

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

**FACULDADE DE DESPORTO**

**Motivação para a Participação e Abandono Desportivo  
de Jovens em Idade Escolar**

*Dissertação apresentada às provas de doutoramento  
em Ciências do Desporto, nos termos do Decreto-Lei  
nº 216/92 de 13 de Outubro.*

**Orientador:** Professor Doutor António Manuel Fonseca

**Co-Orientador:** Professor Doutor Robert Brustad

**Luís Miguel Catita Maurício da Costa**

**Porto, Setembro de 2008**

**Ficha de catalogação:**

Catita, L. (2008): Motivação para a Participação e Abandono Desportivo de Jovens em Idade Escolar. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

Palavras Chave: MOTIVAÇÃO, ABANDONO, JOVENS, DESPORTO  
FEDERADO, DESPORTO ESCOLAR.

## **Dedicatórias**

Aos meus Pais

Ao meu irmão

Aos meus Filhos  
Margarida e Tomás



## **Agradecimentos**

Ao Professor António Manuel Fonseca, pelos conselhos e orientações dadas para o enriquecimento deste trabalho, mas essencialmente por me ter feito crescer, proporcionando-me uma partilha de saberes com grandes especialistas internacionais da área.

Ao Professor Robert (Bob) Brustad, pela amizade e disponibilidade que voluntariamente sempre manifestou no decorrer desta tese.

Ao Prof. António Paula Brito, que para além de ser o grande responsável por ter assumido este projecto, é uma das pessoas que mais estimo na vida e um AMIGO que há muito assumiu um lugar na minha Família. Obrigado Professor pelo exemplo que tem sido para mim, mas acima de tudo, por também ser meu AMIGO.

À Professora Melissa Parker pelo interesse manifestado e pela hospitalidade com que me/nos recebeu em sua casa (Greeley, Colorado), durante uma das fases mais marcantes deste doutoramento.

À Grande Família Corredeira, Rui, Carla e Margarida, grandes em tudo, mas especialmente em valores nobres como: o Altruísmo, o Carácter e a Amizade (que cada vez escasseiam mais). Devolvo-te o cumprimento Rui... para ti e para os teus é mesmo ATÉ SEMPRE. O meu eterno reconhecimento por tudo aquilo que fizeste por mim.

Ao Ricardo Alves: Amigo, companheiro e cúmplice, num percurso cujas angústias e alegrias partilhámos desde a primeira hora. CONSEGUIMOS!

Ao Nuno Corte-Real pela incentivo e disponibilidade que manifestou sempre que solicitado...E por ser o farol que em alguns momentos ajudou o “navio” a passar o “Cabo das Tormentas”... Sem nenhum rombo!

À Cláudia Dias, pela amizade e colaboração na fase inicial deste projecto

Ao André Barreiros e à Tânia Bastos, pela amizade, disponibilidade e interesse que sempre manifestaram no decorrer desta tese.

Aos colegas de mestrado, Hugo Sarmento e Sónia Gonçalves, que tive o prazer de tutorar. A procura de resposta aos vossos desafios tornou-me melhor do que era antes... Sem vós este caminho teria sido bem mais pobre.

Aos meus colegas de Departamento da Escola EB23 com Secundário de Santo António, especialmente ao Rui Marreiros pelo apoio e incentivo constante numa fase complicada deste trabalho e ao João Ribeiro, por assumir as suas e as minhas responsabilidades sempre com entrega e boa disposição...O que eu nunca hei-de esquecer.

À colega e amiga Manuela Espadinha, que conseguiu operar o milagre de arranjar tempo (entre as aulas e o mestrado), para fazer com que a língua de Camões não fosse tão ofendida.

À Carla Silva, a minha Manuela Espadinha na versão Shakespeariana e à Lurdes Camões a sua homóloga na versão La Fontayne.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio desde a primeira hora em que resolvi assumir este projecto.

Aos meus sogros Adelino e Maria José, por terem sido não só avós e pais dos meus filhos, como ainda por vezes o “marido” da própria filha. Também o meu muito obrigado por em alguns momentos (de stress), terem aturado com extrema inteligência social o meu “mau feitio”.

Ao meu irmão por há 30 anos me ter levado ao “desporto”...E nele eu ainda continuar.

A toda a restante família e amigos pelo interesse manifestado no decorrer desta tese.

A todas as instituições, treinadores, atletas, professores e alunos que contribuíram para este trabalho

Por último, mas não menos importante, à minha mulher (Maria João) e aos meus dois filhotes (Margarida e Tomás) que suportaram estoicamente todas as ausências do pai/marido, durante os últimos 5 anos. Espero que se orgulhem de mim como eu me orgulho de vós!

Em todos os trabalhos existe um conjunto de pessoas que não obstante, não terem tido uma influência directa no mesmo, acabam, por vezes, por ser tão importantes quanto as que directamente estiveram envolvidas, principalmente quando parte desse trabalho foi desenvolvido por “largos” períodos de tempo longe de casa. Seja pela sua, amizade, cordialidade, prestabilidade ou simplesmente pelo facto de nesses períodos nos fazerem sentir parte integrante de uma família...ou seja, EM CASA!...

Ao Professor Pedro Sarmento, à Professora Adília Silva, ao Dr. Rui Veloso, ao Eng. André David ao Sr. Marinho, à Dr.<sup>a</sup> Rosa, e a todos os funcionários da FADE com quem privei nestes últimos anos, o meu MUITO OBRIGADO, pois esta tese também é vossa.





## ÍNDICE GERAL

<b>Índice de Figuras</b>	xiii
<b>Índice de Quadros</b>	xv
<b>Resumo</b>	xix
<b>Abstract</b>	xxi
<b>Resumé</b>	xxiii
<b>Abreviaturas</b>	xxv
<b>Introdução</b>	27
<b>Capítulo I - Revisão da literatura</b>	37
1. Motivação e abandono da prática desportiva	39
1.1 Os primeiros estudos	39
1.2 Investigação desenvolvida em Portugal	40
1.3 Modelos e abordagens teóricas ao estudo da motivação para a participação e abandono desportivo	41
1.3.1. Motivação para a competência	42
1.3.2. Os objectivos de realização	44
1.3.3. O Modelo de Smith	47
1.3.4. Modelo de abandono de jovens do desporto de Gould	49
1.3.5. Modelos de compromisso desportivo	51
1.3.6. A influência social como determinante no abandono desportivo	55
1.3.7. Modelo da expectativa de valor	57
1.3.8. O Modelo hierárquico da motivação intrínseca e extrínseca (MHMIE)	63

<b>Capítulo II - Que motivos indicam os jovens para terem abandonado a prática desportiva federada?</b>	73
2.1. Introdução	75
2.2. Metodologia	78
2.2.1. Amostra	78
2.2.2. Procedimentos e instrumentos	78
2.3. Apresentação e discussão de resultados	80
2.3.1. Amostra geral	80
2.3.2. Em função do sexo	82
2.3.3. Em função do escalão etário	86
2.4. Conclusões	90
<b>Capítulo III - Porque pensam os jovens abandonar a prática desportiva federada?</b>	93
3.1. Introdução	95
3.2. Metodologia	97
3.2.1. Amostra	97
3.2.2. Procedimentos e instrumentos	97
3.3 Apresentação e discussão de resultados	99
3.3.1. Amostra geral	99
3.3.2. Em função do sexo	101
3.3.3. Em função do escalão etário	106
3.4. Conclusões	108
<b>Capítulo IV - Porque pensam os jovens abandonar a prática do Desporto Escolar?</b>	111
4.1. Introdução	113
4.2. Metodologia	116
4.2.1. Amostra	116
4.2.2. Procedimentos e Instrumentos	117
4.3. Apresentação e Discussão de Resultados	118
4.3.1 Amostra Geral	118
4.3.2. Em função do sexo	120
4.3.3. Em função do escalão etário	123
4.4. Conclusões	126

<b>Capítulo V - Quais as variáveis que melhor predizem a continuidade ou o abandono da prática desportiva federada?</b>	129
5.1. Introdução	131
5.2. Metodologia	140
5.2.1. Amostra	140
5.2.2. Procedimentos e Instrumentos	141
5.3. Apresentação e Discussão de Resultados	150
5.3.1. Amostra Geral	150
5.3.2. Em função do sexo	153
5.3.3. Em função do escalão etário	159
5.4. Discussão	166
5.5 Conclusões	181
<b>Capítulo VI - Quais as variáveis que melhor predizem a continuidade ou o abandono do Desporto Escolar?</b>	183
6.1. Introdução	185
6.2. Metodologia	187
6.2.1. Amostra	187
6.2.2. Procedimentos e instrumentos	188
6.3. Apresentação de Resultados	193
6.3.1. Amostra geral	193
6.3.2. Em função do sexo	196
6.3.3. Em função do escalão etário	201
6.4 Discussão	207
6.5 Conclusões	217
<b>Conclusões e Recomendações Finais</b>	219
<b>Referências Bibliográficas</b>	229



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.1</b>	Modelo teórico de abandono de jovens do desporto (adaptado de Gould, 1987)	50
<b>Figura 1.2</b>	Modelo do compromisso desportivo (adaptado de Scanlan & Simons, 1992)	52
<b>Figura 1.3</b>	Principais variáveis do paradigma das trocas sociais para explicar o abandono desportivo (Guillet, 2000)	54
<b>Figura 1.4</b>	Modelo das expectativas de valor de Eccles (adaptado de Weiss & Ferrer-Caja, 2002)	59
<b>Figura 1.5</b>	Continuo de auto-determinação (adaptado de Deci & Ryan, 2000)	65
<b>Figura 1.6</b>	Modelo hierárquico da motivação intrínseca e extrínseca (Vallerand, 2001)	69



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 2.1.</b> Principais razões de abandono no Desporto Federado	81
<b>Quadro 2.2.</b> Principais razões de abandono em função do sexo no Desporto Federado	83
<b>Quadro 2.3.</b> Razões em que a média das respostas das raparigas foi superior à dos rapazes no Desporto Federado	84
<b>Quadro 2.4.</b> Diferenças estatisticamente significativa entre sexos no Desporto Federado	84
<b>Quadro 2.5.</b> Principais razões de abandono desportivo em função do escalão etário no Desporto Federado	88
<b>Quadro 3.1.</b> Intenção de abandono desportivo por parte das crianças e jovens no Desporto Federado	100
<b>Quadro 3.2.</b> Intenção de abandono desportivo em função do sexo no Desporto Federado	102
<b>Quadro 3.3.</b> Intenção de abandono desportivo em função do escalão etário no Desporto Federado	106
<b>Quadro 4.1.</b> Intenção de abandono desportivo por parte das crianças e jovens no Desporto Escolar	119
<b>Quadro 4.2.</b> Intenção de abandono desportivo em função do sexo no Desporto Escolar	120
<b>Quadro 4.3.</b> Intenção de abandono desportivo em função do escalão etário no Desporto Escolar	123
<b>Quadro 5.1.</b> Resultados da prova M Box do Desporto Federado	146
<b>Quadro 5.2.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas à amostra geral do Desporto Federado	147
<b>Quadro 5.3.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao sexo masculino do Desporto Federado	147

<b>Quadro 5.4.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao sexo feminino do Desporto Federado	148
<b>Quadro 5.5.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 12 – 14 anos do Desporto Federado	148
<b>Quadro 5.6.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 15 – 16 anos do Desporto Federado	149
<b>Quadro 5.7.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 17 – 18 anos do Desporto Federado	149
<b>Quadro 5.8.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA da amostra geral nas diferentes variáveis em estudo do Desporto Federado	150
<b>Quadro 5.9.</b> Coeficientes estruturais da função discriminante na amostra geral do Desporto Federado	152
<b>Quadro 5.10.</b> Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA da amostra geral do Desporto Federado	152
<b>Quadro 5.11.</b> Classificação dos sujeitos da amostra geral do Desporto Federado com base na função discriminante	153
<b>Quadro 5.12.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA do sexo masculino nas diferentes variáveis do Desporto Federado	154
<b>Quadro 5.13.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA do sexo feminino nas diferentes variáveis do Desporto Federado	155
<b>Quadro 5.14.</b> Coeficientes estruturais da função discriminante em ambos os sexos no Desporto Federado	156
<b>Quadro 5.15.</b> Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA em ambos os sexos no Desporto Federado	158
<b>Quadro 5.16.</b> Classificação dos sujeitos de ambos os sexos do Desporto Federado com base na função discriminante	159
<b>Quadro 5.17.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário 12 – 14 anos nas diferentes variáveis do Desporto Federado	160
<b>Quadro 5.18.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário 15 – 16 anos nas diferentes variáveis do Desporto Federado	161
<b>Quadro 5.19.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário 17 – 18 anos nas diferentes variáveis do Desporto Federado	162



<b>Quadro 5.20.</b> Coeficientes estruturais da função discriminante nos escalões etários do Desporto Federado	163
<b>Quadro 5.21.</b> Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA nos 3 escalões etários do Desporto Federado	165
<b>Quadro 5.22.</b> Classificação dos sujeitos dos diversos escalões etários com base na função discriminante	166
<b>Quadro 6.1.</b> Resultados da prova M Box do Desporto Escolar	190
<b>Quadro 6.2.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas à amostra geral do Desporto Escolar	190
<b>Quadro 6.3.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao sexo masculino do Desporto Escolar	191
<b>Quadro 6.4.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao sexo feminino do Desporto Escolar	191
<b>Quadro 6.5.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 12 – 14 anos do Desporto Escolar	192
<b>Quadro 6.6.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 15 – 16 anos do Desporto Escolar	192
<b>Quadro 6.7.</b> Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 17 – 18 anos do Desporto Escolar	193
<b>Quadro 6.8.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA da amostra geral nas diferentes variáveis em estudo do Desporto Escolar	194
<b>Quadro 6.9.</b> Coeficientes estruturais da função discriminante na amostra geral do Desporto Escolar	195
<b>Quadro 6.10.</b> Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA da amostra geral do Desporto Escolar	196
<b>Quadro 6.11.</b> Classificação dos sujeitos da amostra geral do Desporto Escolar com base na função discriminante	196
<b>Quadro 6.12.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA do sexo masculino nas diferentes variáveis do Desporto Escolar	197
<b>Quadro 6.13.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA do sexo feminino nas diferentes variáveis do Desporto Escolar	198

<b>Quadro 6.14.</b> Coeficientes estruturais da função discriminante em ambos os sexos do Desporto Escolar	199
<b>Quadro 6.15.</b> Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA em ambos os sexos do Desporto Escolar	200
<b>Quadro 6.16.</b> Classificação dos sujeitos de ambos os sexos do Desporto Escolar com base na função discriminante	201
<b>Quadro 6.17.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário dos 12 – 14 anos nas diferentes variáveis do Desporto Escolar	202
<b>Quadro 6.18.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário dos 15 – 16 anos nas diferentes variáveis do Desporto Escolar	203
<b>Quadro 6.19.</b> Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário dos 17 – 18 anos nas diferentes variáveis do Desporto Escolar	204
<b>Quadro 6.20.</b> Coeficientes estruturais da função discriminante nos 3 escalões etários do Desporto Escolar	205
<b>Quadro 6.21.</b> Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA nos 3 escalões etários do Desporto Escolar	206
<b>Quadro 6.22.</b> Classificação dos sujeitos dos escalões etários do Desporto Escolar, com base na função discriminante	207

## **Resumo**

A presente tese teve por objectivo estudar o abandono de jovens, entre os 12 e 18 anos de idade, da prática do desporto escolar e federado. Neste sentido, foram desenvolvidos 5 estudos que procuraram saber: (i) que motivos indicam os jovens para terem abandonado a prática desportiva federada (n=727); (ii) porque pensavam os jovens abandonar a prática desportiva federada (n=1874); (iii) porque pensavam os jovens abandonar a prática do desporto escolar (n=924); (iv) saber quais as variáveis que melhor predizem a continuidade ou o abandono da prática desportiva federada (n=3861) e (v) saber quais as variáveis que melhor predizem a continuidade ou o abandono do desporto escolar (n=831).

Para se aceder à informação os jovens preencheram os seguintes instrumentos: Crenças Sobre a Natureza da Competência Desportiva (QCNHS), Orientação para o Ego e Tarefa no Desporto (TEOSQ), Inventário da Motivação Intrínseca (IMI), Auto-Regulação (SRQ), Escala de Percepção do Clima Motivacional (EPCM) e Questionário sobre a Intenção de Praticar Desporto (QIPD).

Os resultados dos primeiros três estudos revelaram, respectivamente, as seguintes razões como as mais importantes para abandonar a prática desportiva: (i) a falta de apoio da família/ amigos, a pressão dos pais para estudarem mais, o conflito com o treinador e com outras actividades; (ii) a mudança de clube associada ao desejo de evoluir, o conflito com os estudos e com outras actividades/interesses; (iii) a mudança de escola/residência e o conflito com os estudos. O 4º estudo revelou que os jovens que pretendiam continuar no desporto federado estavam mais intrinsecamente motivados (i.e. crença de que a competência resulta da aprendizagem; orientação para a tarefa; prazer/interesse, esforço/importância da motivação intrínseca; regulação intrínseca e identificada da auto-determinação e clima motivacional orientado para a tarefa), do que extrinsecamente motivados (e.g. orientação para o ego). Contrariamente, os que queriam abandonar estavam mais amotivados. Por outro lado, o 5º estudo revelou que os jovens cuja intenção era continuar, estavam mais extrinsecamente motivados (i.e. crença de que a competência é um dom, estável e geral; orientação para o ego; regulação externa e introjectada da auto-determinação; clima motivacional orientado para o rendimento e medo face aos erros) do que intrinsecamente motivados (i.e. Crença de que a competência é específica orientação e clima motivacional para tarefa). Os que pretendiam abandonar, sentiam uma maior pressão/tensão na sua actividade desportiva.

**PALAVRAS CHAVE: MOTIVAÇÃO, ABANDONO, JOVENS, DESPORTO FEDERADO, DESPORTO ESCOLAR**



## **Abstract**

The objective of this thesis was to study the dropout of organised and school sport by youngsters aged between 12 and 18 years old. Therefore 5 studies were developed which tried to answer: (i) what motivates do youngsters indicate for having dropped out from organized sport (n=727); (ii) why did youngsters think of dropping out from organized sport (n=1874); (iii) why did youngsters think of dropping out from school sport (n=924); (iv) which variables predict better the adherence or the dropping out from organized sport (n=3861) and (v) which variables predict better the adherence or the dropping out from school sport (n=831).

In order to obtain the aforementioned information the youngsters filled in and completed the following instruments: Questionnaire Relative to Beliefs about the Nature and Determinants of Sport Competence (QCNHS), Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ), Intrinsic Motivation Inventory (IMI), Self-Regulation Questionnaire (SRQ), Perception of Motivational Climate Questionnaire (EPCM) and Intention to Practice Sport Questionnaire (QIPD).

Results from studies (i), (ii) and (iii) showed that: (i) the lack of support from family/friends, parents' pressure to harder study, the conflict with the coach and other activities; (ii) the change of team associated to the wish to develop, the conflict with school and other activities/interests; (iii) changing school/home and the conflict with school were referred as the main reasons to drop out of sports. The study (iv) revealed that youngsters whose intention was to continue in organized sport, were more intrinsically motivated (e.g. belief that competence is a learning result, task orientation; pleasure/interest, effort/importance of intrinsic motivation; intrinsic and identified regulation of self-determination and task oriented motivational climate), than extrinsically motivated (e.g. ego orientation). Contrarily, those who wanted to drop out were more amotivated. On the other hand, study (v) showed that the youngsters whose intentions were to stay in sports, were more extrinsically motivated (e.g. belief that competence is a gift, stable and general; ego oriented; external and introjected regulation of self-determination; motivational climate oriented towards results and fear facing mistakes) than intrinsically motivated (e.g. belief that competence is specific orientation and motivational climate oriented towards the task). The ones who wanted to drop out felt a greater pressure/tension in their sport activity.

**KEY WORDS:** MOTIVATION, DROPOUT, YOUNGSTERS, ORGANIZED SPORT, SCHOOL SPORT



## Résumé

Cette thèse a eu comme objectif étudier l'abandon des jeunes, entre l'âge de 12 et 18 ans, de la pratique de sport scolaire et fédéré. Dans ce domaine nous ont été développé 5 études: (i) les motifs indiqués par les jeunes pour avoir abandonner la pratique sportive fédéré (n=727); (ii) pourquoi pensaient les jeunes abandonner la pratique sportive fédéré (n=1874); (iii) pourquoi pensaient les jeunes abandonner la pratique du sport scolaire (n=924); (iv) les variables que mieux prédisent la continuité ou l'abandon de la pratique sportive fédéré (n=3861) et (v) les variables que mieux prédisent la continuité ou l'abandon du sport scolaire (n=831).

La façon d'accéder à l'information les jeunes ont rempli les instruments suivants: les croyances sur la nature de la compétence sportive (QCNHS). L'orientation pour flatter l'égo et la tâche (TEOSQ) la motivation intrinsèque, l'auto-régulation (SRQ), l'échelle de perception du climat motivationnel (EPCM) et le questionnaire sur l'intention de pratiquer le sport (QIPD).

Les résultats des trois premières études ont révélés, respectivement, les plus importantes raisons suivantes pour abandonner la pratique sportive: (i) Le manque d'appui de la famille/des amis, la pression des parents pour que ses enfants étudient davantage, le conflit avec l'entraîneur et avec les autres activités; (ii) le changement de club associé au souhait d'évoluer. Le conflit avec les études et avec les autres activités/intérêt; (iii) Le changement de l'école/résidence et le conflit avec les études. L'étude (iv) a révélé que les jeunes qui voulaient continuer au sport fédéré étaient plus intrinsèquement motivés (i.e. croyance que la compétence résulte de l'apprentissage, de l'orientation pour la tâche; plaisir/intérêt, effort/importance de la motivation intrinsèque; la régulation intrinsèque est identifiée d'auto-détermination et climat motivationnel orienté pour la tâche), qu'extrinsèquement motivés (e.g. orientation pour l'égo). Au contraire, ceux qui voulaient abandonner étaient plus amotivés. Cependant, l'étude (v) a révélé que les jeunes dont l'intention était de continuer, ils étaient plus extrinsèquement motivés (i.e. croyance dont la compétence est un don, stable et général ; orientation pour l'égo ; la régulation externe et introjectée d'auto-détermination; le climat motivationnel pour l'égo et peur d'errer orienté) qu'intrinsèquement motivés (i.e. la croyance que la compétence est spécifique orientation et climat motivationnel pour la tâche). Ceux qui voulaient abandonner, ils sentaient une plus grande pression / tension dans son activité sportive.

MOTS CLEF: MOTIVATION, ABANDON, JEUNES, SPORT FÉDÉRÉ, SPORT SCOLAIRE.





## **Abreviaturas**

ANOVA – Análise de variância

CE – Coeficientes Estruturais

DP – Desvio Padrão

EPCM – Escala de Percepção do Clima Motivacional

IA – Intenção de Abandonar

IC - Intenção de Continuar

IMI – Inventário de Motivação Intrínseca

AFD – Análise da Função Discriminante

M - Média

MHMIE – Modelo Hierárquico da Motivação Intrínseca e Extrínseca

POS - Posição

TEOSQ – Questionário de Orientação para o Ego e para a Tarefa

QIPD – Questionário sobre a Intenção de Praticar Desporto

QCNHS – Questionário sobre as Crenças da Natureza da Competência  
Desportiva

RAI – Questionário de Auto-Regulação no Desporto



---

## Introdução



Deste sempre que as crianças e os jovens têm dedicado uma parte significativa dos seus tempos livres à prática das actividades desportivas, relegando para segundo plano outro tipo de actividades na ocupação dos seus tempos livres (Feliu, 1997).

