimensões a *Sociabilidade* e *Estética* (2º), *Estética* e *Controle de Estresse* (3º) e por último, *Controle de Estresse* e *Competitividade* (4º). Esse resultado responde ao objetivo geral do estudo.

Os resultados que respondem aos objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes:

1) Na variável controlada “Sexo”, constatou-se que, ambos os sexos são altamente motivados em relação ao *Prazer* que encontram nas aulas de EFi, porém, a dimensão *Saúde* motiva da mesma maneira que o *Prazer* as meninas. Estes resultados são de suma importância, pois o prazer obtido na prática de atividades físicas e esportivas é fundamental para o engajamento e a manutenção nas vivências físicas corporais. Na comparação entre os sexos, todas as dimensões motivam significativamente mais os escolares do sexo masculino à prática regular de atividades físicas e esportivas na EFi escolar.

2) Na variável “Anos do Ensino Médio”, constatou-se que as dimensões *Prazer* e *Saúde* são as dimensões que mais motivam os escolares de todos os anos (1º, 2º e 3º anos), permitindo concluir que os escolares de todos os anos do ensino médio são motivados predominantemente intrinsecamente. Na análise de comparação, constatou-se que as dimensões *Competitividade* e *Estética* motivam significativamente mais os escolares do 1º ano do ensino médio à prática regular de atividades físicas e esportivas na EFi escolar, o que leva a entender que escolares mais jovens se motivam mais com atividades competitivas do que escolares mais velhos. As demais dimensões motivam da mesma forma tanto o 1º quanto o 2º e o 3º anos.

3) Na variável “Tipo de Participação”, as dimensões que mais motivam os escolares que participam da EFi de maneira volitiva é o *Prazer*, seguido pela *Saúde*, confirmando as características de quem pratica atividades esportivo-corporais com vontade, determinação e prazer, demonstrando que são predominantemente intrinsecamente motivados. Os escolares que participam da EFi de maneira

obrigatória são motivados pela *Saúde* seguida pelo *Prazer*, permitindo concluir que ao mesmo tempo em que o aluno somente participa das aulas porque é obrigatório, ele demonstra preocupações com os aspectos ligados à saúde, reconhecendo o valor e a importância do componente curricular - EFi para a sua vida, deixando bastante evidente a importância de propostas metodológicas motivacionais efetivas, bem como oportunizar a participação dos escolares em vivências físico corporais que despertem o interesse pela prática. Na análise de comparação entre o Tipo de Participação, constatou-se que todas as dimensões motivam significativamente mais os escolares que participam da EFi escolar de maneira volitiva do que aqueles que participam de maneira obrigatória.

4) Na variável “Frequência Semanal”, os resultados permitem concluir que, independente da frequência semanal de aulas, os escolares são motivados pelas dimensões *Prazer* e *Saúde*. Na análise de comparação, constatou-se que todas as dimensões motivam da mesma forma tanto os escolares que participam das aulas de educação física 1 vez por semana quanto aqueles que participam, 2 ou 3 vezes semanais. Tais resultados alertam para uma necessidade urgente de intervenções na atual organização da frequência semanal de aulas do componente curricular EFi nas escolas, pois os escolares demonstram preocupações com os aspectos ligados à saúde e parecem motivados por isto, constatado nos resultados desta pesquisa, e o oferecimento de poucas aulas ou até mesmo de uma aula de EFi por semana, poderá trazer prejuízos ao desenvolvimento destas crianças e adolescentes.

Quanto às sugestões e orientações para as aulas de EFi constatou-se que as dimensões que estão em destaque na amostra geral e em todas as variáveis controladas são o *Prazer* e a *Saúde*. Neste sentido, podemos concluir que, as aulas de EFi no Ensino Médio, devem oferecer atividades agradáveis, nunca, é claro, fugindo dos objetivos pré-estabelecidos, proporcionando prazer aos escolares e indo ao encontro das motivações e interesses dos praticantes. Outro aspecto das aulas é dar ênfase aos conteúdos e saberes atitudinais referentes à saúde, com o objetivo de tornar os jovens escolares mais ativos fisicamente e motivados.

Com essa pesquisa, espera-se poder contribuir para a integração entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático das aulas de EFi escolar no Ensino Médio, buscando uma melhor qualidade nas aulas e uma maior tranquilidade aos professores no sentido de estar agindo da melhor maneira.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I. V. *et al.*. Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 136, set. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd136/dificuldades-encontradas-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 25 ago. 2010.

ALVES, J. C. O desinteresse pela educação física escolar e a postura do educador físico. In: 6º FORUM INTERNACIONAL DE ESPORTES, **Anais**, Florianópolis, 2007.

ANGERS, M. **Initiation pratique à la methodologie des sciences humaines**. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 1992.

ARMSTRONG, J. N. New directions in physical education. **Human Kinetics Publishers**, Rawdon, Leeds, England, v. 1, p. 17-36, 1990.

BALBINOTTI, M.; SILVA, M. **Inventário de Motivação Aplicado a Atividade Física (IMPRAFE-126)**. Laboratório de Psicologia do Esporte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003.

BALBINOTTI, A. A. M. **Inventário de Motivação a Prática Regular de Atividade Física (IMPRAFE-126)**. 2ª versão. Laboratório de Psicologia do Esporte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2004.