Este envolvimento parece encontrar expressão em diversos estudos realizados um pouco por todo o mundo, que apontam para uma participação massiva por parte dos jovens neste tipo de actividades. Confirmando esta realidade, Roberts (1992) salientou que a participação das crianças e jovens em alguma forma de desporto organizado, cifrava-se na altura na ordem dos 200 milhões por todo o mundo. De igual modo, Weiss e Hayashi (1996) chamaram a atenção para o facto de só nos Estados Unidos, 20 a 35 milhões de jovens com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos participarem em alguma forma de desporto competitivo, a somar aos 10 milhões, entre os 14 e os 18 anos, que participam em actividades desportivas escolares. Estes dados parecem ir ao encontro de outros obtidos por Ewing e Seefeld (1996), que também apontaram para uma participação na ordem dos 20 milhões de jovens, ao nível desporto organizado.

Na Europa, nomeadamente em Espanha, Puig (1996) referiu que, 53% dos jovens praticavam pelo menos uma modalidade desportiva a nível federado, para além da existência de uma taxa de penetração na prática desportiva escolar na ordem dos 95% .

Em França, segundo Guillet (2000), foram nesta altura sinalizados 14 milhões de jovens inscritos nas diversas federações desportivas com idades entre os 14 – 17 anos.

Na Bélgica, a participação desportiva a nível federado, na comunidade francófona, cifrou-se em 66,6%, para os jovens com idades compreendidas entre os 6 e 18 anos (Knop, Vanreusel, Theeboom, & Wittcock, 1996).

Também nos países nórdicos se registaram elevadas taxas de participação. Setenta e cinco por cento dos jovens dinamarqueses, entre os 7 e os 15 anos de idade, dedicavam o seu tempo livre à prática desportiva (Ibson & Otensen, 1996).

Na Finlândia, o valor da participação desportiva cifrava-se nos 82% (Laakso, Telama, & Yang, 1996), enquanto na Suécia, 2/3 dos rapazes e metade das raparigas, entre os 7 e os 20 anos, também participavam em actividades desportivas organizadas (Engstrom, 1996).

No continente asiático, mais concretamente no Japão, 64% dos estudantes do ensino secundário, envolveram-se em alguma forma de prática desportiva (Yamaguchi, 1996).

Na Nova Zelândia a participação desportiva cifrou-se em 81% nos jovens com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos (Russell, Allen, & Wilson, 1996).

Quanto à realidade desportiva portuguesa, alguns dados referiram uma participação desportiva na ordem dos 50% por parte de jovens entre os 15 e os 19 anos de idade, sendo que 34% pertencem ao desporto federado (Marivoet, 2001).

Contudo, paradoxalmente, apesar da prática desportiva se apresentar como algo de muito importante no decorrer da infância e adolescência dos jovens nos países industrializados, vários são os estudos que também nos relatam que, são muitos aqueles que num determinado momento da sua vida decidem abandonar a prática desportiva.

Elucidativo desta realidade foi referido por Guillet e Sarrazin (2000) que registaram em França uma taxa de abandono de 50%, por parte de jovens entre os 9 e os 12 anos de idade.

Também, Knop et al. (1996) constataram na Bélgica, um valor de abandonos na ordem dos 67% de jovens entre os 11 e os 17 anos.

Na Dinamarca, Ibsen e Otensen (1996), estimaram um valor entre os 75% - 80% de abandonos na faixa etária dos 18 - 21 anos, enquanto na Noruega, Sisjord e Skirstad (1996), apontaram uma percentagem de abandonos entre os 59% e 63%, por volta dos 14 anos de idade.

No Japão, Yamaguchi (1996), referiu o valor de 30% de abandonos ao nível da prática desportiva escolar. Também a nível escolar, na Nova Zelândia, Russell et al. (1996) registaram uma taxa de 28%.

Em Portugal, Marivoet (2001), verificou que 41% dos jovens entre os 15 e os 19 anos, abandonaram a sua prática desportiva.

No entanto, apesar destes dados parecerem confirmar que o abandono ocorre um pouco em todas as idades, alguns estudos apontaram para o facto de este se iniciar por volta dos 12 anos, atingindo uma taxa de 80% aos 17 anos (Roberts, 1993).

Esta tendência crescente do Abandono a partir da idade de 12 anos parece encontrar eco em estudos realizados em diversos países (Bélgica - Knop et al., 1996; Dinamarca - Ibsen & Ottesen, 1996; Filândia - Laakso et al., 1996; Canadá – Wankel & Mummery, 1996), não obstante a idade dos 14 anos ser apontada por alguns investigadores, como um marco em que o fenómeno se acentua mais (Sisjord & Skirstad, 1996; Gonçalves, 1996).

Todavia, apesar destes dados nos fornecerem algum tipo de informação, esta bem como aquela referente a alguns dos estudos realizados até à data no âmbito da motivação e do abandono desportivo (ver, Weiss & Ferrer-Caja, 2002) tem sido manifestamente insuficiente. Segundo Guillet, Sarrazin e Cury (2001), pouco mais de 30 estudos foram publicados sobre o Abandono

Desportivo, entre o início da década de 70 e o ano 2000. Se a este facto acrescentarmos que maioritariamente estes se circunscreveram a realidades (e.g. desportivas, culturais e económicas) completamente distintas da europeia e particularmente da portuguesa, na medida em que grande parte dos estudos existentes teve lugar na América do Norte (e.g. Gould, Feltz, Horn, & Weiss, 1982; Orlick, 1973, 1974; Pooley, 1980; Sapp & Haubenstricker, 1978), parece-nos de todo o interesse procurar saber como é que se desenha actualmente esta problemática em Portugal, de forma a obter informação que nos permita combater aquela que é já considerada uma das prioridades ao nível da investigação pediátrica em Psicologia do Desporto em todo o mundo (Brustad, Babkes e Smith, 2001), porquanto este é um aspecto que se reveste de extrema importância, na medida em que parecem inquestionáveis os benefícios que poderão advir da prática desportiva, a nível físico (Seefeldt & Ewing, 2000), psicológico (Mutrie & Biddle, 1995), biológico (Dishman, Washburn, & Heath, 2004) e/ou social (Bredemeier & Shields, 1996), se esta for encarada de uma forma regular e sistemática.

No entanto, na procura de uma resposta a esta problemática, importa definir o conceito de abandono desportivo, na medida em que o mesmo poderá originar diferentes leituras, conquanto o consideremos numa perspectiva específica em que o jovem abandona uma actividade desportiva em particular, ou, toda a prática desportiva em geral (Gould, 1987).

Para além desta classificação, outras foram propostas por outros autores. Klint e Weiss (1986) classificaram aqueles que abandonaram a prática desportiva em: a) voluntários, visto que o fizeram não por estarem descontentes com a situação actual, mas sim por desejarem experimentar outras actividades desportivas ou extra-desportivas; b) resistentes, pois embora valorizassem a sua prática desportiva, desistiram por se sentirem descontentes com a situação actual (e.g. suplentes da equipa) e, c) relutantes, na medida em que abandonaram devido a lesão ou aos custos que advinham do seu envolvimento.



Linder, Johns e Butcher (1991) sugeriram 3 tipos de abandono desportivo: a) abandono por experimentação, a) abandono por participação e b) abandono por transferência.

Os que abandonam por experimentação, são os sujeitos que só se envolveram numa determinada prática com o intuito de a experimentarem e não de estabelecer um compromisso duradouro com a mesma. Os que abandonam por participação, são aqueles que praticaram um ou mais desportos durante largos anos mas desistiram assim que perceberam que estes não preenchiam mais as suas necessidades. Aqueles que abandonam por transferência, não obstante terem abandonado uma modalidade em particular, ainda equacionam voltar a praticar a mesma modalidade a um outro nível ou uma outra modalidade.

Outra nomenclatura foi também avançada por Guillet e Sarrazin (Guillet & Sarrazin, 2000; Sarrazin & Guillet, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002), ao proporem cinco tipos de abandono desportivo: a) abandono forçado, o qual tem a mesma conotação que o abandono relutante proposto por Klint e Weiss (1986), ou seja o abandono que não é atribuído a causas imputáveis ao sujeito (e.g. lesão); b) abandono por curiosidade, que se identifica com o abandono por experimentação, proposto por Linder et al. (1991) no qual o sujeito se envolve por pouco tempo, só com o intuito de experimentar; c) abandono contra o coração, o qual embora o sujeito esteja satisfeito com a sua actividade, acaba por a abandonar por falta de tempo devido a outros compromissos (e.g laborais, familiares etc.); d) o abandono por descontentamento, que à semelhança do abandono por participação proposto por Linder et al. (1991), acontece quando a prática desportiva deixa de corresponder às necessidades do sujeito, e e) Abandono por esgotamento/burnout, relaciona-se com cansaço físico e emocional: Actividades que à partida seriam agradáveis para o sujeito, transformam-se em fontes de aversão causadoras de stress e ansiedade. Sentimentos de depressão, aborrecimento, tensão e irritabilidade são apontados como causas

a nível emocional, verificando-se a nível comportamental; perdas energia, baixa eficiência e, em última instância, fadiga crónica (Smith, 1986).

Neste trabalho serão assumidas as formas de Abandono atrás enunciadas, na medida em que este se irá centrar sobre os motivos (i.e. razões que os jovens apontaram para abandonar) as intenções (i.e. razões pelas quais os jovens equacionam vir a abandonar) e as motivações que estão na base das intenções de abandono ou participação desportiva, em dois contextos diferenciados de prática desportiva, ou seja: Desporto Escolar e Federado.

Como forma de acedermos à informação pretendida, foram realizados 5 estudos com jovens de ambos os sexos, de idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, praticantes de diversas modalidades individuais e colectivas.

Neste sentido, a presente tese articulou-se da seguinte forma:

Um primeiro capítulo, que comportou uma revisão da literatura produzida nesta área do conhecimento, a nível nacional e internacional, bem como o levantamento de alguns paradigmas teóricos que sustentaram alguma dessa investigação.

Um segundo capítulo, onde se procurou compreender quais os motivos que estiveram na origem dos jovens terem abandonado a prática desportiva federada, no clube onde vinham a praticá-la.

No terceiro e quarto capítulo analisámos quais as intenções subjacentes ao abandono desportivo (i.e. antes do abandono se concretizar) por parte de jovens praticantes de desporto a nível federado escolar, respectivamente.

No capítulo cinco e seis, procurar-se-á saber a partir do seguinte conjunto de modelos teóricos: crenças relativas à competência desportiva (Sarrazin, 2005; Sarrazin, Famose, Biddle, Fox, Durand & Cury, 1995); objectivos de realização

disposicionais (Duda & Nicholls, 1992) e situacionais (Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose & Duran 1995); motivação intrínseca (McAuley, Duncan & Tammen, 1989) e auto-regulação (Ryan & Connell, 1989), quais as variáveis motivacionais que melhor discriminam os jovens que pretendem continuar, ou abandonar a prática do Desporto Federado e do Desporto Escolar.

Para finalizar, será realizada uma conclusão geral onde se procurará explicar os resultados, encadeando-os de acordo com a sequência dos estudos, bem como serão sugeridas recomendações para futuras linhas de investigação, nesta área do conhecimento da Psicologia do Desporto.



## **CAPÍTULO I**

### **Revisão da literatura**



## **1. Motivação e abandono da prática desportiva**

### **1.1 Os primeiros estudos**

Foi na década de 70, que surgiram os primeiros estudos que procuraram explicar os motivos pelos quais os jovens se envolviam ou abandonavam a prática desportiva. Estes estudos caracterizavam-se essencialmente pela sua natureza descritiva, tendo por base metodologias qualitativas. Todavia, quer os estudos que se circunscreviam aos motivos de abandono (Butcher, Johns, & Linder, 2002; Fry, McClements, & Sefton, 1981; Gould et al., 1982; Klint & Weiss, 1986; McPherson, Marteniuk, Tihanyi, & Clark, 1980; Orlick, 1973, 1974; Orlick & Botteril, 1975; Pooley, 1980; Robinson & Carron, 1982; Sapp & Haubenstricker, 1978) quer aqueles relacionados com a prática desportiva (Alderman & Wood, 1976; Bunomano, Cei, & Mussino, 1995; Ewing & Seefeldt, 1989; Feltz & Petlichkoff, 1983; Gill, Gross, & Huddleston, 1985; Gould, Feltz, & Weiss, 1985; Sapp & Haubenstricker, 1978; Wankel & Kreisel, 1985; Weiss & Petlichkoff, 1989), não só convergiam nas razões citadas pelos mais novos, como eram reveladores de que os jovens tanto no momento de participar como no de abandonar, não apresentavam uma mas sim múltiplas razões, como estando na origem da sua tomada de decisão. Deste modo, enquanto as principais causas de Abandono se relacionavam com o conflito de interesses com outras actividades (desportivas e extra-desportivas), a prática se ter tornado aborrecida e o facto de não se julgarem tão bons como desejariam, a somar ao conflito com treinadores e à excessiva pressão competitiva, os motivos que mais os comprometiam para com a sua actividade desportiva foram o divertimento e o sentir que aprendiam e evoluíam na sua prática desportiva. Outros aspectos ainda referenciados foram razões relacionadas com a afiliação (estar com os amigos e fazer novos amigos) e a excitação causada pela própria modalidade.

## **1.2 Investigação desenvolvida em Portugal**

Foi sensivelmente na segunda metade da década de 80, que a investigação relacionada sob o tópico dos motivos para a prática e do abandono desportivo mereceu a atenção dos investigadores portugueses, nomeadamente através dos trabalhos publicados por José Cruz e colaboradores, na Universidade do Minho – Braga.

No que concerne aos motivos que estariam na base do abandono da prática desportiva, os poucos estudos realizados em Portugal (Cruz & Costa, 1997; Cruz, Costa, Rodrigues, & Ribeiro, 1988; Cruz, Costa, & Viana, 1995; Gonçalves, 1996; Matos & Cruz, 1997; Silva, Raposo, & Frias, 2005), revelaram à semelhança daqueles realizados internacionalmente, que o abandono desportivo se deve a múltiplas e não a uma só razão. Motivos como o conflito de interesses com outras actividades (desportivas e extra-desportivas), como por exemplo os estudos, conflitos com o treinador e o pouco tempo de jogo, foram apontadas como as principais razões de abandono desportivo.

Relativamente aos motivos relacionados com a prática desportiva, a investigação nesta área também só mereceu a atenção dos investigadores nacionais a partir do final da década de 80 (Cruz, 1996; Cruz & Costa, 1997; Cruz et al., 1988; Cruz et al., 1995; Frias & Serpa, 1991; Gonçalves, 1996; Serpa, 1992); tendo contudo conhecida uma aumento exponencial a partir de 1994 (ver, Fonseca, 2001).

De entre os motivos que levaram os jovens portugueses a praticar desporto, aqueles que mais se destacaram foram os relacionados com as competências físico-desportivas (aprendizagem e desenvolvimento de competências relacionadas com a modalidade), atingir níveis superiores de rendimento, estar em forma/ter saúde, gostar do espírito de equipa e a afiliação (estar com os colegas de equipa e fazer novas amizades). Ou seja, à semelhança de estudos



realizados em outros países, e tal como já se tinha verificado em relação aos motivos conducentes ao abandono desportivo, os portugueses não apresentam uma única razão para praticarem desporto, mas sim um conjunto de razões para o fazerem.

Apesar deste tipo de estudos descritivos sobre os motivos que conduzem ao abandono desportivo oferecerem a primeira sustentação empírica para a compreensão do fenómeno, estes ao abordarem superficialmente o problema condicionam a aquisição de um maior conhecimento neste domínio (Guillet et al., 2001).

Este condicionamento é identificado por Fonseca e Paula-Brito (2005) ao questionarem sobre a validade deste tipo de estudos, caso o objectivo seja centrado na compreensão e controlo do abandono desportivo. De acordo com estes investigadores, o estudo dos motivos pelos quais os jovens aderem ou abandonam uma determinada actividade desportiva não são por si só esclarecedores dos aspectos (e.g. pessoais e psicológicos) que originam essa tomada de decisão, sendo por isso, o abandono dos jovens da prática desportiva, algo de difícil controlo.

Para melhor interpretar a natureza do problema, o recurso a enquadramentos conceptuais/teóricos permitem-nos passar daquilo a que Gould (1987) designou por razões de superfície para uma análise mais profunda do fenómeno, conduzindo-nos, assim, a uma melhor compreensão dos processos cognitivos, que poderão explicar a permanência ou não na prática desportiva.

### **1.3 Modelos e abordagens teóricas ao estudo da motivação para a participação e abandono desportivo**

Entre as teorias e os modelos que mais se destacaram pela sua aplicabilidade ao estudo da participação e abandono da prática desportiva infanto-juvenil,

destacam-se: a teoria da motivação para a competência (Harter, 1978), a teoria dos objectivos de realização (Maehr & Nicholls, 1980), o modelo do stress cognitivo/afectivo (Smith, 1986), o modelo explicativo da participação e abandono desportivo (Gould, 1987; Gould & Petlichkoff, 1988), modelo do compromisso desportivo (Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, & Keeler, 1993; Scanlan & Simons, 1992), e o modelo hierárquico da motivação intrínseca e extrínseca (Vallerand, 2001; Vallerand & Rousseau, 2001), pelo que passamos a descrever cada um deles.

### **1.3.1. Motivação para a competência**

De acordo com esta teoria, os sujeitos procuram demonstrar competência nos seus domínios de realização (e.g. académico, desportivo ou social), envolvendo-se para isso na procura da mestria no seu desempenho. Um exemplo deste facto pode-nos ser dado através do envolvimento de um sujeito numa determinada actividade que, face a uma tarefa bem sucedida (e.g. aprendizagem de um determinado gesto motor), aumenta a sua percepção de competência, a sua motivação intrínseca e o seu empenho para com essa actividade (Harter, 1978).

Contrariamente, se as experiências que advêm desse envolvimento são negativas, sentimentos relacionados com uma baixa percepção de competência (i.e. devido à incapacidade de um bom desempenho) são potenciados, baixando a sua auto-confiança e aumentando a ansiedade e falta de empenho na tarefa.

Segundo outros postulados da teoria, para além da percepção de competência, aquilo que os sujeitos consideram como sucesso ou insucesso é também inferido pela percepção de controlo que estes têm sobre o resultado da sua participação, tendo este aspecto, influência directa sobre a avaliação feita pelos agentes sociais significativos (pais, treinadores e colegas). Ou seja, se, no

decorrer de uma tentativa de mestria, o feedback dado por estes agentes for de encorajamento e apoio, as percepções de competência e controlo dos jovens saem reforçadas. Por outro lado, se os outros significativos não fornecerem apoio e encorajamento pelas tentativas de mestria dos jovens, optando pelo criticismo e valorizando somente os resultados da performance, sentimentos contrários ir-se-ão manifestar (e.g., baixa competência e motivação intrínseca).

Transpondo este campo conceptual para o contexto da motivação para a prática e abandono desportivo, esta sugere que o sucesso e o insucesso são mediados pela percepção de competência que os indivíduos têm acerca das suas capacidades no desempenho da sua actividade desportiva. Se essa percepção for alta, estes provavelmente vão continuar envolvidos nessa mesma prática. Se esta for baixa o caminho mais provável será o abandono da mesma.

Enquadrados pela teoria de Susan Harter, vários investigadores têm chamado a atenção para a influência que a percepção de competência física tem na predição de comportamentos de participação e abandono de actividades físicas e desportivas (Burton & Martens, 1986; Feltz, Gould, Horn & Weiss, 1982; Feltz & Petlichkoff, 1983; Klint, 1985; Klint & Weiss, 1987; Roberts, Kleiber, & Duda, 1981). Todavia, apesar dos resultados obtidos irem ao encontro da predição desta teoria, na medida em que aqueles que participavam se sentiam mais competentes fisicamente comparativamente aos que não praticavam desporto e aos que tinham abandonado, esta relação em alguns estudos revelou-se fraca (ver Feltz & Petlichkoff, 1983; Roberts et al., 1981). Uma possível explicação para estes resultados poderá residir no facto das crianças participarem nas actividades desportivas por muitas razões e não só para demonstrar competência (Roberts, 1992), o mesmo acontecendo em relação às razões que estas apontam para abandonar (Butcher et al., 2002).

### 1.3.2. Os objectivos de realização

Tendo a sua origem nos trabalhos realizados por Nicholls (1984a, 1984b, 1992) Dweck (1986; Dweck & Elliott, 1983) e Ames (1992a, 1992b) no contexto académico, e mais tarde adaptada ao contexto desportivo (Duda, 1992, 1993; Duda & Hall, 2001; Roberts, 1992, 1993), a teoria dos objectivos de realização procura compreender quais os objectivos e os padrões de comportamento que estão na base dos processos motivacionais, inerentes ao desempenho em diversos contextos de realização.

Esta teoria que, à semelhança da teoria da motivação para a competência de Harter (1978), assume como ponto de convergência à consecução de um determinado objectivo, a demonstração de habilidade e competência por parte dos sujeitos, integra na sua génese três constructos na prossecução desses mesmos objectivos: objectivos disposicionais ou orientação de objectivos; objectivos situacionais ou clima motivacional percebido e o envolvimento nos objectivos (Duda & Balaguer, 2007).

De acordo com a teoria dos objectivos de realização, os sujeitos diferem na forma em como avaliam a sua competência e interpretam o sucesso recorrendo, para tal, a dois tipos de orientação distintas, as quais assumem diferentes terminologias em função dos seus autores: Performance v.s. aprendizagem (Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983), ego v.s. tarefa (Nicholls, 1984a, 1992), habilidade v.s. mestria (Ames, 1992a, 1992b; Ames & Archer, 1988), apesar da enorme convergência verificada entre os dois tipos de orientação (Roberts, 1993). Todavia, a designação ego v.s. tarefa, tem sido aquela mais utilizada nos estudos realizados no contexto desportivo (e.g. Duda, 1987, 1989; Gerningon & Le Bars, 2000).

Assim, a orientação para a tarefa verifica-se quando o sujeito tem uma perspectiva de que a mestria e a aprendizagem são tidas como importantes para atingir o sucesso num determinado contexto, socorrendo-se para tal da

avaliação do seu desempenho com base em critérios auto-referenciados (e.g. compara com o seu melhor desempenho, de modo a atingi-lo novamente ou a ultrapassá-lo), sendo a percepção de competência sustentada em aspectos como: as melhorias pessoais, a resolução de problemas, e o gosto que se tem pela própria actividade (Nicholls, 1989; Weiss & Ferrer-Caja, 2002;).

Contrariamente, quando existe uma perspectiva de ego-envolvimento, a ênfase é posta na demonstração superior de competência assente num carácter normativo de comparação, no qual a percepção de competência do sujeito e a consequente percepção de sucesso v.s. insucesso é inferida pela capacidade de superar terceiros (Duda, 1993; Nicholls, 1984b). Um exemplo deste facto pode-nos ser dado através do quotidiano, quando um jovem diz para um outro “vamos fazer uma corrida? O primeiro a chegar à esquina ganha”.

Estes sujeitos cuja auto-percepção de competência assenta num processo de comparação social que os próprios não controlam, quando começam sucessivamente a não desempenhar melhor do que terceiros (e.g., ganhar), acabam por desistir do esforço e optar por tarefas muito fáceis ou muito difíceis, como forma de proteger não só a sua auto-percepção de competência (um exemplo deste facto pode ser dado quando os jovens referem: “não fui melhor porque não me esforcei” ou “perdi porque escolhi o parceiro mais forte para treinar”) como a avaliação feita por terceiros acerca dessa mesma competência. No entanto, os atletas que se envolvem neste tipo de comportamento terão como destino mais provável, o abandono da sua actividade desportiva. Por outro lado, aqueles que estão orientados para a tarefa, vêm no esforço um meio para atingir um fim: melhorar o seu próprio desempenho (Duda, 1992, 2001; Duda & Hall, 2001)

No entanto, de acordo com a teoria, as influências situacionais oriundas do envolvimento social criado pelos outros significativos (e.g. pais, treinadores, pares), face aos objectivos por estes enfatizados, conduzem a que os atletas percepcionam um determinado ambiente. (ver Duda & Balaguer, 2007;

Ntoumanis, Vazou & Duda, 2007; White, 2007). Desta forma, comentários ou avaliações da parte dos pais sobre os resultados desportivos dos seus filhos (i.e. vitórias v.s. derrotas) (Ames, 1992b), feedback acerca do desempenho, entre-ajuda e incentivo entre os elementos da equipa, discriminação feita pelos colegas em função da habilidade de cada um (Ntoumanis et al., 2007) e o modo como os treinadores constroem as sessões de treino, dão feedback, organizam os grupos e avaliam o desempenho (Ames, 1992b; Duda & Balaguer, 2007), configuram os contextos de realização, transmitindo aos jovens quais os objectivos mais valorizados. A estas variáveis situacionais Ames (1992a) chamou de clima motivacional.

À semelhança dos objectivos de realização disposicionais, Ames também propôs a nível situacional dois climas: envolvimento para a tarefa ou mestria e envolvimento para o ego, ou performance. Deste modo, enquanto um clima orientado para o ego ou rendimento é aquele que alimenta a comparação normativa, promove a competição interpessoal e a rivalidade entre os elementos da equipa, adopta a punição face aos erros, e valoriza somente que melhor desempenham, o clima orientado para a tarefa ou mestria é aquele que os atletas percebem como promotor da cooperação e entre-ajuda entre os seus elementos, que considere o sujeito como um elemento valioso de uma equipa em que todos têm um papel importante, e que valoriza a aprendizagem e as melhorias pessoais de cada um (Duda & Balaguer, 2007; Newton, Duda & Ying, 2000; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003).

Por último, a adopção de uma orientação mais para o ego ou para a tarefa, dependerá dos objectivos disposicionais e da influência exercida pelo clima motivacional sobre o sujeito.

Transpondo a teoria para o contexto do nosso estudo (i.e. motivação e abandono da prática desportiva), esta postula que os sujeitos cuja orientação assenta em factores controláveis pelos próprios como as suas melhorias pessoais (i.e. orientação para a tarefa), irão experienciar sentimentos de prazer

e elevada competência para com a sua actividade desportiva, permanecendo provavelmente na prática da mesma. Opostamente, aqueles cujo objectivo de realização se orienta para o ego, perante o critério de comparação com outros para aferir acerca da sua habilidade e competência, (caso o seu desempenho não seja superior ao de terceiros), irão atribuir tais resultados à sua falta de habilidade, experienciando sentimentos de baixa competência e acabando provavelmente por desistir.

### **1.3.3. O Modelo de Smith**

Smith (1986) refere que o processo de abandono desportivo comporta duas formas distintas: “dropout” e “burnout”.

Sustentado na “Teoria da Troca Social” de Thibaut e Kelly (1959), Smith refere que o “dropout” consiste no abandono desportivo devido a uma análise de custos-benefícios das experiências desportivas ou numa mudança de interesses, enquanto o “burnout” retrata o abandono desportivo originado pela indução de custos face ao stress crónico, com repercussões a nível físico, psicológico e emocional.

Todavia, apesar do modelo contemplar estas duas abordagens na explicação do fenómeno do abandono desportivo, a investigação produzida até à data nesta área parece indicar que os jovens abandonam principalmente a sua prática desportiva por uma diversidade de motivos (e.g., Cruz et al, 1988; Gould et al., 1982) e não particularmente devido a experiências de stress, resultantes dessa mesma participação.

Por outro lado, o facto da investigação descritiva no que concerne não só ao abandono como à participação (ver Gould & Horn, 1984) referir particularmente essa multiplicidade de razões, aponta no sentido de que crianças e os jovens procedem na verdade a uma análise de custos-benefícios sobre o seu

envolvimento desportivo. Isto parece também ser sustentado pela razão mais vezes apontada para o abandono da prática desportiva: “ter outras coisas que fazer”, que também sugere a existência de inúmeras alternativas disponíveis durante a adolescência (Brustad, 1993a), não sendo por isso de estranhar o balanço feito pelas crianças e pelos jovens entre aquilo que a actividade lhes deu e os custos que a mesma tem, no momento de optarem entre a permanência e o abandono.

Deste modo, e de acordo com a teoria, Thibaut e Kelley (1959) referem que os sujeitos procuram maximizar as suas experiências desportivas ao mesmo tempo que procuram minimizar aquelas que consideram negativas. Transpondo este postulado para o contexto do estudo da motivação e abandono da prática desportiva, poderemos referir que os sujeitos se mantêm na prática de uma actividade desportiva enquanto sentem que essa actividade lhes é favorável. Partindo desta premissa e como forma de avaliar o peso da sua participação desportiva, os sujeitos procedem a um balanço entre os custos da sua participação e os benefícios que retiram da mesma, ou seja, enquanto os benefícios (e.g. recompensas materiais, sentimentos de competência e auto-estima, afiliação etc.) forem superiores aos custos (e.g. sentimentos de insucesso, crítica, tempo e esforço dispendido com a actividade, etc.) estes manifestarão uma maior satisfação para com a sua prática e, consequentemente, permanecerão na mesma. Se os custos superarem os benefícios, a sua satisfação diminuirá e a consequência imediata será o abandono dessa mesma prática.

Porém, de acordo com a teoria, a decisão em continuar ou abandonar a prática desportiva não depende somente de uma análise de custos-benefícios, mas também das alternativas disponíveis e da atracção para essas mesmas alternativas, ou seja, se os custos forem elevados (i.e. superiores ao benefícios) mas não houver alternativas disponíveis, os indivíduos poderão permanecer na sua prática. Por outro lado, se os benefícios forem superiores



aos custos, mas houver alternativas disponíveis, os indivíduos poderão igualmente abandonar.

#### **1.3.4. Modelo de abandono de jovens do desporto de Gould**

As dificuldades em explicar o fenómeno do abandono desportivo, devido à separação existente entre estudos descritivos e modelos teóricos, levaram (Gould, 1987; Gould & Petlichkoff, 1988) a criar um modelo integrador, que melhor explicava a tomada de decisão dos mais jovens em abandonar.

Considerando, tal como no modelo de Smith (1986), uma análise de custos-benefícios, o modelo proposto por Dan Gould, divide-se em quatro componentes (ver figura 1.1).

A componente quatro subdivide-se em duas subcomponentes. A primeira (4a), representa as razões de superfície oriundas das investigações descritivas que estiveram na origem do abandono desportivo, sejam estas de índole psicológica e/ou física e/ou situacional; enquanto a segunda (4b) refere-se aos enquadramentos teóricos, que sustentam as razões apontadas para o abandono desportivo.

A componente três, representa a análise de custos-benefícios com base no modelo de Smith, já falado anteriormente, enquanto a componente dois se refere ao “locus” de controlo sobre o abandono. Ou seja, se o abandono é controlado pela própria criança ou jovem ou se este é controlado externamente. Casos em que os jovens atletas são dispensados da equipa por opção do treinador, ou que abandonam devido a uma grave lesão, são causas incontrolláveis por parte do atleta. Por outro lado, as causas controladas pelo atleta são todas aquelas em que o jovem abandona por opção própria (e.g. falta de divertimento, conflito com outras actividades etc.), não obstante esta decisão ser muitas vezes influenciada por fontes externas (e.g. mau relacionamento com o treinador, pouco tempo de jogo).

Por último, o modelo faz alusão a vários tipos de abandono, na medida em que aqueles que abandonaram podem voltar a praticar desporto, mantendo a mesma modalidade, escolhendo uma outra, ou abandonando simplesmente toda a prática desportiva, dando assim noção à definição de abandono como um contínuo, que poderá ir desde o abandono de um programa ou de uma actividade específica, até ao abandono da prática desportiva em geral (Gould, 1987).

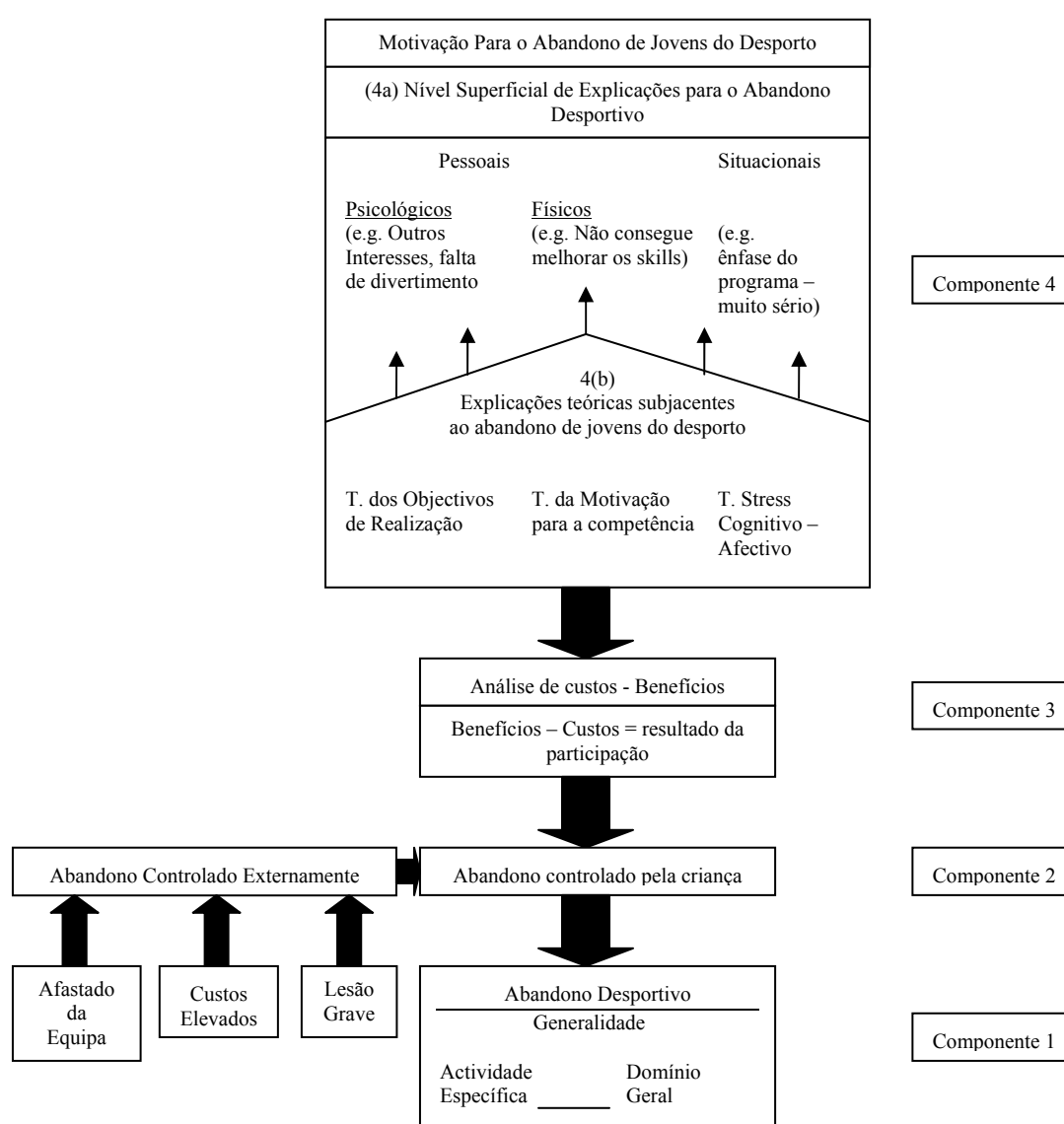


Figura 1.1 – Modelo teórico de abandono de jovens do desporto (adaptado de Gould, 1987)

Tal como refere Guillet (2000), o único estudo que utilizou o modelo integrador de Dan Gould para estudar o abandono desportivo foi aplicado por Johns, Linder e Wolko (1990) a ginastas de alta competição, tendo este somente confirmado parcialmente o modelo. Assim, os objectivos de realização e a competência percebida não foram predictores do abandono desportivo, contrariamente ao verificado na análise custos v.s benefícios. Apesar de no início se ter constatado um equilíbrio entre os custos-benefícios e os resultados obtidos, com o decorrer do tempo verificou-se nos que tinham desistido que os custos para se manterem na actividade eram muito elevados, nomeadamente para aqueles cujo abandono foi controlado externamente devido a lesões graves. Relativamente às atletas mais velhas que abandonaram por lesão, as actividades alternativas parece que tiveram influência na sua tomada de decisão, uma vez que estas manifestaram vontade em se relacionar com um outro grupo fora do contexto da sua modalidade, bem como terem a possibilidade de sair com amigos.

#### **1.3.5. Modelos de compromisso desportivo**

Parece consensual que a definição de compromisso se refere a um conjunto de condições que explicam a persistência dos sujeitos em determinadas acções, mesmo sob condições adversas (Becker, 1960; Kelley, 1983; Rusbult, 1980a), sejam estas a nível laboral (Rusbult & Farrell, 1983), romântico (Rusbult, 1980a) ou em relações de amizade (Rusbult, 1980b) e amor (Kelley, 1983).

Construído a partir do modelo do amor e compromisso de Kelley e do modelo do investimento no compromisso de Rusbult (1980a), cuja génese se encontra ligado à teoria das trocas sociais (Thibaut & Kelley, 1959), o modelo do compromisso desportivo de Scanlan et al. (Carpenter, Scanlan, Simons, & Lobel, 1993; Scanlan, Carpenter, et al., 1993; Scanlan & Lewthwaite, 1986; Scanlan & Simons, 1992; Scanlan, Simons, Carpenter, Schmidt, & Keeler, 1993) é definido como “um constructo psicológico que representa o desejo e a

vontade de continuar na prática desportiva” (Scanlan, Carpenter, et al., 1993, p. 6) e tem como determinantes ou predictores do compromisso: o prazer pela prática desportiva; as alternativas de envolvimento; os investimentos pessoais; os constrangimentos sociais e as oportunidades de envolvimento (ver figura 1.2).

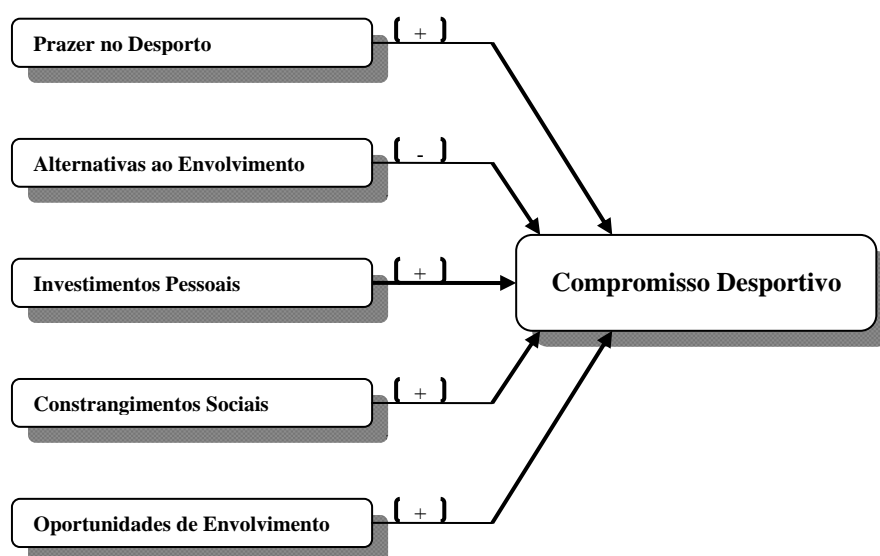


Figura 1.2 – Modelo do compromisso desportivo (adaptado de Scanlan & Simons, 1992)

Desta forma, o gosto pela prática desportiva traduz-se pelas experiências afectivas alcançadas, nomeadamente no prazer e divertimento retirado da prática da própria actividade. As alternativas de envolvimento nas oportunidades em praticar outras actividades extra desportivas. Os investimentos pessoais, nos recursos dispendidos na actividade (e.g. tempo, esforço, dinheiro) e que jamais serão recuperados se os sujeitos abandonarem. Os constrangimentos sociais traduzem-se nas normas e expectativas sociais que conduzem a um sentimento de obrigatoriedade em permanecer na actividade (e.g. pais, treinador, colegas), e por último, as oportunidades de envolvimento, entendidas como os benefícios esperados ou antecipados

ligados à experiência desportiva e que só serão valorizados através de uma prática continuada, como por exemplo a oportunidade para estar com os amigos que fazem parte do seu contexto desportivo, ou de desenvolver as suas competências na modalidade (Carpenter et al., 1993; Scanlan, Carpenter et al., 1993).

Com base nestes pressupostos, o modelo decorre da hipótese que o compromisso para com a prática desportiva será tanto maior quanto mais os atletas tiverem prazer em jogar, na medida em que aumenta o seu interesse, envolvimento e os seus constrangimentos, ao mesmo tempo que diminui a curiosidade pela procura de outras alternativas ao seu envolvimento desportivo. Esta relação pode ser vista no modelo através dos sinais<sup>1</sup> que representam a influência que cada um dos predictores tem no compromisso desportivo.

No entanto, apesar dos conceitos teóricos preconizados, alguns estudos têm revelado que os constrangimentos pessoais e as alternativas de envolvimento não predizem o compromisso desportivo (Carpenter et al., 1993; Guillet, 2000; Scanlan, Carpenter et al., 1993; Scanlan, Simons et al., 1993), o que parece confirmar alguns dados que apontam a existência de outras alternativas de envolvimento e de constrangimentos, nomeadamente ao nível da pressão exercida pelos pais e pelos treinadores, como dois dos principais motivos de abandono desportivo. Perante estes factos reconhecidos até pelos próprios autores do modelo (ver Scanlan, Carpenter et al., 1993, pág. 5) não deixa de ser curioso como é que esta determinante continua a ser encarada do ponto de vista teórico, como um predictor do compromisso desportivo, quando na verdade ela não o parece ser.

Procurando explicar a influência do compromisso no abandono desportivo, levando em linha de conta algumas variáveis da teoria das trocas sociais de Thibaut e Kelley (1959) e aquilo que Kelley (1983) designou como “condições causais”, Guillet (2000) considerou como antecedentes do compromisso a

---

<sup>1</sup> Os sinais + e – representam o sentido esperado de cada uma das variáveis

atração para a actividade em função da satisfação e do prazer sustentada numa análise de custos-benefícios (já explicada anteriormente no modelo de Smith), a atração para as actividades alternativas disponíveis, os investimentos pessoais e os constrangimentos sociais, sendo estes dois últimos considerados como forças ou barreiras que puderam impedir ou facilitar o compromisso (ver figura 1.3).

Aplicando o modelo a uma amostra de jovens andebolistas (14 – 15 anos) do sexo feminino foi hipotetizado que, quanto mais as raparigas percebessem os importantes benefícios decorrentes da sua prática desportiva, maior seria o investimento na sua modalidade, menor seria a atração para outras actividades e o constrangimento em continuar a praticar, maior seria o compromisso para com o andebol e, conseqüentemente, menor seria a sua vontade em abandonar.

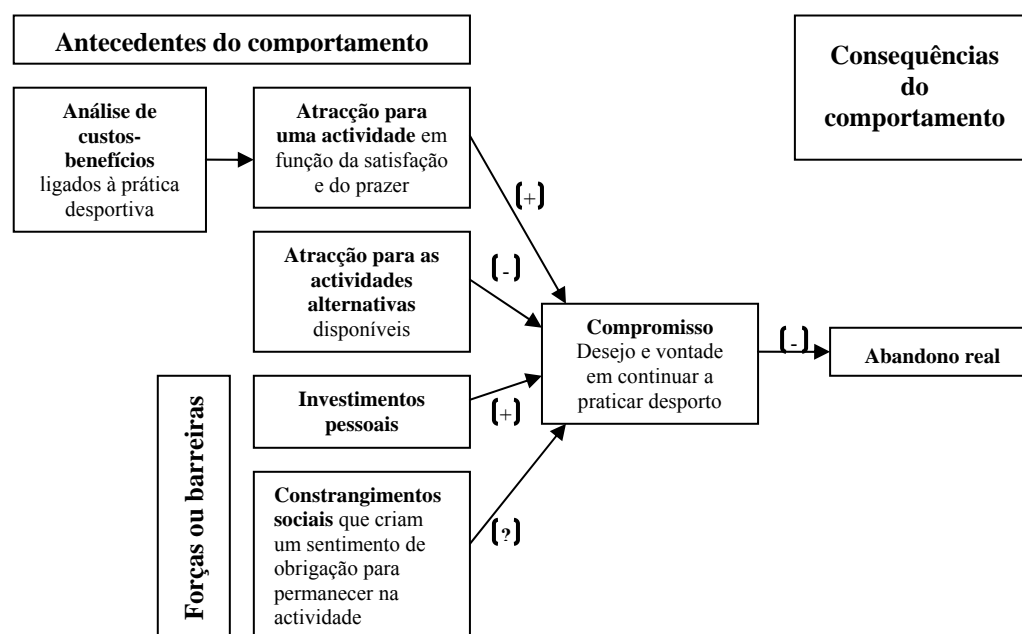


Figura 1.3 – Principais variáveis do paradigma das trocas sociais para explicar o abandono desportivo (Guillet, 2000)

Os resultados obtidos foram no sentido que o predictor mais imediato do abandono desportivo efectivo foi o nível de compromisso. Ou seja, as jovens que abandonaram revelavam um baixo compromisso para com a sua modalidade.

Por outro lado verificou-se que os constrangimentos sociais ( $\beta = -.14$ ) e a atracção para outras actividades ( $\beta = -.19$ ) estavam negativamente ligados ao compromisso para com o andebol, o mesmo não sucedendo com os benefícios percebidos cuja influência sobre o compromisso foi positiva ( $\beta = .79$ ).

Numa outra análise, a mesma autora procurou verificar em que medida a ponderação entre custos-benefícios subjacente a algumas percepções pessoais (i.e. percepção de competência, autonomia, afiliação, progresso, apoio do treinador e tempo de jogo) explicava uma variável latente “benefícios percebidos”, predizendo esta por sua vez o prazer e o compromisso para com o andebol ou a falta deste (i.e. o abandono). Os resultados indicaram que as jovens que abandonaram a prática do andebol se percebiam menos competentes, menos autónomas, menos ligadas à equipa, a progredir menos e menos apoiadas pelo treinador, comparativamente às suas colegas não desistentes.

#### **1.3.6. A influência social como determinante no abandono desportivo**

Tal como refere Guillet (2000; Guillet et al., 2001), apesar da diversidade de modelos que procuraram explicar o fenómeno do abandono desportivo, estes revelaram-se bastante incompletos na medida em que “minimizaram a influência dos factores sociais sobre as decisões de participação ou abandono” (Guillet, 2000, pág. 20).