BALBINOTTI, M. A. A. Para se avaliar o que se espera: reflexões a cerca da validade dos testes psicológicos. **Revista Aletheia**, n. 21, p. 43-52, jan./jun., 2005.

BALBINOTTI, M. A. A. **Inventário de Motivos para a Prática Regular de Atividades Físicas e Esportivas (IMPRAF-132)**. 3ª versão. Service d'Intervention et de Recherche en Orientation et Psychologie (SIROP), Montréal, Canadá, 2010.

BALBINOTTI, M. A. A.; BALBINOTTI, C. A. A. Motivação e perspectiva futura no tênis infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-20, 2008.

BALBINOTTI, M. A. A.; BARBOSA, M. L. L. **Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física (IMPRAF- 54)**. Laboratório de Psicologia do Esporte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.

BALBINOTTI, C. A. A.; BARBOSA, M. L. L.; JUCHEM, L.; BALBINOTTI, M. A. A.; SALDANHA, R. P. A motivação a pratica de atividade física regular relacionada ao prazer em adolescentes do sexo masculino. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 6, n. 2, p.7-12, 2007.

BALBINOTTI, M. A. A.; BARBOSA, M. L. L. Análise da consistência interna e fatorial confirmatória do IMPRAFE-126 com praticantes de atividades físicas gaúchos. **Psico-USF**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.1-12, 2008.

BALBINOTTI, M. A. A.; CAPOZZOLI, C. J. Motivação à prática regular de atividade física: Um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 63-80, jan./mar., 2008.

BALBINOTTI, M. A. A.; SALDANHA, R. P.; BALBINOTTI, A. A. Dimensões motivacionais de basquetebolistas infanto-juvenis: Um estudo segundo o sexo. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 318-329, 2009.

BARBOSA, M. L. L. *et al.* A motivação à prática de atividade física regular relacionada à competitividade em adolescentes do sexo feminino. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 7, n. 1, p. 51-58, 2008.

BARBOSA, M. L. L. *et al.* O prazer na prática de atividade física em adolescentes: estudo comparativo dos níveis de motivação entre os sexos. In: XII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, **Anais**, Porto Alegre, 2008.

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. A Educação Física no Ensino Médio: Relevante ou Irrelevante? **Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, p. 1-11, 2003.

BASTOS, J. P.; ARAUJO, C. L.; HALLAL, P. C. Prevalence of insufficient physical activity and associated factors in Brazilian adolescents. **Journal of Physical Activity & Health**, v. 5, n. 6, p. 777-794, 2008.

BENTO, J. O. A criança no treino e desporto de rendimento. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 9-35, 1989.

BERLEZE, A. Efeito de um programa de intervenção motora em crianças obesas e não obesas, nos parâmetros motores, nutricionais e psicossociais. 2008. **Tese** (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2008.

BERLEZE, A.; VIEIRA, L. F.; KREBS, R. J. Motivos que levam crianças a prática de atividades motoras na escola. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 99-107, 2002.

BETTI, I. C. R. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p.158-167, 1995.

BETTI, I. C. R. Reflexões a respeito da utilização como meio educativo na educação física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 15, p. 36-43, 1997.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p.135–142, set./dez. 2003.

BIANCHI, P.; PIRES, G. de L. Possibilidades para o ensino-aprendizagem com tics na educação física escolar: uma experiência com blogs. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 45-55, 2010.

BIDDLE, S. Sport and Exercise Motivation: a brief review of antecedent factors and psychological outcomes of participation. **Physical Education Review**, v. 15, p. 98-110, 1992.

BIDUTTE, L. C. Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 2, p. 49-58, 2001.

BISQUERA, R. **Métodos de Investigação Educativa**: Guia Prático. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A., 1989.

BRACHT, V. A. Educação Física no Ensino Fundamental. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, **Anais**, Belo Horizonte, 2010.

BRACHT, V. A.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 144-150, 2005.

BRAID, L. M. C. Educação Física na Escola: uma proposta de renovação. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 16, n. 1-2, p. 54-58, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 126 p., 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília, MEC / SEF, 114 p., 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica, PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais, linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BRIÈRE, N.; VALLERAND, R.; BLAIS, M.; PELLETIER, L. Developpement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation em Contexte Sportif: l'échelle de motivation dam les sports. **International Journal of Sport Psychology**, v. 26, n. 4, p. 465-489, 1995.

BRYMAN, A.; CRAMER, D. **Quantitative data analysis with SPSS release 8 for Windows**: a guide for social scientists. New York: Routledge, 2001.

CAPDEVILLA, L.; NIÑEROLA, J.; PINTANEL, M. Motivación y Actividade Física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico. **Revista de Psicología del Deporte**, Barcelona, v.13, n. 1, p. 55-74, 2004.

CAPOZZOLI, C. J. **Motivação à prática de atividades físicas**: um estudo com praticantes em academias de ginástica de Porto Alegre. 2006. 153p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CARMO, J. V. M. *et al.* Motivos de início e abandono da prática esportiva em atletas brasileiros. **HU Revista**, Juiz de Fora, v. 35, n. 4, p. 257-264, 2009.

CARROLL, B.; LOUMIDIS, J. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and Physical Activity Outside School. **European Physical Education Review**, v. 7, n.1, p. 24-43, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. São Paulo: Papirus, 1988.

CASTRO, M. S. *et al.* Motivos de Ingresso nos Programas de Exercícios Físicos Oferecidos pelo Serviço Social do Comércio – SESC-DF. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 87-102, 2009.