Neste sentido, Brown (1985 in Guillet, 2000; Brown, Frankel & Fennell, 1989 in Guillet, 2000) foi um dos primeiros investigadores a debruçar-se sobre este

aspecto, nomeadamente sobre o pejamento dos estereótipos culturais ligados ao género e do apoio e encorajamento por parte dos outros significativos (e.g. pais, treinadores, pares).

Num estudo realizado no contexto da natação competitiva feminina, Brown procurou compreender a relação entre as crenças dos pais e colegas de equipa relativamente aos estereótipos sexuais relacionados com a prática desportiva e o abandono da mesma. Os resultados revelaram que o abandono desportivo estava directamente relacionado com o incitamento por parte dos outros significativos, para que as raparigas praticassem uma actividade mais “feminina”.

Neste mesmo estudo também foi avaliado o efeito que o apoio dado pelos outros significativos tinha na permanência ou abandono da pratica da natação de competição, tendo os resultados demonstrado que os que abandonaram comparativamente aos que permaneceram, receberam menos encorajamento e reforço positivo por parte dos seus pais, colegas e amigos.

Sustentada nos trabalhos de Bem (1981, 1985, 1993 in Guillet, 2000), Guillet (2000) propôs-se a avaliar a persistência de jovens raparigas (13 – 15 anos) praticantes de andebol em função do seu género (i.e. andrógino, masculino, feminino e indiferenciado), numa actividade estereotipada como masculina e tipificada como inapropriada para a população em causa.

As exigências dos desportos competitivos, quer do ponto de vista psicológico quer comportamental, definem e reforçam aqueles que são estereotipadamente masculinos (e.g. confronto, agressividade, contacto corporal, força) e femininos (e.g. graciosidade, pouco contacto, ligeireza) (Eccles & Harold, 1991; Guillet, 2000)

De acordo com Bem (1981) indivíduos andróginos são aqueles que assumem os papéis e traços psicológicos que caracterizam, alternadamente, os homens



e as mulheres. Indivíduos masculinos caracterizam-se pelos papéis e traços psicológicos que caracterizam os homens, ao mesmo tempo que rejeitam aqueles que caracterizam as mulheres, contrariamente aos indivíduos femininos que assumem os papéis e traços psicológicos que caracterizam as mulheres, ao mesmo tempo que rejeitam aqueles assumidos pelos homens. Por último, indivíduos indiferenciados, são aqueles que não revelam uma apetência particular para os papéis e traços psicológicos de ambos os sexos. Desta forma, os resultados obtidos por Emma Guillet revelaram que, ao fim de três épocas desportivas, as jovens andróginas e masculinas foram as que continuaram mais envolvidas na prática de uma modalidade estereotipadamente masculina como é o caso do andebol, ou seja, 75.5% e 68.4% respectivamente. Enquanto as jovens femininas (56.5%) e indiferenciadas (50.4%) foram as que persistiram menos tempo.

Na linha dos trabalhos de Bem e Brown e procurando explicar a influência social, nomeadamente a exercida pelo sistema de crenças dos pais nos processos de motivação, surge o modelo de expectativa valor de Eccles et al. (Eccles & Harold, 1991; Jacobs & Eccles, 2000; Wigfield & Eccles, 2001), o qual tem sido utilizado não só para explicar a motivação das crianças e jovens para a actividade física (Brustad, 1993b, 1996a; Fredricks & Eccles, 2005), como também as determinantes motivacionais que estão na origem do abandono dessa mesma prática (Guillet, 2000; Guillet, Sarrazin, Fontayne, & Brustad, 2006).

#### **1.3.7. Modelo de expectativa valor**

O modelo de expectativa valor (Eccles - Parsons, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983; Eccles & Harold, 1991) tem por base o de Atkinson (1964, in Eccles & Harold, 1991), que tentou explicar a realização do comportamento com base na expectativa do incentivo de valores.

Este modelo procura, assim, numa perspectiva multidimensional explicar as diferenças de comportamento de crianças e adolescentes relativamente à selecção das suas escolhas, persistência e desempenho num determinado domínio de realização, partindo da assunção que os intervenientes têm o mesmo nível de competência e as mesmas oportunidades de participação (Weiss & Ferrer-Caja, 2002).

De acordo com o modelo em causa, a escolha ou adopção de um determinado comportamento tem por base as expectativas de sucesso ou competência que um jovem possa ter em relação a um determinado domínio, bem como o valor subjectivo que eles associam ao sucesso nessa tarefa ou domínio

No que concerne ao valor subjectivo da tarefa, Eccles e colaboradores (Eccles & Harold, 1991; Fredricks & Eccles, 2005) conceptualizaram multidimensionalmente dividindo-o em quatro componentes com influência na escolha e persistência na actividade: a) valor intrínseco - divertimento sentido pela participação na actividade, b) valor conseguido - relacionado com a importância que a actividade tem para o sujeito e com a sua competência em preencher as suas necessidades através da resolução das tarefas que se lhe deparam, c) o valor de utilidade – tem a ver com a utilidade que a tarefa poderá ter para a consecução de futuros objectivos os quais poderão ou não estar relacionados com a actividade corrente, e d) custos – aspectos negativos percebidos do envolvimento na actividade, como por exemplo: o tempo, a energia e as oportunidades perdidas (em virtude do compromisso com a actividade actual).

Por sua vez, os valores e as expectativas dos jovens, são determinados por diversas variáveis de índole cognitiva, afectiva e social, como: os seus objectivos de realização; esquemas pessoais; afectos e interpretações que eles fazem com base na memória de experiências anteriores; as crenças e comportamentos dos agentes socializantes (e.g. pais, colegas, treinadores, professores), e o papel estereotipado com que é rotulada culturalmente a

participação em determinadas actividades, sendo as mesmas as mais ou menos indicadas em função do sexo (Wigfield & Eccles, 2001) (ver figura 1.4).

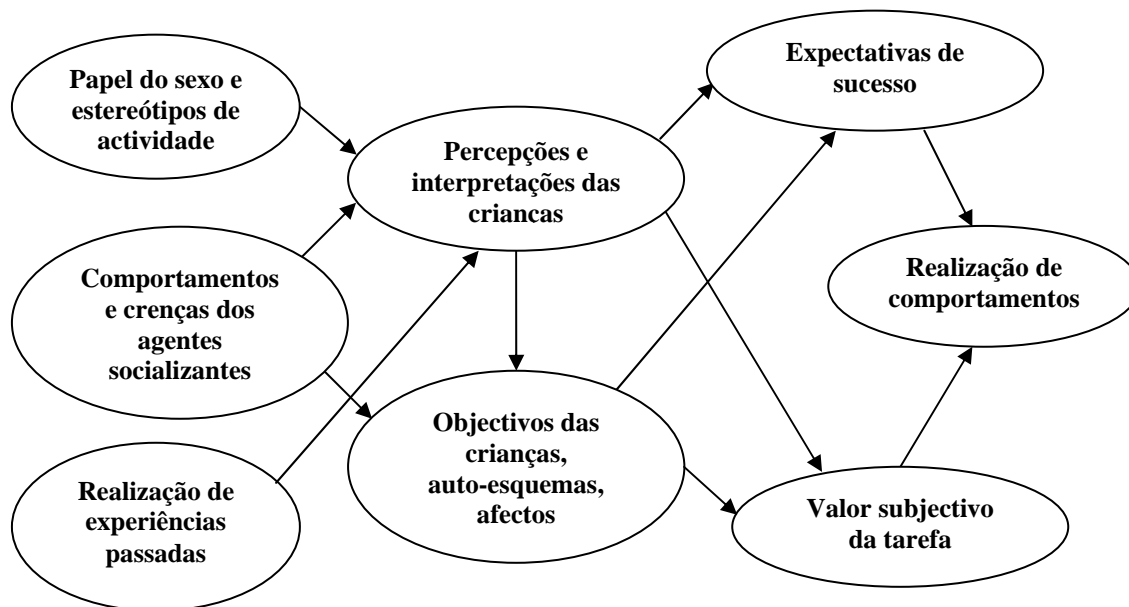


Figura 1.4 – Modelo das expectativas de valor de Eccles (adaptado de Weiss & Ferrer-Caja, 2002)

O valor subjectivo da tarefa, para além de ser influenciado pelos afectos (positivos e negativos) e pelos custos percebidos, também leva em linha de conta o papel dos agentes socializantes, bem como o do estereótipo da actividade em função do sexo.

Todavia, não obstante as inúmeras determinantes apontadas, o modelo apresenta como eixo central para o desenvolvimento das auto-percepções (positivas) e valorização da actividade, o papel socializante dos adultos significativos nomeadamente dos pais.

Deste modo, os pais ao assumirem o papel de intérpretes dos resultados dos seus filhos, quer através do feedback que fornecem acerca da sua competência quer através dos comportamentos e crenças relativas à

importância e ao valor que determinam para uma dada actividade, moldam as percepções de competência e as expectativas de realização dos jovens, ao mesmo tempo que contribuem para formar as atribuições explicativas do sucesso e insucesso e consequentemente o nível de interesse, esforço e persistência na prática das actividades desportivas (Brustad, 2000).

Um dos primeiros estudos que testou o modelo de expectativa valor de Eccles no contexto desportivo foi conduzido pela própria autora do modelo (Eccles & Harold, 1991). Neste estudo, em que se procurou obter dados sobre a influência da socialização parental na motivação dos jovens para a prática desportiva, os resultados sugeriram que os pais desempenhavam um papel crucial na percepção de competência dos seus filhos, na medida em que os jovens, ao perceberem que os pais valorizavam a sua competência desportiva, se sentiam mais competentes, ao mesmo tempo que manifestavam um maior interesse pela prática desportiva.

Também Brustad (1993b, 1996a), em algumas investigações com jovens participantes em actividades físicas desportivas obteve como resultados que o encorajamento dado pelos pais para que os seus filhos participassem nas actividades físicas estava relacionado com uma maior percepção de competência física e vontade por parte dos jovens em continuar a praticar actividade física.

Mais recentemente, Fredericks e Eccles (2002) constataram que as crenças dos pais acerca da competência desportiva dos seus filhos tinham uma forte associação com a percepção que as crianças tinham sobre a sua própria competência. Confirmando-se ainda nesta investigação a importância que os pais têm na motivação dos seus filhos para a prática de actividades desportivas.

Porém, a forma como os jovens percebem a sua competência e manifestam interesse em envolver-se nas actividades é diferenciada entre

rapazes e raparigas, visto que os rapazes comparativamente às raparigas têm uma elevada competência percebida e atribuem um valor mais elevado à participação desportiva (Eccles & Harold, 1991; Fredricks & Eccles, 2002). Na base destas diferenças, parecem estar as crenças estereotipadas que os pais fazem das actividades em função do sexo dos seus filhos, não sendo por isso de estranhar que estes, ao considerarem o desporto como uma actividade tipicamente masculina, encorajem e apoiem mais os seus filhos do que as suas filhas, sendo inclusive este apoio mais evidente da parte das mães (Howard & Madrigal, 1990 in Fredriks & Eccles, 2005; Brustad, 1996a).

Sustentada neste modelo, Guillet (2000; Guillet et al., 2006), procurou compreender a influência das variáveis motivacionais e dos papéis sexuais (i.e. masculino, feminino, andrógino ou indiferenciado) como predictores do comportamento de abandono desportivo, por parte de 333 raparigas de idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, praticantes federadas de uma modalidade estereotipada como masculina, como é o caso do andebol.

Desta forma, Guillet (2000), apoiada nos trabalhos de Bem (1981), caracterizou as jovens do seu estudo como: tipicamente femininas (aquelas que assumiram papéis e manifestaram traços psicológicos marcadamente femininos, ao mesmo tempo que rejeitavam aqueles que caracterizavam os homens). Tipicamente masculinas (como aquelas que assumiram papéis e manifestaram traços psicológicos tipicamente masculinos, ao mesmo tempo que rejeitavam os que caracterizavam as mulheres). Andróginas (as que assumiram papéis e manifestaram traços psicológicos característicos dos homens e das mulheres) e indiferenciadas (aquelas que não manifestaram apetência particular para os papéis masculinos ou femininos assim como, não revelaram traços psicológicos característicos das mulheres e dos homens).

Como forma de classificar as jovens nas categorias acima referidas, Guillet (2000) utilizou uma versão reduzida de 18 itens do Inventário dos Papéis Sexuais de Bem, desenvolvida por Fontayne, Sarrazin e Famose (2000),

ordenados hierarquicamente em dois factores de segunda ordem, ou seja, masculinidade e feminilidade. Para aceder às características femininas, faziam parte itens que mediam a ternura (e.g., eu sou afectuosa) e a sensibilidade para com os outros (e.g., estou disposta a ouvir os outros). Quanto às masculinas, os itens reflectiam a dimensão atlética (e.g., sou enérgica), a liderança (e.g., comporto-me como um chefe) e a auto-confiança (e.g. tenho confiança em mim). Com base nas respostas dadas através de uma escala de Likert de 7 pontos, em, que relativamente a cada uma das afirmações, 1 correspondia a “nunca” e 7 a “sempre”.

Foram classificadas como: femininas, as jovens que obtiveram valores acima da mediana para a feminilidade e abaixo da mediana para a masculinidade; masculinas, todas as jovens que obtiveram valores acima da mediana na masculinidade e abaixo na feminilidade; andróginas, as que obtiveram resultados para a feminilidade e masculinidade acima da mediana. Por último as indiferenciadas foram aquelas cujos valores (de masculinidade e feminilidade) se situaram abaixo da mediana.

Os resultados obtidos revelaram que as atletas que se mantiveram envolvidas na prática do andebol na época seguinte obtiveram scores mais elevados no estereótipo masculino, comparativamente às suas colegas que abandonaram e cujo estereótipo era mais feminino.

Também significativo foi o facto de a masculinidade ter contribuído de uma forma importante e positiva para a percepção de competência e para o valor subjectivo da tarefa e, conseqüentemente, também para a persistência na prática do andebol, por oposição ao abandono da mesma. De igual forma, quanto mais as atletas valorizavam a sua modalidade e quanto mais se percebiam como competentes, mais baixa era a sua intenção de abandonar.

No entanto, apesar destes resultados, o estereótipo sexual não teve uma influência directa no comportamento efectivo de abandono, visto que este foi

mediado pelas variáveis motivacionais (i.e., competência percebida e valor subjectivo atribuído à prática do andebol).

Não obstante o pequeno contributo dado por este estudo de Emma Guillet, na explicação do fenómeno do abandono desportivo, alguns investigadores têm chamado a atenção para o facto dos modelos relacionados com a expectativa valor não se terem preocupado em estudar o efeito da violação das expectativas relativas ao exercício físico em si, contrariamente ao que tem acontecido relativamente às intenções e ao próprio comportamento de prática (Sears & Stanton, 2001). Por outro lado, embora elevadas expectativas de sucesso e de valor subjectivo da tarefa sejam predictores da intenção de abandono bem como do próprio comportamento em si (Guillet, 2000), algumas investigações salientaram que os atletas que tinham abandonado a sua prática, comparativamente àqueles que tinham permanecido, revelaram inicialmente expectativas mais elevadas para com a sua actividade desportiva, o que poderá ser explicado pelo desajustamento dessas mesmas expectativas face à realidade (Sears & Stanton, 2001). Assim sendo, e à semelhança do sugerido por Sears e Stanton, este é um ponto que deverá merecer atenção em futuros estudos que utilizem este tipo de modelos.

Na linha dos modelos até aqui mencionados, que levam em linha de conta a influência do contexto social, nomeadamente o papel dos outros significativos (e.g. pais, treinadores e pares) sobre o comportamento efectivo de participação e/ou abandono, surge o modelo Hierárquico da Motivação Intrínseca e Extrínseca de Vallerand (1997, 2001, Vallerand & Rousseau, 2001), que passamos a descrever.

#### **1.3.8. O Modelo hierárquico da motivação intrínseca e extrínseca (MHMIE)**

Sustentado na teoria da auto-determinação de Deci e Ryan (1985b, 1991), Vallerand (1997) criou um modelo interaccionista que teve por objectivo

organizar e melhorar a compreensão dos mecanismos subjacentes à motivação, tendo em consideração as diversas formas em como esta surge representada nos sujeitos, bem como as determinantes e consequências dessas representações motivacionais (Vallerand, 2001).

Desta forma, segundo Vallerand (2001; Vallerand & Rousseau, 2001), uma análise sobre a motivação pressupõe o cumprimento de alguns postulados como o da sua sustentação na motivação intrínseca, extrínseca e amotivação. Todavia, contrariamente ao conceito unidimensional ou dicotómico entre a motivação intrínseca e extrínseca assumido no passado por alguns teóricos, a teoria da autodeterminação e consequentemente o MHMIE interpretam a motivação segundo um continuum de autodeterminação onde o nível mais elevado corresponde a uma maior autonomia do sujeito e é representado pela motivação intrínseca, enquanto o nível mais baixo de autodeterminação é expresso pela motivação extrínseca e pela amotivação. Intermediamente, estão representadas as diversas formas de motivação extrínseca em função do seu nível de internalização. Segundo Deci e Ryan (2000), a internalização “é um processo activo e natural, através do qual os indivíduos procuram transformar costumes ou pedidos sancionados socialmente, em valores aprovados e auto-regulados pelo próprio” (pág. 235).

Neste sentido, em função do nível de internalização, os níveis de auto-regulação relativamente às formas mais extrínsecas da motivação no continuum, vão das formas menos auto-determinadas da motivação como a regulação externa e introjectada até às mais auto-determinadas, como a regulação identificada e integrada (Deci & Ryan, 1985a) (ver figura 1.5).

Assim sendo, a regulação externa tem por igual o conceito de motivação extrínseca, no qual o sujeito é controlado por um sistema de recompensas e constrangimentos externos. Um claro exemplo desta situação poderá ser dado pelo atleta que somente vai treinar para merecer a convocatória do treinador para os jogos oficiais do seu clube.



Comportamento	Não auto-determinado					Auto-determinado
Tipo de Motivação	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Tipo de Regulação	Não Regulada	Regulação Externa	Regulação Introjectada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Locus de Causalidade Percebido	Impessoal	Externa	Um pouco Externa	Um pouco Interna	Interna	Interna

Figura 1.5 – Continuum de auto-determinação (adaptado de Deci & Ryan, 2000)

Quanto à regulação introjectada, esta refere-se a uma internalização parcial do comportamento (i.e. integrado) pelo sujeito. Neste tipo de regulação o constrangimento não resulta de pressões externas como na regulação externa, mas de pressões internas auto-impostas pelo próprio sujeito, procurando este através do seu comportamento evitar sentimentos de culpa, vergonha ou ansiedade. Um exemplo típico desta forma de auto-regulação poderá ser dada por um atleta que, embora não lhe apeteça ir treinar, acaba por o fazer, independentemente da sua menor vontade, de forma a evitar (como já referido atrás) sentimentos de culpa ou para impressionar alguém (e.g. treinador) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Relativamente à regulação identificada, reflecte a valorização de uma forma consciente de um determinado comportamento ou objectivo, independentemente deste lhe poder ser mais ou menos agradável. Ou seja, apesar do comportamento ser mais internalizado pelo sujeito, este ainda assim continua a ser extrinsecamente motivado, na medida em que o objectivo continua a ser instrumental (e.g. um atleta participa em sessões de musculação porque sabe que isso é importante para o seu desempenho desportivo) (Deci & Ryan, 2000).

Quanto o sujeito está regulado integradamente, este para além de se identificar com a importância do comportamento, também o integra em coerência com outros aspectos da sua vida e da sua personalidade. Exemplo deste facto pode-nos ser dado por um atleta que abdica de sair com os amigos na véspera de uma competição, de forma a descansar mais.

Importa igualmente salientar que apesar dos quatro tipos de motivação extrínseca referidos, as proposições mais recentes propõem somente três deles (i.e. regulação externa, introjectada e identificada). Tal motivo prende-se com o facto da regulação integrada ser especialmente difícil de encontrar em populações jovens, visto estas não estarem preparadas para alcançar uma consciência de integração (Standage et al., 2003; Vallerand, 2001), devido ao facto da própria personalidade ainda se encontrar em estruturação.

Por último, no extremo oposto do continuum à motivação intrínseca, situa-se a amotivação. Esta é tida como a ausência de motivação por parte do sujeito para se envolver num determinado comportamento, na medida em este não estabelece uma relação contingente de causa efeito entre as suas acções e o resultado do seu comportamento, caracterizando-se estes indivíduos pela sua baixa auto-eficácia e controlo sobre o comportamento pretendido (Deci & Ryan, 1985a, 2000).

Posto isto, também a amotivação se pode manifestar de diversas formas. Um sujeito pode estar amotivado ao sentir-se com falta de competência numa actividade, ou porque essa actividade não o conduz aos resultados pretendidos, ou ainda quando esta não tem valor intrínseco, ou mesmo instrumental (Ryan & Deci, 2007).

Em relação à forma mais auto-determinada da motivação, a motivação intrínseca, esta é entendida quando o sujeito desenvolve uma actividade por sua livre iniciativa, focalizando-se na tarefa por si só e retirando prazer e satisfação na execução da mesma. No entanto, à semelhança do proposto para a motivação extrínseca por Deci e Ryan (1985a, 2000), esta para

Vallerand et al. (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière & Blais, 1995; Vallerand, 2001; Vallerand & Perreault, 1999) também assume uma perspectiva multidimensional diferenciando-se em três tipos específicos: i) motivação intrínseca para o conhecimento, relacionada com a satisfação e o prazer advindo da exploração e aprendizagem pelo envolvimento numa actividade; ii) motivação intrínseca para a realização, que resulta da valorização do processo em detrimento do resultado final na execução de uma determinada tarefa. Neste tipo de motivação, sentimentos de prazer e satisfação surgem ao tentar realizar ou criar qualquer coisa, e iii) motivação intrínseca para a estimulação, que tem lugar quando o sujeito participa numa actividade com o objectivo de sentir excitação e prazer de acordo com as suas percepções sensoriais.

O modelo sugere, assim, que as motivações dos sujeitos se processam segundo um contínuo de auto-determinação, que será mais ou menos forte em função do nível de autonomia que o sujeito tiver nessa escolha, sendo a regulação intrínseca e a regulação identificada as formas mais auto-determinadas de motivação e a regulação externa e amotivação as menos autodeterminadas. (Guillet, 2000; Vallerand & Losier, 1999).

Outra noção importante do continuum com base na teoria da auto-determinação circunscreve-se à auto-percepção do sujeito relativamente às causas do seu comportamento – locus de causalidade percebido (LCP) – podendo estas ser mais internas – locus de causalidade interna percebida (LCIP) ou mais externas – locus de causalidade externa percebida (LCEP) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Connell, 1989).

Assim, as ocorrências que enfraquecem as formas de motivação mais intrínsecas (e.g. regulação interna e identificada) dever-se-ão provavelmente a um locus de causalidade mais externo (e.g. recompensas materiais e ameaças), enquanto aquelas que as fortalecem (e.g. gosto, prazer e divertimento, realização das tarefas), dever-se-ão a um locus de causalidade

mais interno originando, por seu lado, formas de motivação mais auto-determinadas (Deci & Ryan, 1985b).

Outro dos postulados do MHMIE chama a atenção para a representatividade do contínuo de auto-determinação nos três níveis hierárquicos (i.e. global, contextual e situacional), apresentando a hierarquia como limite inferior o nível situacional ou estado (motivação que o sujeito sente quando desenvolve uma actividade num determinado momento) e como limite superior o nível global ou de personalidade (orientação motivacional geral que interage com o ambiente). O ponto intermédio é ocupado pelo nível contextual ou do domínio da vida (motivação do sujeito para a realização num contexto específico) (Vallerand, 2001; Vallerand & Rousseau, 2001).