COELHO FILHO, C. A. A. O discurso do profissional de ginástica em academia no Rio de Janeiro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 14-15, 2000.

COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, Psicologia Evolutiva, v. 1,1995.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

CORRÊA, I. L. de S.; MORO, R. L. **Educação física escolar**: reflexão e ação curricular. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COSTA, C. M. Educação Física diversificada, uma proposta de participação. In: IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, **Anais**, São Paulo, 1997.

COSTA, J. L. D. **A educação física nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Erechim-RS**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CRISTINO, A. P. R. *et al.* A compreensão da estética na formação inicial em Educação Física licenciatura. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 121, jun. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd121/a-comprensao-da-estetica-na-formacao-inicial-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

DAÓLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da Pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DARIDO, S. *et al.* Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p.138-145, 1999.

DARIDO, S. *et al.* A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. 1ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Kougan, 2003.

DASSA, C. **Analyze multidimensionnelle exploratoire et confirmative**. Montreal: Université de Montreal, 1999.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DE ROSE JR., D.; KORSAKAS, P. O processo de competição e o ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 251-261.

DORNBUSCH, S. M.; *et al.* The relation of parentin style to adolescent school performance. **Child Development**, v. 58, n. 5, p. 1244-57, out. 1987.

EIDELWEIN, B.; NUNES, M. S. Esporte na Educação Física escolar e sua importância na sociabilização. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 147, ago. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd147/esporte-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 02 dez. 2011.

FERNANDÉZ, H. *et al.* Validación e Aplicación de Modelos Teóricos Motivacionales em El Contexto de la Educación Física. **Cuadernos de Psicología Del Deporte**, v. 4, n. 1, 2, 2004.

FERREIRA, M. S. A. Competição na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 6, n. 2, p. 97-100, 2000.

FIELD, A. **Descobrimo a Estatística Utilizando o Spss**. 2ª edição. São Paulo: Artmed, 2009.

FONTANA, P. S. **A motivação na ginástica rítmica**: um estudo descritivo correlacional entre dimensões motivacionais e autodeterminação em atletas de 13 a 16 anos. 2010, 192p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FRAGA, A. B. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, 1995.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S. M. G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. In: I SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, São Carlos, 2006. Anais, São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2006. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

FRANKS, B. What is stress? **Quest**, v. 46, n. 1, p. 1-7, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. 39ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, E. S.; OLIVEIRA, J. G. M. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 141-151, 2004.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª edição. São Paulo: Phorte, 2005.

GARCÍA, F. G.; WEIS, G.; VALDIVIESO, M. N. Motivos de participación deportiva de niños brasileños atendiendo a sus edades. **Apunts Educación Física Y Deportes**, n. 2, p. 29-36, 2005.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. 2ª ed. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre, v. 2, 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da Ef escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, 2009.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, 2009.

GUEDES D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, 1999.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Esforços Físicos nos Programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 33-44, 2001.

GUIMARÃES, A. A. *et al.* Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.

GUIMARÃES, C. C. P. de A. **Educação Física Escolar e Promoção da Saúde: uma pesquisa participante**. 2009. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

HALLAL, P. C. *et al.* Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n. 2, p. 3035-3042, 2010.

HARTER, S. The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. In: BOGGIANO, A.K.; PITTMAN, T.S. **Achievement and motivation: a social-developmental perspective**. Cambridge: University Press, 1992.

INGLEDEW, D. K.; MARKLAND, D. The role of motives in exercise participation. **Psychology and Health**, n. 23, v. 7, p. 807–828, 2008.

INGLEDEW, D. K; SULLIVAN, G. Effects of body mass and body image on exercise motives in adolescence. **Psychol Sport Exercise**, v. 3, p. 323-38, 2002.

JACOBS, J. E. *et al.* Changes in Children’s Self-Competence and Values: gender and domain differences across grades one through twelve. **Child Development**, v. 73, n. 2, p. 509-527, 2002.

JUCHEM, L. **Motivação a prática regular de atividades físicas: um estudo sobre tenistas brasileiros infanto-juvenis**. 2006. 99p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KAWASHIMA, L. B. Conteúdos de Educação Física: percepções dos professores da rede. **Motrivivência**, v. 21, n. 32/33, p. 258-279, 2009.

KOVAR, S. K. *et al.* Choosing activity units to promote maximum participation: creative physical education curricula. **The Physical Educator**, Indianapolis, v. 58, n. 3, p. 114-22, 2001.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

KUNZ, E. O Esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, v. 4, n. 15, p. 63-73, 1989.

LE BOUCH, J. **A educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEITE JÚNIOR, A. C.; HONORATO, A. S. Motivação para a prática efetiva das aulas de Educação Física: um estudo de caso dos estudantes do ensino médio do município de Araruna, PR. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 148, set. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd148/motivacao-para-aulas-de-educacao-fisica.htm>
Acesso em: 24 jul. 2011.

LINS, R. G.; CORBUCCI, P. R. A importância da motivação na prática de atividade física para idosos. **Estação Científica Online**, Juiz de Fora, n. 4, abr./maio 2007. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3327583/9-a-importancia-motivacao-pratica-atividade-fisica-para-idosos.pdf>. Acesso em: set. 2010.

LYNCH, M. Basic Needs and Well-Being: A Self-Determination Theory View. 2010. Disponível em http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_70.pdf Acesso em: set. 2010.

LOPES, P.; NUNOMURA, M. Motivação para a prática e permanência na ginástica artística de alto nível. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 177-187, 2007.

LOVISOLO, H. **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MALDONADO, G. R. A educação física e o adolescente: a imagem corporal e a estética da transformação na mídia impressa. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 1, p. 59-76, 2006.

MCARDLE, W. D; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fisiologia do Exercício - Energia, Nutrição e Desempenho Humano**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1998.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora - conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgar Blucher Ltda, 2000.

MAGUIRE, T. O.; ROGERS, W. T. Proposed solutions for non randomness in educational research. **Canadian Journal of Education**; v. 14, n. 2, p. 170-181, 1989.

MARANTE, W. O.; FERRAZ, O. L. Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 3, p. 201-216, 2006.

MARANTE, W. O.; SANTOS, M. C. Metodologia de ensino da Educação Física: reflexão e mudanças a partir da pesquisa ação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, p. 69-83, 2008.

MARTINS Jr., J. O professor de educação física e a educação física escolar: como motivar o aluno? **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 107-117, 2000.

MARTINS, C. O.; JESUS, J. F. Estresse, Exercício Físico, Ergonomia e Computador. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 1, p. 807-813, 1999.

MARTINELLI, C. R. *et al.* Educação física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARZINEK, A.; NETO, A. F. A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 105, fev. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentes-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: out. 2010.

MATOS, S. P.; STARK, R. P. Educação Física Escolar: o papel do professor no sucesso das aulas. In: 5º CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE JUNDIAÍ, **Anais**, Jundiaí, 2010.

MAZO, G. Z.; BENEDETTI, T. R. B.; MEURER, S. T. Motivação de idosos para a adesão a um programa de exercícios físicos. **Psicologia para a América Latina – Revista Eletrônica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología**, n. 18, 2009. Disponível em: <http://www.psicolatina.org/18/index.html>. Acesso em: out. 2010.

MARQUES, A. T.; GAYA, A. Atividade física, Aptidão física e Educação para a Saúde: Estudos na Área Pedagógica em Portugal e no Brasil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 83-102, 1999.

MARQUES, A. T.; OLIVEIRA, J. M.. O treino dos jovens desportistas. Actualização de alguns temas que fazem a agenda do debate sobre a preparação dos mais jovens. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 1, n. 1, p. 130-137, 2001.

McDONALD, D.; HODGOON, J. **Psychological effects of aerobic fitness training**. New York: Springer-Verlag, 1991.

MELLO, G. N. Secretaria do Estado de Educação. **Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21**. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Porto Alegre, v. 2, 2009.

MINELLI, D. S. *et al.* O estilo motivacional de professores de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 598-609, jul./set. 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Agita Brasil – **GUIA para agentes multiplicadores**, 2001.

MIRANDA, M. J. Educação Física e Saúde na Escola. **Estudos**, Goiânia, v. 33, n. 7/8, p. 643-653, 2006.

MOTA, Jorge. Desporto como projecto de saúde. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, Go (Orgs.). **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MURCIA, J. A. M. *et al.* Validación de La Escala de Medida de Los Motivos para La Actividad Física revisada em Españoles: Diferencias Por Motivos de Participación. **Anales de Psicología**, v. 23, n. 1, p. 167-176, 2007.

NUNOMURA, M.; TEIXEIRA, L. A. C.; CARUSO, M. R. F. Nível de estresse em adultos após 12 meses de prática regular de atividade física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 3, p. 125-134, 2004.

NTOUMANIS, N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. **British Journal of Educational Psychology**, v. 71, p. 225-242, 2001.

NTOUMANIS, N. A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 3, p. 444-453, 2005.

NTOUMANIS, N.; STANDAGE, M. Motivation in Physical Education Classes: A Self-Determination Theory Perspective. **Theory and Research in Education**, v. 7, n. 2, p. 194-202, 2009.

NUTTIN, J. **Théorie d.e la motivation humaine** Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

NUTTIN, J. **Théorie de la motivation humaine**. Paris: Presses Universitaires de France, 1980a.

NUTTIN, J. **Motivation et perspective d'avenir**. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1980b.

PAES, R. R. A. Pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, p. 89-98, 2002.

PAIANO, R. **Ser...ou não fazer**: o desprazer dos alunos nas aulas de Educação Física e as perspectivas de reorientação da prática pedagógica do docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1998.

PAIM, M. C. C.; PEREIRA, E. F. Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 159-166, 2004.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERGUER, T. K. *et al.* Motivação à prática regular de atividades esportivas: um estudo com praticantes de basquetebol escolar (13 a 16 anos). **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 153, fev. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/motivacao-a-pratica-regular-de-atividades-esportivas.htm>. Acesso em: 04 jan. 2012.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análises de dados para ciências sociais: a complementariedade do SPSS**. 4ª edição. Lisboa: Edições Silabo, 2005.

PIRES, E. A. G. *et al.* Hábitos de atividade física e o estresse em adolescentes de Florianópolis – SC, Brasil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 1, p. 51-56, 2004.

PIRES, E. A. G.; PIRES, M. C.; PETROSKI, É. L. Adiposidade Corporal, Padrão de Comportamento e Estresse em Adolescentes. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 4, n. 1, p. 7-16, 2002.