Resumindo, a motivação tem a sua origem em factores sociais num dos três níveis da hierarquia (global, contextual e situacional). Esses factores sociais por si só não conduzem a que o sujeito se motive para uma determinada realização, mas sim a avaliação que ele faz sobre o contributo que esses mesmos factores dão para o preenchimento das suas necessidades em termos de: competência (procurando desempenhar de forma a atingir os objectivos esperados ao mesmo tempo que procura evitar os que condicionam esse desempenho); autonomia (participar em actividades da sua escolha pessoal) e relação (interagindo com os outros significativos). Por sua vez, esses mediadores influenciam a motivação dos sujeitos – traduzida no contínuo de auto-determinação – conduzindo a diferentes tipos de consequência, cuja natureza pode ser cognitiva, afectiva ou comportamental (ver figura 1.6).

A motivação é ainda num determinado nível da hierarquia originada por um efeito de cima para baixo (e.g. global – contextual – situacional), o que quer dizer que, se um sujeito está motivado para desempenhar a um nível global da hierarquia também irá estar para desempenhar a um nível contextual. Porém, apesar do efeito de “cima para baixo”, existe também um efeito de refluxo que conduzirá a que a motivação no nível mais baixo da hierarquia (e.g. nível

situacional) influencie essa mesma motivação a um nível mais alto (e.g. nível contextual).

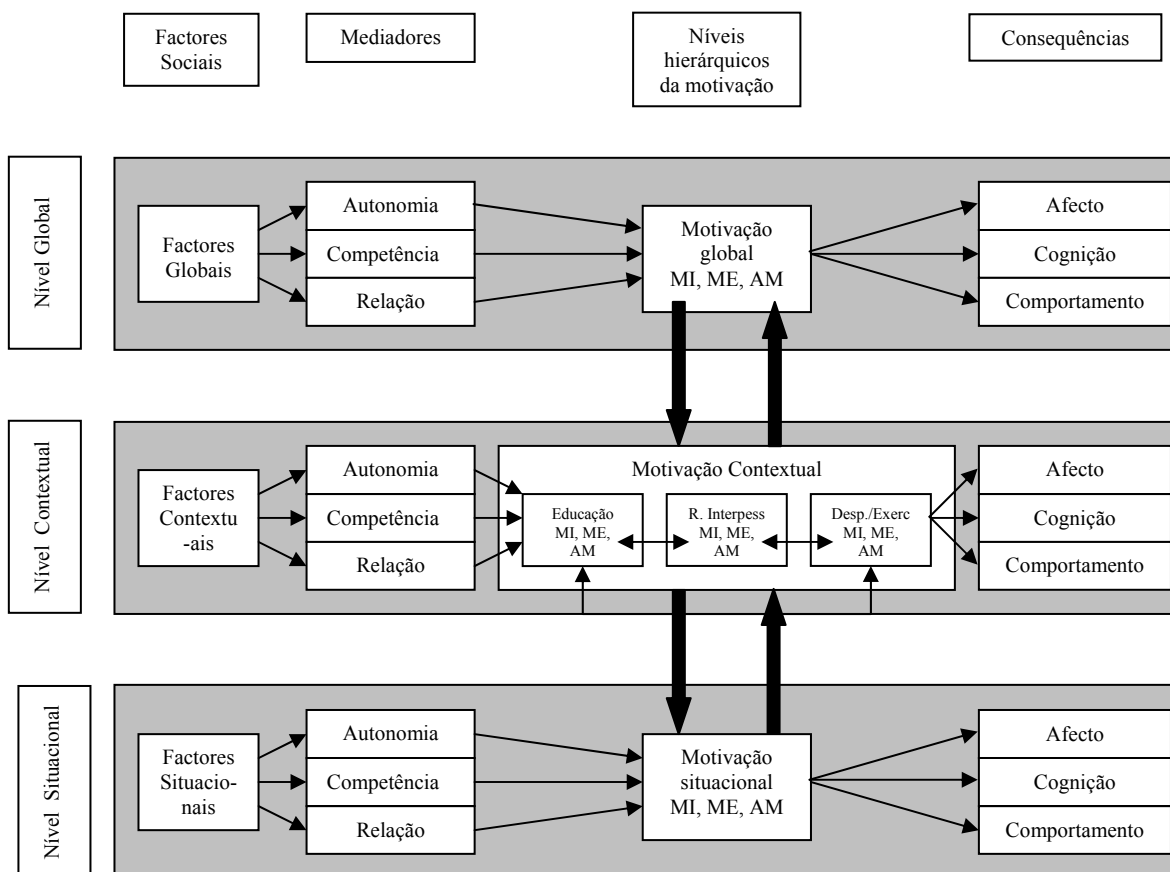


Figura 1.6 – Modelo hierárquico da motivação intrínseca e extrínseca (Vallerand, 2001)

O único estudo já referido anteriormente (ver 1.3.5., 1.3.6 e 1.3.7.), e que até à data utilizou o MHMIE na sua totalidade para estudar o abandono desportivo foi realizado por Guillet (2000), no âmbito do andebol feminino, com jovens de idade compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

Comparativamente às atletas que continuaram a praticar, os resultados revelaram que as andebolistas que tinham abandonado percebiam o clima instaurado pelos treinadores mais orientado para o ego, para além de se

perceberem menos competentes, autónomas e ligadas às suas colegas de equipa.

As desistentes também revelaram baixos níveis de motivação intrínseca e um elevado nível de amotivação. Verificou-se igualmente um efeito de “cima para baixo” e de “baixo para cima” da motivação, confirmando-se dois dos postulados da teoria. Enquanto o primeiro ocorreu no início da época com a maior auto-determinação da motivação a nível contextual a influenciar um aumento dessa mesma auto-determinação a nível situacional, o segundo teve lugar no fim da época, com a maior auto-determinação da motivação situacional ao nível do treino a conduzir a um incremento da auto-determinação a nível contextual.

Outro dado interessante deste estudo teve a ver com o facto da motivação contextual no fim da época ser mais influenciada pela motivação situacional, do que pela própria motivação contextual de início de época, o que confirma o efeito ascendente entre as motivações e prova que o efeito da maior motivação situacional auto-determinada sobre a motivação contextual, reduz as intenções de abandono desportivo das jovens andebolistas, verificando-se o contrário se a motivação a nível situacional for menos auto-determinada.

Também confirmada foi a influência dos factores sociais a nível situacional sobre o mesmo nível de motivação. Os resultados obtidos revelaram que quanto mais o treinador enfatizou o progresso na aprendizagem em situação de treino (e.g. ênfase na aprendizagem, feedbacks de encorajamento), mais a motivação situacional foi auto-determinada, contrariamente ao que sucedeu quanto este enfatizou a comparação social cujos resultados apontaram para uma motivação situacional menos auto-determinada.

No entanto, em nossa opinião, Ema Guillet ao considerar o feedback de encorajamento dado pelo treinador como um comportamento que conduz a uma forma de motivação situacional auto-determinada, poderá estar a

contradizer o conceito de autonomia que deverá estar presente (em maior ou menor grau) nas formas mais auto-determinadas de motivação, uma vez que o feedback dado pelo treinador está associado a um tipo de regulação externa, podendo desta forma ficar a dúvida se o atleta realizou o comportamento pelo prazer inato de o fazer (i.e. regulação intrínseca) ou eventualmente para agradar ao treinador (i.e. regulação externa ou introjectada).

Ainda neste estudo, Guillet (2000), procurou estudar o impacto do clima motivacional promovido pelo treinador sobre a evolução das percepções de competência, autonomia e relação, e o carácter mediador dessas percepções entre o clima motivacional e a motivação auto-determinada.

O estudo indicou que as percepções no início da época, bem como certas dimensões do clima motivacional no final da época influenciaram essas mesmas percepções no fim da época, nomeadamente o comportamento do treinador. Ou seja, os treinadores que incentivaram o questionamento e manifestaram preocupação para com as suas atletas tiveram uma influência positiva sobre todas as percepções (i.e. competência, autonomia e afiliação), os que promoveram a aprendizagem, quer encorajando as jovens face ao seu esforço, quer manifestando interesse pelo seu progresso, influenciaram positivamente as percepções de competência, e os que incentivaram o progresso de cada jogadora no seio da equipa foram determinantes para o desenvolvimento de percepções de afiliação positivas.

Contrariamente, as atletas cujos treinadores tiveram um comportamento de maior controlo (e.g. impunham a sua opinião) revelaram uma percepção de autonomia mais baixa, o mesmo se passando em relação às suas percepções de afiliação, em virtude dos treinadores terem promovido um clima de comparação entre colegas da mesma equipa, o que parece indicar que um clima mais orientado para o ego promove uma evolução negativa das percepções, enquanto um clima mais orientado para a tarefa se relaciona com uma evolução positiva dessas mesmas percepções.

No entanto, um dado que também emergiu deste estudo foi que o clima motivacional tinha mais ou menos peso em função das percepções iniciais que as jovens tinham sobre si, ou seja, comparativamente às atletas que tinham percepções elevadas, este assumia maior importância para as atletas cuja percepção de autonomia e afiliação era baixa, o que indica que nem sempre o clima motivacional influencia as percepções de autonomia, competência e afiliação.

Quanto ao carácter mediador das percepções de autonomia, competência e afiliação entre o clima motivacional e a motivação auto-determinada, este confirmou-se, não obstante ter-se também verificado que a dimensão promoção da aprendizagem, do clima motivacional, influenciava directamente a motivação auto-determinada.

Resumindo, o modelo defende nos três níveis da generalidade, os factores sociais mediados pelas percepções de competência, autonomia e relação influenciam a motivação dos sujeitos (traduzida pelo contínuo de auto-determinação) conduzindo a diferentes tipos de consequência, cuja natureza pode ser cognitiva, afectiva ou comportamental.



## **CAPÍTULO II**

**Que motivos indicam os jovens para terem abandonado a prática  
desportiva federada?**



## **2.1. Introdução**

Parece consensual que a prática de actividades desportivas assume para as crianças e jovens um lugar de relevo em determinados momentos da sua vida, não sendo por isso de estranhar que a adesão verificada nos diversos contextos onde a prática desportiva é organizada (i.e. federado) (Brustad, 2000; Fonseca, 2004), se cifre na ordem dos milhões em todo mundo (Ewing & Seefeldt, 1996; Guillet, 2000; Knop, Engstrom, Skirstad, & Weiss, 1996; Roberts, 1992). No entanto, apesar desta tendência, também são muitos os que decidem abandoná-la (Brustad et al., 2001; Brustad, 1993a; Gould, 1987), sendo este facto surpreendente e, ao mesmo tempo, preocupante na medida em que parece um dado adquirido o benefício que a prática desportiva regular tem sobre a população em geral e os jovens em particular.

Por outro lado, se a esta problemática adicionarmos o natural interesse das próprias federações desportivas no alargamento do seu quadro de praticantes, parece-nos surpreendente como é que a investigação sobre a temática do abandono desportivo se resume a pouco mais de 30 estudos, desde o início da década de 70 (ver Guillet et al., 2001). Esta realidade é também extensível ao nosso país, com os escassos estudos efectuados a traduzirem somente resultados do Norte do país (Cruz & Costa, 1997; Cruz et al., 1988; Cruz et al., 1995; Silva et al., 2005).

Uma parte significativa desta investigação descritiva, centrada sobre os motivos que estiveram na origem desse mesmo abandono, foi constituída por estudos como os de Terry Orlick (ver Orlick, 1973, 1974) que identificaram como principais razões de abandono desportivo em ex-praticantes de Atletismo, Hóquei no Gelo, Futebol, Basebol e Natação, de idades compreendidas entre os 7 e os 19 anos: o reduzido tempo de jogo, a ênfase do programa competitivo e o conflito de interesses. Estes dados foram corroborados por outros estudos (ver Pooley, 1980).

Também Sapp e Haubenstricker (1978) a partir de uma investigação realizada num universo de 1000 jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, relataram como principais razões de abandono desportivo, o interesse por outras actividades e o facto de terem que trabalhar. No entanto, para além destes motivos, aproximadamente 15% dos participantes atribuíram a sua descontinuidade ainda a outros aspectos como: não jogarem, não gostarem do treinador, lesões, custos e não gostarem dos colegas de equipa.

Numa outra investigação que envolveu nadadores de competição entre os 10 e os 18 anos de idade, Gould et al. (1982) assinalaram como principais motivos de abandono desportivo: ter outras coisas que fazer, falta de divertimento, vontade em praticar outro desporto e não se perceberem tão bons quanto desejariam. Para além destes, outros como: a excessiva pressão, não gostar do treinador, o treino muito difícil e a falta de excitação, também foram apontadas. Neste mesmo estudo, quando comparados os atletas mais velhos com os mais novos, verificou-se que muitos dos mais jovens que desistiram fizeram-no devido ao interesse por outras actividades (desportivas e não desportivas), razão esta que encontra eco em muitas outras investigações realizadas até à data (Cruz & Costa, 1997; Cruz et al., 1995; Feltz & Petlichkoff, 1983; Gonçalves, 1996; Gould, 1987; Klint & Weiss, 1986; Silva et al., 2005).

Olhando para estes resultados, e apesar das diferentes importâncias atribuídas a cada um dos motivos, parece evidente que, na hora de abandonar, os jovens apresentam não uma, mas sim diversas razões para o fazer. Contudo, apesar de estes resultados retratarem o que Gould et al., (Gould, 1987; Gould & Petlichkoff, 1988) designaram por razões de superfície do abandono desportivo, na medida em que os jovens só referiram o que esteve na origem da sua decisão de abandono (e.g. falta de divertimento) e não o tipo de variáveis ou processos que os conduziram ao motivo apontado, a verdade é que não devemos correr o risco de partir do pressuposto que essas razões se mantêm estáveis ao longo do tempo e que as mesmas não divergem entre

culturas (e.g. americana v.s. europeia) e realidades sociais, por vezes completamente distintas. Assim sendo, através da realização de novos estudos, poder-se-á descobrir novos resultados ou confirmar os já existentes, ao mesmo tempo que se evitam extrapolações erróneas com base nos poucos estudos já realizados.

Outro aspecto que também justifica a pertinência do nosso trabalho tem a ver com a pouca abrangência de alguns instrumentos utilizados neste tipo de estudos, na medida em que alguns investigadores se limitaram a incluir nos inquéritos um elenco previamente determinado (por eles próprios) de razões para o abandono da prática desportiva.

Limitativo também de um conhecimento mais abrangente, poderá ser o facto de neste tipo de estudos o agrupamento dos referidos motivos se basear mais em critérios de natureza estatística do que conceptual, podendo-se desta forma perder informação relevante para a compreensão do fenómeno em si.

Por outro lado, a falta de standardização e especificidade dos instrumentos utilizados, bem como a sua reduzida utilização nos diversos estudos, não só não oferece uma sólida confirmação das suas propriedades psicométricas como dificulta a comparação de resultados entre esses mesmos estudos, podendo conduzir a interpretações erróneas dos resultados.

Perante estes factos, e optando por uma metodologia que em nosso entender pudesse fornecer o mais fidedignamente possível os resultados que retratassem os motivos do abandono desportivo em Portugal, este estudo teve por objectivo conhecer a influência que um determinado conjunto de razões teve no abandono da prática desportiva infanto-juvenil federada, em diferentes modalidades desportivas, em clubes sedeados nas Regiões, Norte, Centro e Sul de Portugal, analisando-se os resultados na sua generalidade e em função das variáveis sexo e escalão etário, discutindo-os de acordo com a

investigação já realizada e avançando com possíveis explicações para os mesmos.

## **2.2. Metodologia**

### **2.2.1. Amostra**

Fizeram parte da amostra deste estudo 727 jovens, residentes nas regiões Norte, Centro e Sul de Portugal continental, ex-praticantes federados de diversas modalidades individuais (e.g., Atletismo, Badminton, Natação, Ténis, Judo, Karaté, Aikido, Ciclismo, Patinagem Artística, Triatlo, etc.) e colectivas (e.g. Hóquei em Patins, Futebol, Voleibol, Andebol, Rugby, Basquetebol, Pólo Aquático etc.), com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, sendo 62.6% do sexo masculino e 37.4% do sexo feminino. Estes foram distribuídos por 3 escalões etários, ficando 49% da amostra no escalão dos 12 – 14 anos; 35.6% no dos 15 – 16 anos e 15.4%, no dos 17 – 18 anos.

### **2.2.2. Procedimentos e instrumentos**

Em termos da recolha dos dados acerca dos motivos que estiveram na origem do abandono da prática desportiva federada por parte dos jovens atletas, contámos com o apoio das escolas em que estes estavam matriculados.

Foi explicado o objectivo do estudo aos vários professores de Educação Física e Desporto e foram-lhes fornecidas várias informações para passarem aos alunos, nomeadamente: instruções sobre as normas de preenchimento do inventário e a garantia do anonimato das respostas dadas.

O preenchimento teve lugar no horário de uma das aulas de 1h 30min. da disciplina de Educação Física e Desporto.

O inventário utilizado no nosso estudo constou de 65 possíveis razões de abandono desportivo, retiradas de um conjunto inicial de 100 potenciais, motivos pelos quais as crianças e os jovens abandonam a prática desportiva. Estes 100 motivos de abandono desportivo, resultaram de uma exaustiva revisão da literatura sobre a temática do abandono desportivo, bem como de questionários utilizados neste domínio (Cecchini, Méndez, & Contreras, 2005; Gould et al., 1982).

A pole inicial de 100 razões foi sujeita a um escrutínio por parte de um júri constituído por cinco especialistas, que eliminou os itens redundantes ou confusos, dando origem a um inventário com 65 itens. A inclusão dos itens no instrumento teve lugar sempre que se verificou 4 em 5 acordos possíveis. Seguidamente, procedeu-se à aplicação do instrumento a uma amostra semelhante à da população alvo do estudo, de modo a aferir acerca da compreensão e interpretação das diferentes razões de abandono, tendo-se procedido à substituição de palavras ou frases mais confusas. Finda esta fase, obteve-se a versão final do inventário

Para avaliar o grau de importância que as razões apresentadas tiveram sobre a decisão de abandono, foi solicitado que as respostas fossem dadas através de uma escala tipo Lickert de 5 pontos (1 = nada importante; 2 = pouco importante; 3 = importante; 4 = muito importante; 5 = Totalmente importante).

Complementarmente ao inventário construído, foi recolhida informação acerca do tipo de relação que os jovens mantinham com a prática desportiva, sendo por nós considerado para efeitos de análise de dados todos os indivíduos que já tinham abandonado pelo menos uma vez a prática desportiva a nível federado, independentemente deste abandono ser específico (i.e., caso tenham voltado a praticar uma outra modalidade a nível federado), ou geral (i.e., caso nunca mais tenham voltado a praticar) (Gould, 1987). Para além destes, também considerámos os motivos enunciados por aqueles que tinham

mudado de clube, embora mantendo a mesma prática (i.e. abandono por transferência) (Linder et al., 1991).

## **2.3. Apresentação e discussão de resultados**

### **2.3.1. Amostra geral**

Analizando as respostas dos participantes no nosso estudo, estas foram reveladoras de que as razões que exerceram maior impacto no abandono desportivo foram: a falta de apoio da família e/ou amigos no sentido de incentivar a continuidade na prática desportiva; a pressão exercida pelos pais para estudarem mais; o conflito com outras actividades (desportivas e extra-desportivas) traduzido pela inexistência de um horário compatível e pela necessidade de ter mais tempo livre; a má opinião/relação com o respectivo treinador (i.e., o treinador era pouco ambicioso; tratamento desigual para com os atletas por parte do treinador; má relação com o treinador e os métodos do treinador eram maus), a baixa competência percebida e a falta de prazer para com a prática desportiva (ver quadro 2.1).

Em termos gerais, alguns dos resultados obtidos vão ao encontro de outros registados a nível nacional e internacional que identificaram o conflito com o treinador e com outras actividades (Butcher et al., 2002; Feltz et al., 1982; Klint & Weiss, 1986; Orlick, 1974; Pooley, 1980) como determinantes do abandono da prática desportiva. Porém, apesar desta constatação, a principal razão de abandono desportivo referenciada no nosso estudo não aparece (i.e. falta de apoio familiar e/ou dos amigos) referenciada na literatura referente ao abandono da prática desportiva.



Quadro 2.1 - Principais razões de abandono no Desporto Federado.

Razão para abandonar...	M ± DP
1. Não tinha grande apoio da família e/ou dos amigos	2.62±1.52
2. Os meus pais insistiram para eu me dedicar mais aos estudos	2.58±1.45
3. Não tinha horário compatível	2.56±1.44
4. O treinador era pouco ambicioso	2.53±1.40
5. Queria ter mais tempo livre	2.50±1.39
6. Tratamento desigual para com os atletas por parte do treinador	2.46±1.48
7. Tinha uma má relação com treinador	2.44±1.50
8. Não me sentia suficientemente competente para atingir o que queria atingir no desporto	2.43±1.31
9. Praticar desporto não me dava grande prazer	2.40±1.56
10. O meu rendimento escolar foi afectado	2.40±1.43
11. Os métodos de treino do treinador eram maus	2.40±1.41
12. Descobri que gostava mais de outro desporto	2.39±1.47
13. Era muito difícil conciliar com as minhas outras actividades.	2.39±1.36
14. O horário dos treinos e/ou competições não era compatível com outras actividades	2.37±1.37
15. O número de treinos era insuficiente	2.37±1.39

Embora o conflito entre o desporto e os estudos não tenha sido muito referenciado na maior parte dos estudos realizados nesta área, este, à semelhança do que sucedeu no nosso estudo, parece ser uma questão emergente (Butcher et al., 2002; Silva et al., 2005). Neste sentido, de acordo com nossos dados, pensamos que o motivo mais citado pelos jovens (i.e., a falta de apoio parental ou dos amigos no envolvimento e persistência da prática desportiva federada) pode estar, em certa medida, relacionado com a pressão exercida pelos pais para que os seus filhos se apliquem mais nas tarefas escolares (i.e., o segundo motivo apontado pelos jovens no nosso estudo), de modo a que estes sejam bem sucedidos na sua vida escolar (e.g., passar de ano e/ou entrar na faculdade).

Outra interpretação que fazemos relativamente à falta de apoio por parte da família/amigos, prende-se com o facto dos amigos privilegiarem mais um conjunto de interesses fora do contexto desportivo, tais como: as formas interactivas de entretenimento - video-games, navegarem na Internet (Anderson, Crespo, Bartlett, Cheskin, & Pratt, 1998), ver televisão (Bouchard, 2000) ou disporem de mais tempo para conviver uns com os outros, em vez de se preocuparem com as responsabilidades estudantis, familiares e desportivas.

Sobre esta questão Zarabatany, Hartman, e Rankin (1990) referem que de entre um conjunto de actividades importantes para os jovens, as que mais se destacaram foram: ver televisão, ouvir música, conversarem, falar ao telefone, ir a festas, sair para a rua, jogarem no computador e praticar desporto.

Perante estas evidências, não é de admirar a influência que o comportamento dos outros significativos (i.e. pais e pares) possa ter sobre a motivação, ou o abandono dos jovens relativamente à prática desportiva.

### **2.3.2. Em função do sexo**

À semelhança da amostra geral, quando se procedeu à análise dos resultados em função do sexo (ver quadro 2.2.), constatou-se, através da importância assumida com base nos valores médios atribuídos às diversas razões de abandono (i.e. Posição – Pos.), que os rapazes consideraram como principais causas de abandono desportivo a falta de apoio dada pela família e/ou amigos, a pressão exercida pelos pais para que se dedicassem mais aos estudos e os problemas com o treinador (i.e., a fraca ambição do treinador, os maus métodos de treino, a má relação com o treinador e o tratamento desigual do treinador para com os seus atletas).