PRUSAK, K. A. *et al.* The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 23, p. 19-29, 2004.

RANGEL-BETTI, I. C. Educação Física escolar: a preparação discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 158-167, 1995.

RANGEL-BETTI, I. C. A. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1995.

RÉ, A. H. N.; DE ROSE Jr., D.; BÖHME, M. T. S. Stress e nível competitivo: considerações sobre jovens praticantes de futsal. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 12, n. 4, p. 83-87, 2004.

REINBOTH, M.; DUDA, J. L. Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team Sports: A longitudinal perspective. **Psychology of Sport and Exercise**, n. 7, p. 269-286, 2006.

REIS, E. **Estatística multivariada aplicada**. 2ª edição. Lisboa: Edições Silabo, 2001.

REVERDITO, R. S. *et al.* Competições Escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 11, n. 1, 2008.

RIBEIRO, T. L. Pontos sobre a Educação Física Escolar. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Ed. Especial, p. 14-25, 1996.

RYAN, R. M. *et al.* Intrinsic motivation and exercise adherence. **International Journal of Sport Psychology**, Roma, v. 28, p. 335-354, 1997.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67,

January 2000a. Disponível em: <<http://www.psych.rochester.edu/sdt>> Acesso em: out 2010.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

ROCHA, C. C. M. **A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desporto) – Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 2009.

RUEL, P. H. Motivation et représentation de soi. **Revue des sciences de l'éducation**, v. 13, p. 239-260, 1987.

SALDANHA, R. P. *et al.* A motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo sobre a estética em adolescentes do sexo feminino. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 6, n. 2, 2007.

SALDANHA, R. P. **Motivação à prática regular de atividades físicas**: um estudo com atletas de basquetebol infanto-juvenis (13 a 16 anos). 2008, 118p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SALDANHA, R. P. A motivação à prática de atividade física regular relacionada ao prazer em adolescentes do sexo feminino. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol. 7, n. 1, 2008.

SALLIS, J. F.; MCKENZIE, T. L. Physical education's role in public health. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 62, p.124-137, 1991.

SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte**. 1ª edição. São Paulo: Manole, 2002.

SAMULSKI, D. M; CHAGAS, M. H. Análise do stresse psíquico na competição em jogadores do futebol de campo das categorias infantil e juvenil (15-18 anos). **Revista Brasileira de Ciência e movimento**, v. 6, n. 4, p. 12-18, 1992.

SANDOVAL, J. R. G.; TUBIO, J. C. C. La motivación hacia la práctica deportiva em adolescentes mexicanos: inicio, mantenimiento y abandono. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 2, n. 1, p. 41-60, 2007.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: nov. 2011.

SANTOS, S. C.; KNIJNIK, J. D. Motivos de adesão à prática de atividade física na vida adulta intermediária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 1, p. 23-34, 2006.

SANTOS, R. S.; MATOS, T. C. S. A relação entre tendência e prática pedagógica dos professores de educação física de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 3, p. 45-53, 2004.

SARMENTO, H.; CATITA, L.; FONSECA, A. Sport Motivation – A comparison between adult football players competing at different levels. **Kinesiology Research Trends and Applications**. 5th International Scientific Conference on Kinesiology, Zagreb, Croatia, p. 631-634, 2008.

SILVA, A. M. A. C. Reconnectando a sociabilidade on-line e off-line: trajetórias, formações de grupos e poder em canais geográficos na Internet Relay Chat (IRC). In: GONZÁLES, F. J. Sociabilidade e práticas corporais: leitura de uma relação. In: STIGGER, M. P.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVEIRA, R. **O Esporte na Cidade: Estudos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SILVA, L. S.; MACHADO, A. A. Motivação e Educação Física Escolar: um olhar da Psicologia do Esporte sobre as expectativas dos alunos. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 134, jul. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd134/motivacao-e-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: abr. 2012.

SIRKIN, R. M. **Statistics for the Social Sciences**. London: Sage Publications, 1999.

SOARES, C. L. Função da Educação Física Escolar. **Revista Motrivivência**, p. 16-21, jun. 1993.

SOUZA, A. L. C.; OLIVEIRA FILHO, R. P. Motivação Intrínseca e Extrínseca em crianças de 7 a 14 anos na iniciação do voleibol. **Educação Física em Revista**, v. 2, n. 3, 2008.

STANDAGE, M.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. A modelo contextual motivation in physical education using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 1-15, 2003.

STANDAGE, M., JOAN, L. D., NTOUMANIS, N. A test of self-determination theory in school physical education. **British Journal of Educational Psychology**, v. 75, p. 411-433, 2005.

STEINBERG, L. *et al.* Impact of parenting practices on adolescent achievement: Parenting, school involvement, and encouragement to succeed. **Child Development**, v. 63, p. 1266- 1281, 1992.

TABACHNICK, B. G., FIDELL, L. S. **Using Multivariate Statistics**. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2007.

TAMAYO, A. Prioridades axiológicas, atividade física e estresse ocupacional. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. 3, p. 127-147, 2001.

TANI, Go *et al.* **Educação física escolar; fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1988.

TAUER, J. M.; HARACKIEWICZ, J. M. Winning Isn't Everything: Competition, Achievement Orientation, and Intrinsic Motivation. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 35, p. 209–238, 1999.

TAYLOR, I.; NTOUMANIS, N. Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, p. 747-760, 2007.

TEIXEIRA, R. G.; BALBINOTTI, C. A. A. Análise dos fatores motivacionais para a prática do voleibol em adolescentes de clubes especializados e de programas sociais da prefeitura de Porto Alegre. **Educación Física y Deporte Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 141, fev. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd141/fatores-motivacionais-para-a-pratica-do-voleibol.htm>. Acesso em: 16 mar. 2012.

TUBINO, Manoel. Educação Física e o Esporte do Ocidente no Século XX. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-100, 2005.

TRESCA, R. P.; DE ROSE JR, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 8, n. 1, p. 9-13, 2000.

TRUDEL, R. E., ANTONIUS, R. **Méthodes quantitatives appliqués aux sciences humains**. Montreal: Les Editions de la Chenelière, 1991.

ULRICH, B. D. Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: their interrelationships in young children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 58, n. 1, p. 57-67, 1987.

VALENTINI, N. C. Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 51-62, maio/ago, 2002c.

VALENTINI, N. C. A influência de uma Intervenção Motora no Desempenho Motor e na Percepção de Competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 16, n. 1, p. 61-75, 2002b.

VALENTINI, N. C.; VILWOCK, G. Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, p. 245-257, 2007.

VANSTEENKISTE, M.; DECI, E. L. Competitively Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: Can Losers Remain Motivated? **Motivation and Emotion**, v. 27, n. 4, 2003.

VERENGUER, R. C. G. Educação física escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 9, n. 1, p. 69-74, 1995.

VIANA, M. S.; ANDRADE, A.; MATIAS, T. S. Teoria da autodeterminação: aplicações no contexto da prática de exercícios físicos de adolescentes. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 118, 2010.

VILLAMARÍN, F.; MAURÍ, C.; SANZ, A. Competencia percibida y motivación durante la iniciación en la práctica del tenis. **Revista de Psicología del Deporte**, n. 13, p. 41-56, 1998.

VISSOCI J. R. N. *et al.* Motivação e Atributos Morais no esporte. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 173-182, 2008.

WANG, C. K. J; BIDDLE, S. J. H. Understanding young people's motivation toward exercise. In: HAGGER, M. S.; CHATZISARANTIS, N. L. D. (Eds.). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. Champaign. **Human Kinetics**, p. 23-33, 2007.

WANKEL, L. The Importance of Enjoyment to Adherence and Psychological Benefits from Physical Activity. **International Journal of Sport Psychology**, Roma, v. 24, n. 2, p. 151-169, 1993.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEISS, M. R. Motivating Kids in Physical Activity. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest. s.3, n.11, set. 2000. Disponível em: <http://www.fitness.gov/digest900.pdf>. Acesso em: março 2012.

ZABALA, A. A Prática educativa como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAHARIADIS, P. N.; GREECE, T.; BIDDLE, S. J. H. Goal Orientations and Participation Motives in Physical Education and Sport: their relationships in english schoolchildren. Athletic Insight- **The online Journal of Sport Psychology**, n. 1, v. 2, 2000.

ZANETTI, M. C.; LAVOURA, T. N.; MACHADO, A. A. Motivação no esporte infanto juvenil. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, n. especial, p. 438-447, 2008.

ANEXO A – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Vimos, por meio deste, solicitar a concordância para realizar um estudo com alunos do ensino médio na faixa etária de 14 a 18 anos que frequentam as aulas de educação física de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS.

O estudo tem por objetivo geral: "Identificar entre seis dimensões motivacionais (Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer) associadas à prática regular de atividades físicas e esportivas aquelas que melhor descrevem os escolares do ensino médio, de escolas públicas estaduais, de ambos os sexos que participam regularmente da Educação Física Escolar".

Os participantes preencherão 2 questionários. O tempo estimado para responder aos questionários é de aproximadamente 25 min. A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado da Profª Lisiane Borges Rocha Sampedro (51 99645199) e tem como responsável o Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti (51 9999-4957) do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os pesquisadores garantem a instituição, aos participantes da pesquisa e aos seus pais (ou responsáveis legais):

- O preenchimento dos questionários não provoca nenhum risco ou desconforto físico, moral e psicológico aos participantes e a seus pais (ou responsáveis legais). Da mesma forma, não traz risco ou dano de qualquer ordem à instituição.
- As informações e os resultados do estudo podem contribuir para entender as principais dimensões motivacionais associadas à Educação Física Escolar, colaborando para a permanência dos alunos nas aulas e auxiliando nas práticas pedagógicas dos professores.
- A Prof. Lisiane Borges Rocha Sampedro estará acompanhando e prestando assistência durante o preenchimento dos questionários, bem como estará à disposição para esclarecer qualquer dúvida em qualquer momento do estudo (antes, durante e depois) pelo telefone acima indicado ou pelo email: lisianerocha@hotmail.com
- Os participantes ou a instituição tem liberdade de recusar a participação ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase do estudo sem que ocorra nenhum prejuízo aos mesmos.
- Não haverá nenhum tipo de remuneração pela participação no estudo.
- A identidade dos participantes e dos seus pais (ou representantes legais) não será revelada e as informações que forem prestadas poderão ser utilizadas somente para fins científicos. Da mesma forma, a instituição não será identificada em nenhum momento da pesquisa.
- O relatório final da pesquisa será encaminhado às instituições escolares participantes do estudo, sendo garantida a confidencialidade dos respondentes e de seus pais (ou responsáveis legais).