Relativamente às raparigas, estas referiram como causas principais: a falta de apoio dado pelos pais e/ou amigos, a falta de horário compatível, o querer ter mais tempo livre e a dificuldade em conciliar a prática desportiva com as outras actividades.

Embora possamos verificar nas quinze primeiras razões assinaladas por ambos os sexos que apenas seis são comuns, inserindo-se estas na importância que os outros significativos - pais e amigos - tiveram sobre a tomada de decisão no abandono da prática desportiva (i.e., a pressão exercida pelos pais para que os filhos se dedicassem mais aos estudos; o conflito com

outras actividades e os problemas com os treinadores), os resultados evidenciados quer pelos rapazes como pelas raparigas conduzem-nos à interpretação de que os elementos do sexo masculino parecem estar mais focalizados em questões relacionadas com a performance desportiva, não sendo por isso de estranhar o maior descontentamento dos rapazes sobre aqueles que têm como responsabilidade gerir o processo de treino (i.e., os treinadores). No que concerne às raparigas, os resultados parecem reforçar mais a importância atribuída a outros pólos de interesse e aos aspectos relacionados com as exigências do próprio desporto federado (e.g., sentia-me muito cansada; havia demasiada competição, saturei-me dos treinos), do que às questões relacionadas com o comportamento do treinador *per se*.

Quadro 2.2 - Principais razões de abandono em função do sexo no Desporto Federado

Razão	rapazes		raparigas	
	Pos.	M ± DP	Pos.	M ± DP
Não tinha grande apoio da família e/ou dos amigos	1	2.72±1.50	2	2.56±1.58
Os meus pais insistiram para eu me dedicar mais aos estudos	2	2.70±1.45	8	2.41±1.49
O treinador era pouco ambicioso	3	2.69±1.38		
Os métodos de treino do treinador eram maus	4	2.63±1.43		
Tinha uma má relação com treinador	5	2.62±1.52		
Tratamento desigual dos atletas por parte do treinador	6	2.61±1.53	12	2.33±1.44
Queria ter mais tempo livre	7	2.57±1.42	3	2.52±1.38
Não tinha horário compatível	8	2.54±1.41	1	2.69±1.53
Senti que estava a dar muito e a receber pouco	9	2.51±1.44		
O treinador era injusto	10	2.50±1.44		
O número de treinos era insuficiente	11	2.45±1.44		
Não me sentia suficientemente competente para atingir o que queria atingir no desporto	11	2.45±1.31		
Era muito difícil conciliar com as minhas outras actividades	12	2.44±1.39	4	2.49±1.40
A minha influência no clube diminuiu	13	2.43±1.27		
O horário dos treinos e/ou competições não dava tempo para os amigos	13	2.43±1.37		
O horário dos treinos e/ou competições não era compatível com outras actividades			5	2.45±1.38
Descobri que gostava mais de outro desporto			6	2.44±1.48
Sentia-me muito cansado			7	2.42±1.42
Havia demasiada competição			9	2.40±1.36
O treinador era muito exigente			10	2.37±1.39
Perdi o gosto pela prática da modalidade			11	2.36±1.48
O ambiente era mau; não éramos uma equipa			11	2.36±1.47
Devido a outros interesses mais importantes			12	2.33±1.48
Saturei-me dos treinos			13	2.31±1.35

O que é confirmado não só pelas razões que as raparigas assinalaram em que a média das respostas foi superior à dos rapazes (ver quadro 2.3), como pelas diferenças estatisticamente significativas obtidas entre o sexo masculino e o feminino (ver quadro 2.4).

Quadro 2.3 - Razões em que a média das respostas das raparigas foi superior à dos rapazes no Desporto Federado

Razão	raparigas	rapazes
	M ± DP	M ± DP
Descobri que gostava mais de outro desporto	2.44±1.48	2.36±1.45
Sentia-me muito cansado	2.42±1.42	2.26±1.28
Não tinha horário compatível	2.69±1.53	2.54±1.41
O treinador era muito exigente	2.37±1.39	1.28±1.34
Era muito difícil conciliar com as minhas outras actividades	2.49±1.41	2.44±1.39
Sentia-me completamente esgotado	2.22±1.32	2.19±1.33
O horário dos treinos e/ou competições não era compatível c/ outras actividades	2.45±1.38	2.26±1.35
Optei por praticar outro desporto	2.30±1.45	2.22±1.38
Perdi o gosto pela prática da modalidade	2.36±1.48	2.29±1.45
Saturei-me dos treinos	2.31±1.35	2.21±1.35
Devido a outros interesses mais importantes	2.33±1.48	2.28±1.33
A prática desportiva interferia com as minhas amizades	2.12±1.34	2.11±1.29
Estava envolvida em muita coisa	2.20±1.37	2.14±1.25

Quadro 2.4 – Diferenças estatisticamente significativa entre sexos no Desporto Federado.

Razão	rapazes	raparigas		
	M ± DP	M ± DP	t	p
Os métodos de treino do treinador eram maus	2.63±1.43	2.10±1.34	4.01	0.001
O treinador era pouco ambicioso	2.69±1.38	2.30±1.39	2.95	0.003
Senti que estava a dar muito e a receber pouco	2.51±1.44	2.12±1.33	2.92	0.004
A dificuldade da competição era muito reduzida	2.20±1.33	1.86±1.18	2.82	0.005
O treinador era incompetente	2.36±1.48	1.99±1.35	2.73	0.007
O treinador não se interessava	2.34±1.38	2.01±1.29	2.65	0.008
Tinha uma má relação com o treinador	2.62±1.52	2.24±1.49	2.64	0.008
Tive problemas com dirigentes	2.13±1.34	1.81±1.20	2.55	0.011
Sentia-me frustrado como atleta	2.32±1.40	2.01±1.31	2.41	0.016
Tive que ir trabalhar	1.97±1.34	1.69±1.17	2.29	0.022
O treinador era injusto	2.50±1.44	2.20±1.38	2.22	0.026
A minha influência no clube diminuiu	2.43±1.27	2.19±1.19	2.10	0.036
Senti que já não era útil à equipa	2.39±1.43	2.12±1.29	2.06	0.040
Os meus pais insistiram para eu me dedicar mais aos estudos	2.70±1.45	2.41±1.49	2.03	0.043
Estive muito tempo parado devido a lesão	2.17±1.38	1.92±1.24	1.98	0.048
Mudei para clube com mais condições	2.29±1.46	2.02±1.40	1.97	0.048

No entanto, apesar de as raparigas atribuírem uma menor importância aos aspectos competitivos, evidenciando por isso uma maior tendência para abandonar quando estes são enfatizados, as mesmas revelaram vontade em continuar a praticar uma outra modalidade desportiva (e.g., “descobri que gostava mais de outro desporto”; “optei por praticar outro desporto”) embora, provavelmente, num contexto diferente daquele em que tinham vindo a praticar até ao momento, sustentando desta forma o conflito com outras actividades desportivas e extra-desportivas (e.g., o horário dos treinos, competições não era compatível com outras actividades) como uma das principais razões de abandono desportivo no sexo feminino.

Acerca do conflito com outras actividades e da importância que o contexto extra-desportivo tem para o sexo feminino, alguns estudos referem que as raparigas, comparativamente aos rapazes, valorizam mais as actividades sociais com os seus melhores amigos (as) fora do contexto desportivo (Weiss & Stuntz, 2004). Um exemplo marcante desta realidade prende-se com as relações de namoro que para as raparigas assumem maior importância comparativamente à prática desportiva, enquanto que as mesmas para os rapazes são consideradas menos relevantes que a prática desportiva (Coakley & White, 1992). Deste modo, a importância das relações sociais como justificativa de conflitos com a actividade desportiva poderá, na realidade, ser um factor importante subjacente ao abandono por parte das raparigas, podendo essa influência ser cada maior com o passar dos anos, pois à medida que aumenta a maturidade cognitiva e os jovens melhoram as suas habilidades sociais, estes passam mais tempo com os seus pares (Brustad, 1996b).

Da comparação sobre a importância atribuída, tanto por eles como por elas, a cada uma das razões de abandono desportivo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em dezasseis delas (ver quadro 2.4), tendo a média das respostas dos rapazes sido superior à das raparigas, em todos os motivos apontados.

De todas as razões enunciadas, seis estavam directamente relacionadas com o treinador, sendo que outras quatro também podem ser associadas ao seu comportamento (i.e., senti que estava a dar muito e a receber pouco; sentia-me frustrado como atleta; a minha influência no clube diminuiu; senti que já não era útil à equipa). Estes resultados parecem confirmar a influência que o treinador tem sobre a decisão de abandono, por parte dos rapazes, nomeadamente pela forma como interage com os atletas, estabelece objectivos, estrutura o treino, organiza as práticas e envolve os jovens nessas mesmas práticas de forma a corresponder às suas expectativas. Estes resultados parecem, assim, encontrar sustentação nos trabalhos desenvolvidos por Smith, Smoll e colaboradores (Barnett, Smoll, & Smith, 1992; Smith, Smoll & Curtis, 1979; Smith, Zane, Smoll, & Coopel, 1983; Smoll, Smith, Curtis, & Hunt, 1978) que chamam a atenção para a natureza das experiências desportivas e o consequente envolvimento desportivo pelos mais jovens, dependendo da forma de interacção que os treinadores estabelecem com eles. Esta evidência parece também ser extensível às raparigas, na medida em que alguns resultados apontam para o facto de algumas atletas desistentes percepcionarem os seus treinadores como dando menos encorajamento e feedback (Guillet & Sarrazin, 1999).

### **2.3.3. Em função do escalão etário**

Comparando os valores médios das respostas relativas ao impacto que cada uma das sessenta e cinco razões assume na decisão de abandono nos três escalões etários em análise (12 – 14 anos; 15 – 16 anos e 17 – 18 anos), registaram-se diferenças estatisticamente significativas em duas delas: a razão “praticar desporto não me dava grande prazer” ( $F=1.271$ ,  $p\leq.05$ ), entre o grupo mais novo e o mais velho com a média mais elevada a corresponder ao grupo dos mais novos, e a razão “o treinador era muito exigente” ( $F=3.709$ ,  $p\leq.05$ ), com o grupo mais novo a registar uma média mais elevada, comparativamente ao grupo intermédio (i.e. 15 – 16 anos). Quando analisámos as 15 razões que

foram consideradas as mais importantes para a decisão de abandono dos jovens dos diferentes grupos etários, constatámos que seis eram comuns. Destas, à semelhança dos resultados anteriores, faziam parte: a falta de apoio familiar e/ou dos amigos; a pressão dos pais para se dedicarem mais aos estudos; os conflitos com o treinador (e.g., má relação com o treinador; tratamento diferenciado do treinador para com os atletas) e o conflito com outras actividades (e.g., não tinha horário compatível; queria ter mais tempo livre) (ver quadro 2.5).

Contudo, quando analisámos mais pormenorizadamente a magnitude de cada uma das razões apontadas por cada um dos escalões, verificámos que a insistência dos pais para que os filhos se dedicassem mais aos estudos se apresentava como a principal determinante de abandono desportivo nos escalões mais velhos (i.e., 15 – 16 e 17 – 18 anos). Este resultado parece retratar novamente (ver amostra geral) a preocupação evidenciada pelos pais portugueses acerca da entrada dos filhos na faculdade, por oposição à importância atribuída à prática desportiva, porquanto estas idades correspondem aos últimos anos de frequência do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano), em que um eventual decréscimo nas médias de acesso poderá significar um condicionamento das escolhas ou mesmo a não entrada dos jovens neste nível de ensino. Uma possível explicação para este facto poderá residir no aumento do tempo dedicado ao treino (e.g., passar de 3 para 5 treinos por semana) face à cada vez maior exigência competitiva, à medida que os atletas se vão aproximando do escalão sénior, o que consequentemente poderá ter repercussões no tempo dedicado ao estudo, bem como no maior controlo exercido pelos pais sobre as actividades dos seus filhos, como é o caso da vida escolar e desportiva.

Quadro 2.5 – Principais razões de abandono desportivo em função do escalão etário no Desporto Federado.

Razão	12-14 anos		15-16 anos		17-18 anos	
	Pos.	M ± DP	Pos.	M ± DP	Pos.	M ± DP
Não tinha grande apoio da família e/ou amigos	1	2.72 ± 1.57	3	2.57 ± 1.49	4	2.56 ± 1.45
O treinador era pouco ambicioso	2	2.66 ± 1.43	6	2.46 ± 1.36		
Praticar desporto não me dava grande prazer	3	2.60 ± 1.60				
Não tinha horário compatível	4	2.59 ± 1.43	2	2.58 ± 1.49	2	2.63 ± 1.49
Queria ter mais tempo livre	4	2.59 ± 1.37	5	2.51 ± 1.42	5	2.52 ± 1.42
Tinha uma má relação com o treinador	5	2.57 ± 1.54	9	2.39 ± 1.46	5	2.52 ± 1.56
Os meus pais insistiram para me dedicar mais aos estudos	6	2.54 ± 1.46	1	2.60 ± 1.48	1	2.67 ± 1.47
O treinador era injusto	7	2.52 ± 1.45				
Descobri que gostava mais de outro desporto	8	2.51 ± 1.48			8	2.46 ± 1.52
Tratamento desigual dos atletas por parte do treinador	9	2.50 ± 1.51	6	2.46 ± 1.51	3	2.58 ± 1.49
Não me sentia suficientemente competente para atingir o que queria no desporto	9	2.50 ± 1.32	11	2.33 ± 1.29		
O número de treinos era insuficiente	10	2.49 ± 1.44				
Havia demasiada competição	10	2.49 ± 1.36	8	2.42 ± 1.40		
Já tinha alcançado tudo	10	2.49 ± 1.32				
Era muito difícil conciliar com as minhas outras actividades	11	2.47 ± 1.43	4	2.55 ± 1.38		
Os métodos de treino do treinador eram maus			7	2.44 ± 1.43	14	2.42 ± 1.48
A prática desportiva interferia com a minha vida escolar			11	2.37 ± 1.45		
Perdi o gosto pela prática da modalidade			10	2.35 ± 1.47		
Os treinos não eram do meu agrado			10	2.35 ± 1.32		
Sento que já não era útil à equipa			10	2.33 ± 1.38		
O ambiente não era agradável					5	2.52 ± 1.42
Senti que estava a dar muito e a receber pouco					6	2.51 ± 1.48
O ambiente era mau; não éramos uma equipa					7	2.50 ± 1.49
O meu rendimento escolar foi afectado					7	2.50 ± 1.40
O treinador era muito exigente					9	2.43 ± 1.37
O horário dos treinos e/ou competições não era compatível com outras actividades					9	2.43 ± 1.38
O clube (ou equipa) acabou					10	2.42 ± 1.48

Outro aspecto merecedor do nosso comentário prende-se com o decréscimo em magnitude da razão “falta de apoio dos pais e/ou amigos”, à medida que os jovens vão ficando mais velhos. Esta evidência leva-nos a equacionar que os jovens com o decorrer dos anos poderão eventualmente considerar menos relevante o apoio da família, em termos de aprovação sobre aquilo que fazem.



Horn et al. (Horn & Hasbrook, 1987; Horn & Weiss, 1991) referem a propósito das fontes de informação que os jovens preferem, para construir a sua competência desportiva, que à medida que estes vão crescendo a sua escolha recai sobre a avaliação feita pelos seus pares (em detrimento dos adultos significativos), tal como por critérios auto-referenciados, relativos ao seu próprio desempenho.

Também a falta de ambição do treinador e a falta de prazer em praticar desporto assinaladas entre as 3 principais razões de abandono desportivo pelo grupo dos 12 – 14 anos, para além de suscitarem a nossa preocupação, sugerem-nos duas leituras distintas: por um lado parece-nos que a referência à falta de ambição do treinador enunciado pelos jovens está relacionada com a forma como eles configuram o sucesso e avaliam a sua competência, sendo esta provavelmente sustentada em critérios de performance desportiva com base num rácio de vitórias v.s. derrotas (Nicholls, 1984a, 1992) e apoiada pelos próprios pais.

Por outro lado, como refere Scanlan, Carpenter et al. (1993), o facto do gosto pela prática desportiva ser “uma resposta afectiva positiva para com a experiência desportiva que espelha sentimentos generalizados tais como, prazer, afeição e divertimento, (pág. 6)”, estar associado à motivação para a prática desportiva (Bunomano et al., 1995; Gill et al., 1985; Gould & Horn, 1984), explica pelo seu antagonismo os nossos dados (Gould & Horn, 1984; Petlichkoff, 1992; Weiss & Petlichkoff, 1989) que referem a falta de prazer e divertimento como um dos principais motivos de abandono desportivo. O que nos remete para a conclusão que, o divertimento é algo bastante valorizado pelos jovens e pesa na sua decisão em continuar ou abandonar a prática desportiva organizada.

## 2.4. Conclusões

Podemos constatar, à semelhança de outros estudos já realizados, que as crianças e os jovens quando pretendem abandonar uma modalidade desportiva não o fazem por uma, mas sim por um alargado conjunto de razões.

Apesar da diversidade de motivos apresentados, quatro destacam-se de todos os restantes ao surgirem nas primeiras posições em cada uma das análises realizadas: a falta de apoio da família e/ou amigos; o conflito com os estudos (com especial incidência na pressão exercida pelos pais para que se dediquem mais a estes), o conflito com outras actividades e os conflitos com o treinador. Concluindo-se assim, acerca da influência que os outros significativos (e.g. pais, treinador e amigos/colegas) têm sobre as actividades das crianças e jovens, nomeadamente sobre se estas continuam ou não envolvidas na prática desportiva federada.

Acerca do papel dos pais e da falta de apoio que estes dão aos seus filhos, esta deve-se não só à menor valorização que os pais fazem da prática desportiva dos seus filhos comparativamente às obrigações escolares, como à própria disponibilidade destes em acompanhar os seus filhos às actividades desportivas.

Numa sociedade em permanente transformação onde a competitividade laboral é cada vez maior e os horários de trabalho são cada vez mais penalizantes da vida social e consequentemente da própria vida familiar, associada à crescente insegurança verificada em algumas cidades, não é de estranhar que os pais estejam menos disponíveis para acompanhar os seus filhos bem como não lhes dêem autonomia suficiente para que estes se possam deslocar sozinhos para as suas actividades desportivas.

Também um conjunto cada vez maior de alternativas de entretenimento (e.g., televisão, vídeo-games, ir ao cinema), a par com a vida social (e.g., estar ou

sair com os amigos), conduz a que os jovens tenham cada vez mais dificuldade em gerir da melhor forma a sua agenda, de modo a dedicarem algum tempo à prática desportiva, sendo este conflito mais evidente nas raparigas do que nos rapazes.

No que diz respeito aos treinadores, a existência de conflitos em todos os escalões etários e ao nível do sexo masculino, indica um desfasamento entre o que os jovens esperam do treinador em termos de liderança e aquela que é realmente exercida por ele, de acordo com aquilo que são os objectivos dos mais novos.

Em suma, parece-nos evidente, pelos motivos apontados, que a forma como os pais e os treinadores compreendem e ajudam os jovens a cumprir com as suas obrigações e a preencher as suas necessidades, poderá evitar grande parte do abandono da prática desportiva organizada, nomeadamente os pais, no assumir de uma consciencialização sobre a importância e os benefícios que esta poderá trazer para os seus filhos e na forma como os ajudam a integrá-la no seu quotidiano, a par com as outras actividades, sejam estas de índole escolar como social. Pegando neste último ponto, também o treinador poderá ter uma palavra a dizer enquanto promotor das relações inter-pessoais entre os seus atletas dentro e fora do contexto de prática, de modo a fortalecer a afiliação e a amizade no seio da equipa, reduzindo desta forma a influência das amizades extra-desportivas, na decisão de abandono da prática desportiva federada.



### **CAPÍTULO III**

**Porque pensam os jovens abandonar a prática desportiva federada?**



### **3.1. Introdução**

Parece ser merecedor de reconhecimento o papel e a importância que o desporto poderá ter sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens que nele se envolvem. Esta evidência parece encontrar expressão um pouco por todo o mundo, nos milhões de jovens que de alguma forma se encontram envolvidos na prática de actividades desportivas (Roberts, 1992; Weiss & Hayashi, 1996).

Todavia, apesar desta adesão massiva à prática desportiva, são elevadas as taxas de abandono desportivo a nível federado (Guillet et al., 2001; Ibson & Otensen, 1996; Knop et al., 1996; Marivoet, 2001; Sisjord & Skirstad, 1996), bem como muitos os motivos que os jovens apontam para terminar com a prática da sua modalidade (Butcher et al., 2002; Cruz et al., 1988; Gould et al., 1982; Robinson & Carron, 1982). Entre estes, destacam-se: o conflito de interesse com outras actividades (Cruz et al., 1995; Feltz & Petlichkoff, 1983; Klint & Weiss, 1986), a falta de divertimento (Gonçalves, 1996; Le Bars & Gerningon, 1998; Petlichkoff, 1992), não se julgarem tão bons quanto desejariam (Feltz & Petlichkoff, 1983; Klint & Weiss, 1986), problemas com o treinador (Cruz & Costa, 1997; McPherson et al., 1980; Pooley, 1980) e as lesões (Klint & Weiss, 1986; Orlick, 1974).

Não obstante os factos apresentados serem algo de concreto obtido através de diversas investigações já realizadas no contexto desportivo, a predição de fenómenos relacionados com a prática de actividades físicas e desportivas, através do estudo das intenções, tem vindo a merecer a atenção de diversos investigadores (Biddle & Soós, 1997; Cruz & Costa, 1997; Fonseca & Paula-Brito, 2001b; Papaioannau & Diggelidis, 1997) na medida em que a existência de uma relação entre intenção e comportamento poderá predizer com grande precisão num determinado momento as acções sociais (Terry & O'Leary, 1995 in Fonseca, 1999).

Neste sentido, alguns estudos têm destacado o papel das intenções como predictoras do comportamento em contextos de prática desportiva, nomeadamente no que diz respeito à adesão a essa mesma prática. Exemplo deste facto é-nos dado por Hagger, Biddle e Chatzisarantis (2002) que referem as intenções como fortes predictoras do comportamento para a prática de actividade física; resultados estes que coincidiram com outros obtidos por Downs e Hausenblas (2005). Também Mummery e Wankel (1999), num estudo com jovens nadadores de competição, corroboraram os resultados anteriores ao concluírem que as intenções para treinar estavam significativamente relacionadas com o comportamento em si. Estes dados parecem assim confirmar que a intenção em iniciar ou manter uma determinada prática desportiva prediz o comportamento de iniciação ou manutenção dessa mesma prática, o que, por exclusão de partes, nos leva à assunção de que, também, se poderá predizer o comportamento de abandono da prática desportiva com base na intenção de abandono dessa mesma prática.

Ao debruçarmo-nos sobre as intenções, o presente estudo tem como objectivo a recolha de informação sobre o abandono desportivo a montante do momento em que esta é normalmente recolhida, ou seja, antes do abandono se concretizar. Esta abordagem permitirá comparar as razões reportadas pelos que já abandonaram a prática desportiva com as dos que, não obstante ainda praticarem, equacionam abandoná-la brevemente podendo, deste modo, contribuir para um maior conhecimento do abandono desportivo e, conseqüentemente, para a elaboração de estratégias que o permitam travar.



## **3.2. Metodologia**

### **3.2.1. Amostra**

Foram questionados 1874 sujeitos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, dos quais 1293 (69%) eram do sexo masculino e 581 (31%) do sexo feminino, praticantes de diversas modalidades individuais (e.g. Natação, Ténis, Ginástica, Atletismo, Ténis de Mesa, Karaté) e colectivas (e.g. Futebol, Futsal, Andebol, Voleibol, Basquetebol, Pólo Aquático) a nível federado, pertencentes a clubes da zona norte, centro e sul de Portugal. Dos participantes no estudo, 187 (10%) manifestaram intenção em abandonar a modalidade que praticavam no fim da corrente época. Destes, no que concerne ao sexo, 65.2% eram do sexo masculino e 34.8% do sexo feminino.

Os resultados apresentados neste estudo reportam-se aos que manifestaram intenção em abandonar (n=187)

De modo a proceder-se a uma análise por escalão etário, a amostra de 187 sujeitos foi ainda dividida em 3 grupos: 12 – 14 anos (19.8%); 15 – 16 anos, (49.2%) e 17 – 18 anos, (31%).

### **3.2.2. Procedimentos e instrumentos**

Os treinadores foram previamente contactados no sentido de colaborarem na mobilização dos atletas para o estudo, bem como a sensibilizarem os pais para permitirem que eles o fizessem. Após este aspecto ter sido salvaguardado, os participantes no estudo responderam a duas questões relativas às suas expectativas de continuidade na prática da modalidade actual na próxima época. Na primeira, era perguntado ao sujeito: “Se tencionas continuar a praticar o desporto que praticas pensas fazê-lo no mesmo clube?”, retendo-se o motivo no caso de a resposta ser negativa; na segunda, a questão colocada

era; “Se não tencionas continuar a praticar o desporto que praticas, indica a principal razão porque não o pretendes praticar”.

Face à diversidade de respostas dadas, e no sentido de melhor classificar e interpretar os dados descritivos, centramo-nos na forma em como se destacavam certas palavras e frases procedendo-se de seguida à construção de categorias de codificação, as quais foram sendo construídas à medida que os dados foram sendo analisados, e as unidades de registo<sup>2</sup> (itens) começaram a ser semanticamente semelhantes, comparando-se e aferindo-se posteriormente, com as existentes noutros estudos sobre Abandono desportivo. Feita esta primeira análise, procedeu-se à eliminação das unidades de registo que se encontravam repetidas, obtendo-se um conjunto final de 105 motivos de Abandono desportivo.

Seguidamente, e com a finalidade de conferir o maior rigor possível ao estudo, foi constituído um júri de 5 elementos, que teve por missão distribuir os 105 itens – que os sujeitos apontaram para não permanecerem envolvidos na prática desportiva – pelas 16 categorias de análise criadas: conflito com estudos (e.g., “falta de tempo para estudar”, “más notas”, “tenho aulas e não tenho tempo”, “entrada na faculdade”); mudança de escola/residência (e.g., porque não vou estar na mesma cidade; mudança de escola); mudança de clube/desejo de evoluir (e.g., “gostaria de ir para um clube maior, para melhorar as minhas capacidades”, “tenho outras propostas, quero evoluir mais e tenho objectivos mais ambiciosos”, “quero ir para um clube melhor”); rendimento/progresso insuficiente (e.g., “não consigo atingir os meus objectivos”, “não saímos da mesma posição na classificação”; mudança de escalão/não existe/não me aceitam (e.g., “no próximo ano o clube não tem o meu escalão”, “vou ser dispensado”); conflito com outros/clube (e.g., “porque não gosto dos atletas que trabalham comigo”, “porque vejo coisas no clube que futuramente não me agradam”, “chateiam-me no meu clube (dirigentes) ”; lesões (e.g., “ devido a lesão”, “constantes e diversas lesões”, “porque vou ser

---

<sup>2</sup> De acordo com Bardin (1977), “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”

operada”); falta de interesse/saturação/desmotivação (e.g., “o meu desporto já não me diverte”, “porque já estou farto de praticar”, “falta de motivação”); preferência por outra modalidade (e.g., “quero praticar um desporto que me realize”, “quero praticar outro desporto”); conflitos com treinador (e.g., “Não gosto do treinador”); jogar pouco/sentir-se discriminado (e.g., “porque sei que não iria jogar”, “somos discriminados e isso não dá vontade de jogar”, “não se joga apenas pelo valor do atleta”); conflito com outras actividades/interesses (e.g., “porque tenho mais coisas para fazer”, “outras prioridades” “tenho outras coisas que fazer”, “ocupa muito o meu tempo livre”); exigência (e.g., “cansa muito”, “os treinos são muito complicados”) e falta de condições (e.g., “o clube não me dá as condições necessárias para a prática”, “não nos apoiam”); competência (e.g., “não sou bom no que faço”, “não tenho grande capacidade”, “não tenho qualidades”).

Este processo de categorização decorreu individualmente, sem que nenhum dos elementos do júri tivesse conhecimento prévio da distribuição feita pelos outros.

Estipulou-se como critério de inclusão de um item numa categoria, a obrigatoriedade de pelo menos quatro dos cinco elementos assim o terem classificado.

### **3.3 Apresentação e discussão de resultados**

#### **3.3.1. Amostra geral**

Globalmente, os resultados obtidos nesta investigação indicam que: a mudança de clube associada ao desejo de evoluir, o conflito com outras actividades/interesses e o conflito com os estudos foram os motivos que os jovens apontaram como sendo os mais importantes para um provável abandono da prática desportiva. (Quadro 3.1).

Quadro 3.1 - Intenção de abandono desportivo por parte das crianças e jovens no Desporto Federado

Razão para abandonar...	%
Mudança de clube/desejo de evoluir	20.9
Conflito com outras actividades/interesses	18.2
Conflito com estudos	17.1
Falta de interesse/saturação/desmotivação	9.1
Mudança de escalão/não existe/não me aceitam	5.3
Jogar pouco/sentir-se discriminado	4.3
Conflitos com treinador	3.7
Falta de competência	3.7
Lesões	3.7
Falta de condições	3.2
Preferência por outra modalidade	3.2
Rendimento/progresso insuficiente	2.7
Conflitos com outros/clube	2.1
Exigência	0.5

Estes dados parecem assim de certa forma corroborar alguns de natureza descritiva obtidos pelo estudo anterior bem como por outros estudos já realizados sobre as razões de abandono, que assinalaram: o conflito com outras actividades/interesses como um dos principais motivos de abandono desportivo (Cruz & Costa, 1997; Gould et al., 1982; Klint & Weiss, 1986) e o conflito com os estudos (Bussmann, 1999; Butcher et al., 2002; Silva et al., 2005; Swabey & Rogers, 1997) como uma razão de abandono cada vez mais emergente entre os jovens praticantes.

Por outro lado, estes mesmos resultados parecem ser indicadores da convicção por parte dos jovens de que a prática desportiva é impeditiva da consecução dos seus outros interesses e/ou obrigações. Esta questão, mais do que o conflito com a actividade desportiva no sentido de querer deixar voluntariamente de praticá-la, é em nossa opinião, e à semelhança do estudo anterior (ver capítulo II. Ponto 2.4), um problema de incapacidade que os jovens têm em coordenar os estudos e todas as suas outras actividades/interesses com a prática desportiva. Sobre este aspecto, também

aqui, o apoio por parte dos adultos significativos, nomeadamente dos pais, na forma em como podem ajudar os seus filhos a gerir a sua agenda, poderá ficar muito aquém do que seria recomendável, acabando mesmo por vezes aqueles, face à sua inoperância, por proibir a prática desportiva dos seus educandos perante os maus resultados escolares.

Também reiterando os resultados obtidos em algumas investigações já realizados, no âmbito do abandono da prática desportiva (Cruz & Costa, 1997; McPherson et al., 1980; Pooley, 1980), foram as razões referentes ao pouco tempo de jogo e aos conflitos com o treinador, assinaladas no nosso estudo. No entanto, a principal razão enunciada no nosso estudo pela qual os jovens equacionavam abandonar a prática desportiva do seu clube (mudança de clube/desejo de evoluir) sugere-nos que os jovens no final da época não tencionavam abandonar a modalidade desportiva que têm vindo a praticar, mas sim continuar a praticá-la num outro clube a um outro nível (Gonçalves, 1996), dando sentido àquilo que Linder et al., (1991) designaram por: abandono por transferência (ver Introdução, pág 32).

### **3.3.2. Em função do sexo**

Observando o quadro 3.2, podemos verificar pela posição (Pos.) atribuída à razão: mudança de clube desejo de evoluir, que esta foi considerada pelo sexo masculino como a mais importante nas intenções de abandono, ao reunir 30% das respostas dos inquiridos, seguindo-se a esta, o conflito com os estudos com 11.5% das respostas.

Quadro 3.2 - Intenção de abandono desportivo em função do sexo no Desporto Federado.

Razão						
		%		%		
	Pos.	Rapazes	Pos.	Raparigas	X <sup>2</sup>	p
Mudança de clube/desejo de evoluir	1	30.3	6	3.1	19.079	0.001
Conflito com estudos	2	11.5	2	27.7	7.863	0.005
Falta de interesse/saturação/desmotivação	3	9.8	3	7.7	0.236	0.627
Conflito com outras actividades/interesses	4	9.0	1	35.4	17.826	0.001
Mudança de escalão/não existe/não me aceitam	5	5.7	5	4.6	0.106	0.745
Jogar pouco/sentir-se discriminado	5	5.7	7	1.5	1.826	0.177
Conflitos com treinador	5	5.7			3.875	0.049
Falta de condições	6	4.9			3.303	0.069
Falta de competência	7	4.1	6	3.1	0.123	0.726
Lesões	8	2.5	4	6.2	1.607	0.205
Preferência por outra modalidade	8	2.5	5	4.6	0.635	0.426
Rendimento/progresso insuficiente	8	2.5	6	3.1	0.062	0.803
Conflitos com outros/clube	8	2.5	7	1.5	0.172	0.679
Mudança de escola/residência	9	1.6	3	7.7	4.312	0.038
Exigência			7	1.5	1.887	0.170

A vontade em mudar de clube associada ao desejo de evoluir, ao assumir primazia apenas na amostra masculina sugere-nos que também neste estudo, os rapazes comparativamente às raparigas estariam mais orientados não só para objectivos competitivos como para a melhoria das suas próprias capacidades desportivas, indicando-nos deste modo que o abandono no caso da amostra masculina poderá não estar relacionado com a suspensão ou redução do nível de prática, mas sim com a procura de aumento da mesma de modo a atingir níveis superiores de rendimento e consequentemente de excelência desportiva.

Esta interpretação dos dados parece encontrar sustentação no modelo explicativo da “Participação de Jovens no Desporto”, desenvolvido por Gould e Petlichkoff (1988), que considera uma dimensão “intensidade”, e na integração deste com um outro desenvolvido pelos mesmos autores sobre “Abandono de Jovens do Desporto”.

Relativamente à dimensão “intensidade”, e a título de exemplo, o modelo preconiza que, se existem atletas que face ao treino árduo e difícil (ex. uma prática de 4 a 6 horas por dia, 7 vezes por semana) desistem dessa mesma prática ou procuram continuar envolvidos na mesma, embora a um nível inferior de intensidade e consequentemente de objectivos, outros procurarão uma prática mais intensa, face aos objectivos que pretendem atingir (e.g., ser campeão, regional, nacional ou mundial). No entanto, se este maior empenho, traduzido pelo desgaste energético não resultar na consecução real dos objectivos desportivos, os atletas poderão desistir da sua modalidade (VanYperen, 1997).

Relativamente ao sexo feminino, o conflito com outras actividades/interesses foi citado como o motivo mais forte pelo qual as jovens pensavam abandonar a sua prática desportiva, ao qual se seguiu o conflito com os estudos. O facto de poucas raparigas terem referido, como determinante da sua intenção de abandono, a vontade em mudar de clube associada ao desejo de evoluir, por oposição ao conflito com os estudos e com outras actividades/interesses, leva-nos a equacionar a possibilidade de que os aspectos competitivos ao nível desportivo assumiam para elas também neste estudo pouca importância comparativamente a outras necessidades, sejam elas de índole social (e.g., estar com os amigos) ou académica (e.g. os estudos), pois, apesar do desempenho desportivo ser algo que é extremamente valorizado dentro do contexto social dos mais jovens, sendo mesmo motivo de rejeição ou aceitação por parte do grupo (Smith, 2006), parece que a valorização social sobre a habilidade no desempenho começa a ser extensível a outras áreas fora do contexto desportivo. Neste sentido, o conflito com os estudos parece-nos um claro exemplo desta realidade, até porque provavelmente as raparigas devido à sua maior maturidade e mesmo responsabilidade se preocupam mais (comparativamente aos rapazes), com o seu rendimento escolar.

Para além destas questões, não sabemos até que ponto as diferenças entre os dois sexos se poderão prender com as expectativas e com os estereótipos

criados pelos pais acerca da participação desportiva dos seus filhos, na medida em que alguns estudos têm revelado que estes parecem acreditar não só na importância como na maior capacidade dos rapazes para a prática desportiva, encorajando-os e criando-lhes mais oportunidades para se envolverem, comparativamente às raparigas (ver Brustad, 1993a; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Fredricks & Eccles, 2004), o que em nosso entender reflecte (pelo menos durante algum tempo) a maior condescendência dos pais para com os maus resultados escolares dos seus filhos. Todavia, sendo o conflito com os estudos um problema crescente em termos de abandono desportivo, pensamos que é necessário um maior aprofundamento desta relação (pais – filhos – estudos), de forma a se obter resultados mais conclusivos.

Relativamente à competição em contextos diferenciados, Passer (1996) refere esta como um processo de comparação social acerca da habilidade no desempenho, e a motivação associada à prontidão para competir algo que é comum a variados contextos, sejam estes desportivos, académicos ou culturais. Esta diferenciação contextual parece ser confirmada por alguns estudos, que têm apontado para outras actividades valorizadas pelos jovens para além da prática desportiva, como por exemplo: ver televisão, ouvir música, conversar com os amigos, falar com os amigos ao telefone, ir a festas, fazerem jogos, saírem para a rua e jogarem no computador (Zarabatany et al., 1990). Assim, não é de estranhar que, ao haver um conjunto de actividades que os jovens considerem importantes, estes, na impossibilidade de chegar a todas elas, não as seleccionem e não procurem ser dos melhores, ou os melhores (comparativamente a terceiros) no desempenho das mesmas (i.e., ser; a melhor amiga, a melhor estudante etc.)

Nesta linha, parece-nos que o facto de as raparigas eventualmente revelarem uma maior inclinação para actividades sociais fora do contexto desportivo poderá em parte explicar o conflito de interesses com outras actividades, na medida em que estas possam sentir que a sua prática desportiva entra em colisão com o tempo dedicado às actividades sociais com os amigos, que não



fazem parte do seu contexto desportivo. Desta forma o compromisso para com a prática é enfraquecido (ver Weiss & Stuntz, 2004) originando provavelmente o seu abandono.

O conflito com outras actividades/interesses citado por ambos os sexos (apesar da baixa magnitude verificada no sexo masculino) parece encontrar uma das suas causas na falta de interesse/saturação/desmotivação que os jovens têm para com a sua actividade desportiva. Razões como: “o meu desporto já não me diverte”, “porque já estou farto de praticar” ou “falta de motivação”, parecem ir ao encontro de resultados obtidos por outras investigações, embora estes tenham incidido sobre os motivos de abandono desportivo (Cruz et al., 1988; Gonçalves, 1996; Gould et al., 1985; Gould & Horn, 1984; Petlichkoff, 1992) e não sobre a intenção de abandono com base nesses mesmos motivos. Perante tais resultados, não é de estranhar que os jovens entrem em conflito com a sua prática e procurem outras actividades que melhor respondam às suas necessidades.

Outro dado curioso que emergiu deste estudo prendeu-se com o facto das participantes femininas não terem referido o conflito com o treinador e a falta de condições como sendo algo importante na sua intenção de abandono desportivo no final da presente época desportiva, o que parece reforçar, mais uma vez, a menor importância atribuída pelas raparigas aos aspectos competitivos, comparativamente aos rapazes.

Face ao exposto anteriormente, não é assim de estranhar as diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas categorias: mudança de clube associada ao desejo de evoluir; conflito com os estudos; conflito com outras actividades/interesses e conflitos com o treinador, visto as diferenças existentes coincidirem com os aspectos mais valorizados pelos rapazes como: a competição e o desempenho desportivo, sendo por isso estes menos tolerantes para com aqueles que os lideram (i.e., os treinadores), enquanto as raparigas, desvalorizam a competição associada ao desporto e

atribuem uma maior importância aos estudos (i.e., entrada na faculdade) bem como a outras actividades de índole social fora do contexto desportivo.

### 3.3.3. Em função do escalão etário

Na análise efectuada em função dos diferentes escalões etários (12 – 14 anos; 15 – 16 anos e 17 – 18 anos), podemos verificar, à semelhança dos resultados anteriores, que a intenção de abandono desportivo se deve às seguintes razões: conflito com outras actividades/interesses; a mudança de clube associada ao desejo de evoluir, o conflito com os estudos e a falta de interesse/saturação/desmotivação (quadro 3.3).

Quadro 3.3 - Intenção de abandono desportivo em função do escalão etário no Desporto Federado

Razão		%		%		%		
	Pos.	12-14 anos	Pos.	15-16 anos	Pos.	17-18 anos	X <sup>2</sup>	p
Conflito com outras actividades/interesses	1	32.4	2	13.1	3	17.2	3.799	0.150
Conflito com estudos	2	27.0	4	8.7	2	24.1	9.177	0.010
Falta de interesse/saturação/desmotivação	3	13.5	3	9.8	4	5.4	2.007	0.367
Mudança de escalão/não existe/não me aceitam	5	5.4	5	5.4	4	5.4	0.005	0.997
Conflitos com treinador	5	5.4	6	4.3	6	1.7	1.033	0.597
Conflitos com outros/clube	5	5.4	8	2.2			3.154	0.207
Falta de competência	5	5.4	7	4.3	6	1.7	1.033	0.597
Lesões	5	5.4	7	4.3	6	1.7	1.033	0.597
Rendimento/progresso insuficiente	6	2.7	7	4.3			2.584	0.275
Mudança de escola/residência	6	2.7	8	3.3	4	5.4	0.499	0.779
Mudança de clube/desejo de evoluir			1	26.1	1	25.9	12.156	0.002
Jogar pouco/sentir-se discriminado			5	7.6	6	1.7	5.070	0.79
Preferência por outra modalidade	-----	-----	6	5.4	6	1.7	3.106	0.212
Falta de condições	-----	-----	6	4.3	5	3.4	1.622	0.444
Exigência	-----	-----	-----	-----	6	1.7	2.236	0.327

Refira-se que, em termos de importância, a falta de interesse/saturação/motivação, juntamente com o conflito com outras actividades/interesses e o conflito com os estudos, foi responsável no grupo dos mais novos por 72.9% das intenções de abandono desportivo, enquanto, no grupo dos 15 – 16 e 17 – 18 anos, a mudança de clube associada ao desejo de evoluir, juntamente com conflito com outras actividades/interesses e o conflito com os estudos, foram respectivamente responsáveis por 47.9% e 67.2% da intenção de abandono.

O facto da vontade em mudar de clube relacionada com o desejo de evoluir não ter sido mencionada pelas idades mais baixas (12 – 14 anos), bem como as diferenças estatisticamente significativas verificadas entre este escalão etário e os outros dois mais velhos (i.e., 15 – 16 e 17 – 18 anos), parece sugerir que os jovens pertencentes ao grupo dos mais novos comparativamente aos mais velhos, consideraram que o clube onde praticavam, preenchia os seus objectivos e as suas necessidades.

Por outro lado, o facto dos mais novos (i.e., 12 – 14 anos) terem atribuído uma maior importância, comparativamente aos escalões mais velhos, ao conflito com outras actividades/interesses sugere-nos que a falta de compromisso desportivo para com a sua modalidade devido a essas alternativas de envolvimento poderá dever-se ao facto dos recursos que os jovens colocaram na actividade (e.g. tempo de prática) não terem sido em número suficiente, ou não terem ainda tido tempo para se instalar, de modo a determinar o compromisso (Scanlan, Carpenter et al., 1993).

Estatisticamente significativas foram igualmente as diferenças verificadas entre o escalão etário dos mais novos e dos mais velhos, relativamente ao intermédio (i.e., 15 – 16 anos). Sobre este aspecto, se por um lado consideramos como bastante normal o facto do conflito com os estudos ter sido apontado por bastantes jovens pertencentes ao grupo mais velho (17 – 18 anos), como uma das razões mais ponderadas para abandonar a prática

desportiva, visto este escalão etário, pela sua proximidade a uma possível entrada na faculdade, poder ter tendência para dedicar mais tempo aos estudos, por outro, foi com alguma surpresa que constatámos a maior percentagem atribuída a esta razão pelo grupo etário mais novo (12 – 14 anos). Tal resultado poderá não traduzir a opinião dos jovens, mas sim a dos seus pais, face à ameaça de um menor rendimento escolar por parte dos seus educandos.

### **3.4. Conclusões**

Os resultados por nós obtidos apontam no sentido de que os jovens praticantes de desporto federado quando pensam abandonar a modalidade ou o clube no qual a vinham praticando (independentemente de pensarem voltar a praticá-la num outro clube) fazem-no com base em múltiplas razões.

De todas as razões apontadas, três destacaram-se das outras restantes: a vontade em mudar de clube associada ao desejo de evoluir, o conflito com os estudos e o conflito com outras actividades/interesses.

O facto de os rapazes apontarem como principal razão para abandonar no final da época a vontade em mudar de clube de modo a procurarem evoluir (i.e., abandono por transferência ou específico) e as raparigas atribuírem uma maior importância ao conflito com outras actividades/interesses, leva-nos mais uma vez a concluir que os rapazes valorizam mais os aspectos competitivos, nomeadamente a procura de patamares superiores de excelência, sendo por isso mais exigentes quando a sua prática os afasta desse objectivo. Enquanto as raparigas valorizam mais outro tipo de actividades, estando mesmo determinadas a desistir quando o conflito com estas se começa a instalar.

Apesar de uma pequena percentagem de raparigas ter manifestado intenção em abandonar devido à preferência por outra modalidade, as principais razões

apontadas (e.g., conflito com outras actividades/interesses e conflito com os estudos) sugerem-nos que a intenção de abandono desportivo nas raparigas aproxima-se mais de um abandono do tipo geral, contrariamente aos rapazes que optam pela manutenção da mesma prática embora num clube diferente, (i.e., abandono específico ou por transferência).

Comparativamente às raparigas, a decisão tomada pelos rapazes não é assim tão preocupante, na medida em que os mesmos tencionam manter-se envolvidos na prática desportiva (i.e., federada), usufruindo de todos os benefícios (e.g., físico, biológico e social) que poderão advir desse envolvimento.

Também referido como bastante importante em todas as análises realizadas, foi o conflito com os estudos. Este aspecto apresentou-se mais constrangedor e simultaneamente mais importante para as raparigas do que para os rapazes.

Na generalidade, podemos constatar que alguns dos motivos que fazem parte da intenção de abandono desportivo da prática desportiva federada vão ao encontro de motivos que em estudos já realizados estiveram na base do abandono desportivo de diversos atletas (ver 3.1.), levando-nos assim à conclusão de que os motivos que subjazem à intenção de abandono parecem predizer com alguma margem de segurança o próprio comportamento de abandono desportivo.