Caso a instituição entenda que seus direitos foram negligenciados pelos pesquisadores, poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRGS – pelos telefones: (51) 3308-3738 ou 3308-3629.

Serão feitas duas vias deste termo de consentimento, uma via ficará com os pesquisadores e a outra com a instituição participante no estudo.

A assinatura nesse formulário indica que você entendeu satisfatoriamente as informações relativas à participação de sua instituição nesse projeto e que você concorda em participar. De forma alguma esse consentimento lhe faz renunciar aos seus direitos legais, e nem libera os pesquisadores de suas responsabilidades pessoais ou profissionais.

Nome e Assinatura da Responsável pela Instituição Participante da Pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável Prof. Dr. Carlos A.A. Balbinotti

Assinatura da pesquisadora Profª Lisiane Borges Rocha Sampedro

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado a participar de um estudo com alunos do ensino médio que frequentam as aulas de educação física de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS.

O estudo tem por objetivo geral: “Identificar entre as seis dimensões motivacionais associadas à prática regular de atividades físicas e esportivas (Controle de Estresse, Saúde, Sociabilidade, Competitividade, Estética e Prazer) aquelas que melhor descrevem os escolares do ensino médio, de escolas públicas estaduais, de ambos os sexos que participam regularmente da Educação Física Escolar”.

Os participantes preencherão 2 questionários. O tempo estimado para responder aos questionários é de aproximadamente 25 min.

A pesquisa faz parte da dissertação de mestrado da Prof^a Lisiane Borges Rocha Sampedro (51 99645199) e tem como responsável o Prof. Dr. Carlos Adelar Abaíde Balbinotti (51 9999-4957) do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os pesquisadores garantem aos participantes da pesquisa e aos seus pais (ou responsáveis legais):

- O preenchimento dos questionários não provoca nenhum risco ou desconforto físico, moral e psicológico aos participantes.
- As informações e os resultados do estudo podem contribuir para entender as principais dimensões motivacionais associadas à Educação Física Escolar, colaborando para a permanência dos alunos nas aulas e auxiliando nas práticas pedagógicas dos professores.
- A Prof^a Lisiane Borges Rocha Sampedro estará acompanhando e prestando assistência durante o preenchimento dos questionários, bem como estará à disposição para esclarecer qualquer dúvida em qualquer momento do estudo (antes, durante e depois) pelo telefone acima indicado ou pelo email: lisianerocha@hotmail.com
- Os participantes terão liberdade de recusar a participação ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase do estudo sem que ocorra nenhum prejuízo a eles.
- Não haverá nenhum tipo de remuneração pela participação no estudo.
- A identidade dos participantes e dos seus pais (ou representantes legais) não será revelada e as informações que forem prestadas poderão ser utilizadas somente para fins científicos.
- O relatório final da pesquisa será encaminhado às instituições escolares dos participantes do estudo, sendo garantida a confidencialidade dos respondentes e de seus pais (ou responsáveis legais).

Estou ciente de que se os meus direitos forem negligenciados pelos pesquisadores, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRGS – pelos telefones: (51) 3308-3738 ou 3308-3629.

Serão feitas duas vias deste termo de consentimento, uma via ficará com os pesquisadores e a outra com os pais (ou responsável legal) dos participantes no estudo.

A sua assinatura nesse formulário indica que você entendeu satisfatoriamente as informações relativas à participação de seu filho (a) nesse projeto e que você concorda em participar. De forma alguma esse consentimento lhe faz renunciar aos seus direitos legais, e nem libera os pesquisadores de suas responsabilidades pessoais ou profissionais.

Nome e Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e Assinatura do Pai ou Responsável Legal

Assinatura do pesquisador responsável Prof. Dr. Carlos A.A. Balbinotti

Assinatura da pesquisadora Prof^a Lisiane Borges Rocha Sampedro

ANEXO C – INVENTÁRIO DE MOTIVAÇÃO À PRÁTICA REGULAR DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS (IMPRAFE-132)

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: () F () M
 Escola: _____ Ano: _____
 Data: ____/____/2011

Participo das aulas de Educação Física por quê?

() é obrigatório () eu gosto, tenho vontade, sinto prazer

Quantas aulas de EFi você tem por semana: 1() 2() 3() 4() 5()

Este inventário visa conhecer melhor o grupo de motivações que o faz realizar (ou o mantém realizando) atividades físicas e/ou esportivas, na Educação Física. As afirmações (ou itens) descritas abaixo podem ou não representar suas próprias motivações. Indique, de acordo com a escala abaixo, **o quanto cada afirmação representa (ou representaria) sua motivação para realizar uma atividade física regular ou um esporte**. Note que, quanto maior o valor associada a cada afirmação, mais motivadora ela é para você. Responda a todos os itens de forma sincera, não deixando nenhuma resposta em branco.

(1) – Este item não representa um motivo que me levaria a realizar uma atividade física regular ou esporte

(2) – Isto me motiva pouquíssimo (para realizar uma atividade física regular ou esporte)

(3) – Isto me motiva pouco (para realizar uma atividade física regular ou esporte)

(4) – Isto me motiva “mais ou menos” (não sei dizer ou tenho dúvida) (para realizar uma atividade física regular ou esporte)

(5) – Isto me motiva muito (para realizar uma atividade física regular ou esporte)

(6) – Isto me motiva muitíssimo (para realizar uma atividade física regular ou esporte)

(7) – É por esse motivo que eu pratico atividade física ou esporte

1	001. () liberar tensões mentais 002. () manter a forma física 003. () estar com os amigos 004. () vencer competições 005. () manter bom aspecto 006. () me sentir melhor	6	031. () aliviar pressões da família 032. () crescer com saúde 033. () conversar com outras pessoas 034. () superar meus limites 035. () ficar forte 036. () me sentir à vontade
2	007. () relaxar 008. () manter o corpo em forma 009. () fazer novos amigos 010. () melhorar minhas habilidades 011. () emagrecer 012. () obter satisfação	7	037. () gastar energia 038. () aumentar minha força 039. () estar com outras pessoas 040. () melhorar meus índices físicos 041. () ser admirado pelos outros 042. () descontrair
3	013. () sair do cotidiano 014. () manter a saúde 015. () encontrar amigos 016. () atingir meus objetivos 017. () manter o corpo em forma 018. () meu próprio prazer	8	043. () realizar atividades do dia a dia, sem stress 044. () ter índices saudáveis de aptidão física 045. () ter a oportunidade de rir 046. () ter a possibilidade de ganhar dinheiro 047. () ficar com o corpo bonito 048. () adquirir gosto pelo exercício
4	019. () acalmar-me 020. () evitar a obesidade 021. () ter respeito pelos outros 022. () ser reconhecido 023. () ter bom aspecto 024. () sentir-me mais satisfeito comigo mesmo	9	049. () esquecer dos problemas 050. () realizar as tarefas do dia a dia sem dificuldades 051. () reunir meus amigos 052. () ter mais status social 053. () ficar com o corpo definido 054. () ter a sensação de bem-estar
5	025. () ter uma válvula de escape 026. () diminuir o peso 027. () não ficar em casa 028. () receber homenagens 029. () desenvolver a musculatura 030. () contentar-me	10	055. () descontrair 056. () levar a vida com mais alegria 057. () participar de novos grupos de amizades 058. () ganhar dos adversários 059. () chamar a atenção das pessoas 060. () livrar-me de preocupações

Considere a escala abaixo:

- (1) – Este item não representa um motivo que me levaria a realizar uma atividade física regular ou esporte**
(2) – Isto me motiva pouquíssimo (para realizar uma atividade física regular ou esporte)
(3) – Isto me motiva pouco (para realizar uma atividade física regular ou esporte)
(4) – Isto me motiva “mais ou menos” (não sei dizer ou tenho dúvida) (para realizar uma atividade física regular ou esporte)
(5) – Isto me motiva muito (para realizar uma atividade física regular ou esporte)
(6) – Isto me motiva muitíssimo (para realizar uma atividade física regular ou esporte)
(7) – É por esse motivo que eu pratico atividade física ou esporte

11	061. () tirar o stress mental 062. () não ficar doente 063. () divertir-me 064. () desenvolver habilidades 065. () ter um corpo definido 066. () sentir-me mais alegre	17	097. () ter sensação de repouso 098. () ficar mais forte 099. () participar nas aulas de educação física 100. () concorrer com os outros 101. () ser notado entre as pessoas 102. () ocupar meu tempo livre
12	067. () sair da agitação do dia-a-dia 068. () adquirir saúde 069. () brincar com meus amigos 070. () aprender novas habilidades 071. () sentir-me bonito 072. () divertir-me	18	103. () ficar mais tranqüilo 104. () ter a sensação de auto-realização 105. () ser respeitado pelos outros 106. () atingir meus limites 107. () desenvolver o meu corpo 108. () entreter-me
13	073. () descansar 074. () melhorar a saúde 075. () fazer parte de um grupo de amigos 076. () ser campeão no esporte 077. () ser admirado 078. () distrair-me	19	109. () ficar sossegado 110. () viver mais 111. () ir a escolinhas de esporte 112. () competir com os outros 113. () tomar-me atraente 114. () alcançar meus objetivos
14	079. () diminuir a irritação 080. () manter um bom aspecto físico 081. () ser reconhecido entre meus amigos 082. () ser o melhor no esporte 083. () atrair a atenção 084. () me sentir bem	20	115. () diminuir a angústia pessoal 116. () ficar livre de doenças 117. () ir para a igreja ou culto religioso 118. () ganhar prêmios 119. () ter um corpo em boa forma física 120. () atingir meus ideais
15	085. () diminuir a ansiedade 086. () estar bem comigo mesmo 087. () sentir-me integrado com meus amigos 088. () ter prestígio 089. () ser considerado mais bonito 090. () realizar-me	21	121. () acalmar-me 122. () manter o corpo em forma 123. () encontrar amigos 124. () melhorar minhas habilidades 125. () ser admirado pelos outros 126. () meu próprio prazer
16	091. () sair do stress da família 092. () evitar o cansaço 093. () ir para escola 094. () ter retorno financeiro 095. () não engordar 096. () poder viajar com meus companheiros	22	127. () satisfazer uma necessidade pessoal 128. () melhorar minha condição cardiovascular 129. () mostrar aos meus amigos o que é importante para mim 130. () enfrentar novos desafios 131. () motivar outras pessoas fazerem o mesmo 132. () me sentir competente

© BALBINOTTI, Marcos Alencar Abaide - Inventário de Motivação à Prática Regular de Atividade Física, 2010.