## **CAPÍTULO IV**

---

**Porque pensam os jovens abandonar a prática do Desporto Escolar?**





#### 4.1. Introdução

Em Portugal, a prática desportiva escolar enquadra-se num subsistema integrado no sistema educativo, tutelado pelo Ministério da Educação, apoiado pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) e pelo Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, que aprova o regime jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar. Esta oferta desportiva apresenta-se sob duas formas distintas: uma curricular e de carácter obrigatório, para o caso da Educação Física, e outra de complemento curricular e de carácter facultativo, no caso do Desporto Escolar.

Relativamente ao contexto em que se desenvolve o presente estudo e reiterando o que foi dito anteriormente, o Decreto-Lei acima enunciado define no seu 1º ponto do art.º 5, o Desporto Escolar como "...o conjunto de práticas lúdico-desportivas e formação como objecto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação de escolhas, integradas no plano de actividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo".

Visando preferencialmente alunos do 2º e 3º ciclo dos ensinos básico e secundário – embora também possa ser extensível ao 1º ciclo, desde que o estabelecimento de ensino requerente leccione a área de expressão físico-motora (in programa do desporto escolar para o ensino básico e secundário 2005/2006) – esta prática extra-curricular preconiza como objectivo geral no ponto 5 do art.º 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo a:

...promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.

Decorrendo do Decreto-Lei nº95/91 de 26 de Fevereiro, o Desporto Escolar como parte integrante do sistema educativo deverá inserir-se no Projecto

Educativo de Escola e ser integrado no plano anual de actividades, que será sufragado pelo Conselho Pedagógico, cabendo ao órgão de gestão e direcção do respectivo estabelecimento de ensino a tarefa de coordenar, dar apoio, acompanhar e proceder à avaliação do projecto.

Ainda relativamente à sua implementação, o projecto do Desporto Escolar, para além de dever funcionar em complementaridade com a disciplina de Educação Física e em articulação com os próprios docentes da disciplina, contará ainda com um coordenador do clube do Desporto Escolar<sup>3</sup>, designado pelo Departamento de Educação Física e nomeado pelo respectivo órgão de direcção e gestão da Escola.

Outra medida deste decreto refere a consagração, por parte dos estabelecimentos de ensino, de uma manhã ou de uma tarde para a prática desportiva, não obstante a existência de outras actividades integradas no respectivo clube. Deverá ainda ser salvaguardada a possibilidade de realização de actividades externas (com quadro competitivo, visando apuramento selectivo para provas de âmbito regional, distrital e nacional) ao Sábado, da parte da manhã.

Do ponto de vista organizacional, o Desporto Escolar desenvolve-se através da participação em actividades e/ou modalidades desportivas, distribuindo-se estas por actividade interna, actividade externa e centros de formação, todas elas com objectivos diferenciados.

Assim, de acordo com directivas do gabinete coordenador do Desporto Escolar, (ver programa do Desporto Escolar 2005/2006), enquanto a actividade interna tem por objectivo proporcionar aos alunos actividades de carácter lúdico/recreativo, a actividade externa tem por objectivo proporcionar "...actividades de formação e/ou orientação desportiva, tendo em vista a aquisição de competências físicas, técnicas e táticas, na via de uma evolução

---

<sup>3</sup> Unidade organizativa da escola de apoio ao desenvolvimento e execução do programa do desporto escolar (in Programa do Desporto Escolar 2005/2006)

desportiva e da formação integral do jovem”, devendo ainda esta ser entendida como “a participação em encontros inter-escolas, de carácter competitivo visando o apuramento selectivo (e.g. campeonatos nacionais) ou não competitivo (i.e. encontros e convívios) ” com os respectivos grupo/equipa. Por último, os centros de formação são um tipo de actividade externa enquadrado por professores especializados em determinadas modalidades, cujo objectivo primordial visa o aumento qualitativo da prática desportiva, pela especialização do aluno numa determinada modalidade.

Finda esta breve descrição orgânica do Desporto Escolar, e após uma leitura mais atenta sobre o enquadramento legal que representa este sub-sistema, um dos aspectos que mereceu a nossa atenção foi o facto de entre os objectivos preconizados a nível psicológico ser referido que as actividades escolhidas para integrar cada projecto devem ir ao encontro das motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos, quando na verdade, devido à reduzida investigação realizada até à data nesta área (e.g., Carrito, 2004; Matos & Cruz, 1997; Sousa, 2004) pouco se sabe acerca das motivações, bem como dos motivos que conduzem os jovens à prática ou ao abandono do Desporto Escolar.

Se a esta evidência associarmos o papel que a Escola deverá ter enquanto escola promotora de saúde, ao criar condições que conduzam ao desenvolvimento dos alunos com vista ao seu sucesso educativo, traduzindo-se este na capacidade de cada um em construir um projecto de vida apoiado num estilo de vida saudável conducente ao exercício pleno da cidadania, constatamos que o Desporto Escolar poderá claramente ser uma mais valia no cumprimento deste objectivo.

Neste sentido, sendo a motivação, provavelmente, o fio precursor mais importante do comportamento, as razões que conduzem a esse comportamento apresentam-se como o antecessor que o origina, constituindo aquilo a que Gould e al. (Gould, 1987; Gould & Petlichkoff, 1988) designaram no seu modelo de participação e abandono da prática desportiva por razões de

superfície. Estas, de acordo com o modelo, dão-nos a conhecer o que esteve na origem da tomada de decisão em participar ou abandonar (e.g., a actividade é ou não divertida), apresentando-se a participação e o abandono como duas faces da mesma moeda (Gould, 1987).

Porém, aceder à informação a jusante do processo de abandono desportivo irá conduzir a que se perca capacidade de intervenção, na medida em que a informação disponível se reportará aos motivos dos que já abandonaram. No entanto, alguns estudos têm sustentado o facto da intenção ser um forte predictor do comportamento (Downs & Hausenblas, 2005; Fonseca & Paula-Brito, 2001b), o que nos remete para a pressuposição de que, se utilizarmos a intenção como predictor do comportamento real, teremos vantagem em recolher informação sobre os motivos que subjazem à intenção de abandono, antes deste ocorrer efectivamente.

Apoiados neste pressuposto, o presente estudo procurou recolher informação sobre o abandono do Desporto Escolar, a montante do momento em que geralmente este tipo de informação é recolhido (i.e. depois dos jovens terem desistido), de modo a que se possa intervir antes do abandono ser consumado.

## **4.2. Metodologia**

### **4.2.1. Amostra**

A amostra participante neste estudo foi constituída por 924 sujeitos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, sendo 548 (59.4%) do sexo masculino e 376 (40.6%) do sexo feminino, residentes na região norte e centro de Portugal continental. Todos eles praticavam diversas actividades desportivas no âmbito do desporto escolar (e.g. Futsal, Voleibol, Basquetebol, Futebol, Natação, Atletismo, Ténis de Mesa, Patinagem, Ginástica, Dança, Aeróbica, Orientação), tanto ao nível da actividade interna como externa. Desta

amostra total, 131 (14.1%) manifestaram intenção de abandonar a prática do desporto escolar no final do presente ano lectivo, sendo que 71 (54.2%) era do sexo masculino e 60 (45.8%) do sexo feminino.

A análise de resultados reporta-se aos 131 sujeitos que manifestaram intenção em abandonar.

#### **4.2.2. Procedimentos e Instrumentos**

Foi efectuada uma consulta prévia aos professores de Educação Física que tinham núcleos (i.e., grupo, equipa) de Desporto Escolar, onde lhes foram explicados os objectivos e a metodologia do estudo. Após terem manifestado disponibilidade em participar, os professores deram conhecimento do estudo aos órgãos de direcção e gestão da escola e aos respectivos alunos.

Os alunos, antes ou após um dos treinos do seu grupo/equipa do Desporto Escolar, para além de indicarem o sexo, idade e a actividade desportiva que praticavam, responderam a uma questão sobre se pretendiam ou não continuar a praticar Desporto Escolar nos moldes em que o vinham a praticar (ou seja, a mesma modalidade desportiva). Caso não o pretendessem voltar a praticar no ano lectivo seguinte, deveriam indicar a razão porque estavam a considerar não o fazer.

Face à diversidade de respostas dadas, procedeu-se à construção de categorias de codificação, que foram sendo construídas à medida que os dados eram analisados, e as unidades de registo<sup>4</sup> (razões para o abandono) começavam a ser semanticamente semelhantes, comparando-se e aferindo-se posteriormente, com as existentes noutros estudos sobre abandono desportivo. Seguidamente, foi constituído um júri de cinco elementos, que teve por missão distribuir as razões identificadas pelas 12 categorias construídas (i.e., conflito

---

<sup>4</sup> De acordo com (Bardin, 1977), “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”

com os estudos; conflito com outras actividades/interesses; mudança de escola/residência; desejo de mudar/evoluir; competência percebida; não existe modalidade/escalão; conflito/insatisfação com clube/colegas; conflito com o treinador; lesões; falta de interesse/desmotivação; preferência por outra modalidade e jogar pouco).

Com o objectivo de conferir maior rigor à categorização, só se considerou a inclusão de um item numa categoria, caso este fosse reiterado por, pelo menos, quatro elementos dos cinco que compuseram o júri.

### **4.3. Apresentação e Discussão de Resultados**

#### **4.3.1 Amostra Geral**

Com base nos resultados obtidos, podemos verificar que a mudança de escola ou residência foi apontada pelos participantes no estudo como o motivo mais importante pelo qual estes equacionavam desistir da prática do desporto escolar, no final do ano lectivo. Para além desta, com uma elevada percentagem de resposta, da parte dos alunos foi: o conflito com os estudos, a falta de interesse ou motivação e (à semelhança do estudo anterior) a vontade em mudar pelo desejo de evoluir (Quadro 4.1).

Na base do primeiro motivo de abandono, poderá estar o facto de alguns jovens equacionarem entrar na faculdade dando, assim, por concluído o ensino secundário; outros equacionam mudar de residência, caso venham a estudar numa faculdade longe da zona onde residem; outros, ainda, estando no 3º ciclo, mudam de Escola devido à inexistência de um novo nível de ensino para estudar, permanecendo a incerteza se irão ter a possibilidade de praticar a modalidade que vinham a praticar até ao momento, no próximo ano lectivo.

Quadro 4.1 - Intenção de abandono desportivo por parte das crianças e jovens no Desporto Escolar

Razão para abandonar...	%
Mudança de escola/residência	24.4
Conflito com estudos	16.7
Falta de interesse/desmotivação	15.2
Desejo de mudar/evoluir	11.4
Conflito com outras actividades/interesses	6.8
Conflito/insatisfação com o clube e/ou colegas	6.1
Preferência por outra modalidade	5.3
Baixa competência percebida	4.5
Não existe modalidade/escalão	3.8
Conflitos com o professor	3.0
Lesões	2.3
Jogar pouco/sentir-se discriminado	1.5

Em relação ao conflito com os estudos - e à semelhança do motivo citado anteriormente - a possível entrada na faculdade, bem como a necessidade de estudar mais com vista a melhorar o rendimento escolar, parecem condicionar a decisão dos jovens em continuar ou não, a praticar desporto escolar. Esta questão parece reflectir o mesmo tipo de preocupações registadas noutros estudos com amostras de Desporto Escolar (Matos & Cruz, 1997) e federado (Butcher et al., 2002; Silva et al., 2005; Swabey & Rogers, 1997).

Também assinalada pelos jovens participantes no nosso estudo, foi a falta de interesse ou motivação em continuar a praticar esta actividade extracurricular, bem como o desejo de mudar para evoluir. A falta de interesse/desmotivação parece estar associada ao facto dos jovens não gostarem e não se divertirem com a modalidade que praticam, enquanto o desejo de mudar para evoluir, pela análise mais detalhada dos itens que compõem esta categoria, salienta claramente a ambição dos jovens transitarem para uma outra modalidade dentro do desporto escolar (e.g., “quero ir para outro clube”, “...há melhores clubes”), ou para a prática desportiva federada (e.g., “vou para um clube melhor no desporto federado”, “tenciono praticar futebol federado”).

### 4.3.2. Em função do sexo

Olhando para o quadro 4.2, podemos reparar na Pos. atribuída a cada uma das razões, com base na percentagem assinalada pela amostra em estudo. Os quatro motivos assinalados como os mais importantes pelos rapazes na sua intenção de abandono do desporto escolar foram: a mudança de escola/residência, falta de interesse/desmotivação, desejo de mudar/evoluir e conflito com os estudos, representando estas razões 69% das respostas dadas pelos rapazes, enquanto para as raparigas os motivos: mudança de escola/residência; conflito com os estudos; falta de interesse/motivação e conflito com outras actividades/interesses, representaram 73.3% dessas mesmas respostas.

Quadro 4.2 - Intenção de abandono desportivo em função do sexo no Desporto Escolar.

Razão	%		%		X <sup>2</sup>	p
	Pos.	Rapazes	Pos.	Raparigas		
Mudança de escola/residência	1	21.1	1	28.3	.915	.339
Falta de interesse/desmotivação	2	19.7	3	10.0	2.374	.123
Desejo de mudar/evoluir	3	18.3	5	3.3	7.194	.007
Conflito com estudos	4	9.9	2	25.0	5.335	.021
Conflito/insatisfação com o clube e/ou colegas	5	8.5	5	3.3	1.485	.223
Não existe modalidade/escalão	6	5.6	6	1.7	1.394	.238
Conflito com outras actividades/interesses	7	4.2	3	10.0	1.695	.193
Baixa competência percebida	7	4.2	6	1.7	2.150	.143
Conflitos com o professor	7	4.2	6	1.7	.719	.396
Preferência por outra modalidade	7	4.2	4	6.7	.383	.536
Jogar pouco/sentir-se discriminado	8	2.8			1.716	.190
Lesões	9	1.4	5	3.3	.538	.463

Analisando mais detalhadamente os resultados podemos constatar que, para além da mudança de escola/residência ser considerada por ambos os sexos a razão de abandono mais importante, o conflito com os estudos e com outras actividades assumia para as raparigas comparativamente aos rapazes um maior grau de importância no abandono da prática do Desporto Escolar. Estes,



por sua vez, enfatizaram a falta de interesse/desmotivação e o desejo de mudar para evoluir, como responsáveis pelo seu futuro abandono.

O facto de as raparigas atribuírem uma maior importância aos estudos comparativamente aos rapazes, foi confirmado pela existência de diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_{(1)}=5.335$ ;  $p=.021$ ) entre ambos os sexos. A explicação destes dados poderá ser a maior maturidade das raparigas em relação aos rapazes, ao compreenderem a importância que os resultados escolares podem ter na definição da sua futura carreira profissional, nomeadamente em termos das médias de acesso à universidade. Sobre este aspecto, alguns estudos chamam a atenção para o facto das raparigas não só investirem mais na sua escolarização, como também terem uma atitude mais positiva em relação às vivências escolares (Bouchard & St-Amant, 1996; Potvin & Paradis, 1996).

A mudança de escola/residência, apesar de ser o motivo mais citado por ambos os sexos, assume ainda assim uma maior relevância para elas, o que em nossa opinião e à semelhança do conflito com os estudos, poderá também estar relacionado com as maiores expectativas que elas têm em entrar no ensino superior, visto que, grande parte da amostra de raparigas que assinala este motivo pertence ao escalão dos 17 – 18 anos, anos estes que normalmente antecedem a entrada na faculdade.

Acerca do conflito de interesses com outras actividades, alguns investigadores têm salientado a importância das relações sociais com os amigos (as) como algo bastante valorizado pelas raparigas (Weiss & Stunz, 2004). Por outro lado, com o passar dos anos e com o aumento da maturidade cognitiva, os jovens melhoram as suas habilidades sociais, sendo por isso esta maior preferência pelo tempo passado com os seus pares (Brustad, 1996b) geradora de conflitos com as actividades que ponham em causa este equilíbrio.

No entanto, relativamente ao nosso estudo, estamos em crer que o baixo valor atribuído ao conflito de interesse com outras actividades, comparativamente aos resultados obtidos noutras investigações com amostras de Desporto Escolar (Matos & Cruz, 1997) e Federado (Cruz & Costa, 1997; Gould et al., 1982; Klint & Weiss, 1986), se deve provavelmente ao facto de parte dessas actividades de carácter social com os amigos (as), ocorrerem dentro da própria escola, não sendo assim o conflito devido a esta razão tão evidente, na medida em que os alunos até podem ter ao seu lado na prática do Desporto Escolar, “os melhores amigos”.

No que concerne ao desejo de mudar/evoluir foram verificadas diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_{(1)} = 7.194$ ;  $p = .007$ ) entre os rapazes e as raparigas, com os rapazes a registarem os valores mais elevados. Este resultado leva-nos, à semelhança da discussão realizada sobre os dados da amostra geral e no estudo anterior (ver capítulo III), comprovar a maior natureza competitiva dos rapazes, na medida em estes, face à insatisfação para com a sua prática, procuram mudar para uma outra dentro ou fora (i.e., a nível federado) do Desporto Escolar, que preencha mais as suas necessidades.

Talvez relacionada com a vontade de mudança referida anteriormente e cuja ponderação nos rapazes também foi bastante superior à registada nas raparigas, foi a falta de interesse/motivação para com a prática do Desporto Escolar. Respostas como: “não gosto do desporto que pratico”, está a perder o interesse” e “já estou farto de praticar”, sugere-nos que a modalidade na qual se tinham envolvido não era a sua preferida, provavelmente por esta não estar disponível em termos de oferta na escola ou, estando disponível, a sua prática já não lhes suscitar divertimento. Estes dados, para além de irem ao encontro dos obtidos por Matos e Cruz (1997), também com jovens praticantes de desporto escolar, parecem reforçar o divertimento ou a falta deste, como um aspecto determinante por parte das crianças e dos jovens sobre a decisão de abandonar ou aderir à prática desportiva (Petlichkoff, 1992).

### 4.3.3. Em função do escalão etário

Quando procedemos à análise das respostas dos jovens em função do escalão etário, verificámos que os motivos que mais contribuíam para a intenção de abandono por parte do grupo mais novo (12 – 14 anos) e intermédio (15 – 16 anos) foram a mudança de escola/residência, falta de interesse/desmotivação e o desejo de mudar/evoluir (ver quadro 4.3). Já no que diz respeito ao grupo mais velho (17 – 18 anos) e, apesar destes também considerarem a mudança de escalão/residência como uma das potenciais razões de abandono da prática do Desporto Escolar, a mesma aparece referenciada em termos de importância na segunda posição, com 25% das respostas dos inquiridos. Todavia, o seu valor é semelhante ao que foi referenciado na primeira posição, pelos dois escalões anteriores.

Quadro 4.3 - Intenção de abandono desportivo em função do escalão etário no Desporto Escolar

Razão								
	Pos.	%	Pos.	%	Pos.	%	X <sup>2</sup>	p
		12-14 anos		15-16 anos		17-18 anos		
Mudança de escola/residência	1	21.8	1	27.1	2	25.0	3.91	.822
Falta de interesse/desmotivação	2	20.0	2	18.8			6.447	.040
Desejo de mudar/evoluir	3	12.7	3	12.5	4	7.1	.653	.721
Conflito/insatisfação com o clube e/ou colegas	4	7.3	5	6.3	5	3.6	.446	.800
Conflito com estudos	5	5.5	3	12.5	1	46.4	23.292	.000
Não existe modalidade/escalão	5	5.5	6	4.2			1.529	.466
Conflito com outras actividades/interesses	5	5.5	5	6.3	3	10.7	.848	.654
Baixa competência percebida	5	5.5	7	2.1	4	7.1	1.202	.548
Preferência por outra modalidade	5	5.5	4	8.3			2.430	.297
Lesões	6	3.6			5	3.6	1.776	.411
Conflitos com o professor	7	1.8	6	4.2	5	3.6	.510	.775
Jogar pouco/sentir-se discriminado			6	4.2			3.512	1.73

Em nossa opinião, estes resultados são justificáveis pelas mudanças de ciclo que ocorreram dentro de cada um dos escalões etários em análise.

Usualmente, aos 13 anos os jovens passam do 2º para o 3º ciclo; aos 16 anos a passagem dá-se do 3º ciclo para o secundário e aos 18 anos completam o ensino secundário e prosseguem, ou não, estudos (i.e. entram na faculdade). Ou seja, a mudança de escola/residência parece estar associada à incerteza dos jovens de permanecerem, ou não na mesma escola (em função desta ter ou não cada um dos ciclos - níveis de ensino), bem como a uma possível entrada na universidade, que poderá implicar a deslocação para uma outra zona de residência (e.g. uma outra cidade).

Face a todos estes aspectos, provavelmente, os jovens, prevendo por um lado a impossibilidade em continuar a praticar Desporto Escolar, caso terminem o 12º ano, e entrem na faculdade, e por outro a incerteza da existência da modalidade que praticam na futura escola, não conseguem saber antecipadamente se continuam, ou não, envolvidos na prática do Desporto Escolar.

O desejo de mudar/evoluir apontado pela faixa etária dos 12 – 16 anos sugere-nos que a insatisfação dos jovens poderá estar relacionada com a vontade de praticar a modalidade que frequentam num contexto diferente (i.e., a nível federado), ou em mudar para um grupo/equipa dentro do desporto escolar que lhe possibilite aceder a um nível mais elevado de desempenho, provavelmente devido às poucas oportunidades que tiveram para jogar, ou ao facto da modalidade não ter correspondido às suas expectativas em termos de desempenho.

Bastante importante para o grupo dos 17 -18 anos parece ser o conflito com os estudos, visto este motivo representar quase 50% das respostas dadas pelos jovens, valor este que – levando em linha de conta a análise realizada em função do sexo - poderá ser em grande parte atribuído à população feminina. Assim sendo, e tal como justificado anteriormente, ao mesmo não será estranho o facto destas idades corresponderem aos anos que antecedem a entrada na faculdade, sendo por isso bastante importante o tempo dedicado

aos estudos com vista à obtenção da melhor média possível e à preparação dos exames de acesso ao ensino superior. Se a esta explicação adicionarmos a informação de que em muitas escolas o desporto escolar funciona ao sábado de manhã (nomeadamente os quadros competitivos) e em dias da semana onde não existem aulas da parte da manhã ou da tarde (i.e., treinos), é previsível que alguns jovens face a uma deslocação propositada para um determinado objectivo que, não obstante poder ser muito agradável (i.e., praticar desporto escolar), fiquem divididos entre dedicar mais tempo aos estudos ou ir praticar desporto escolar. Até porque, face a maus resultados escolares, a pressão parental para que os jovens estudem tem tendência a aumentar, penalizando por vezes outro tipo de actividades que os jovens consideram importantes (e.g., sair com os amigos), caso esses resultados não sejam positivos. Logo, este poderá ser um forte motivo que poderá levar à desistência desta prática em determinados momentos da sua vida escolar.

Ainda sobre o conflito com os estudos, outro aspecto merecedor da nossa atenção relaciona-se com o facto de esta razão ir aumentando do escalão mais baixo para o mais alto, dando assim a entender que à medida que a idade aumenta, a responsabilidade para com os estudos também aumenta, não sendo por isso de estranhar que, face aos valores obtidos nos três escalões (ver quadro 4.3), estes apresentem diferenças estatisticamente significativas ( $\chi^2_{(2)} = 23.292$ ;  $p \leq .001$ ).

Também estatisticamente significativas foram as diferenças registadas na categoria falta de interesse/ desmotivação ( $\chi^2_{(2)} = 6.447$ ;  $p = .040$ ), com os dois grupos mais novos a considerarem a sua maior importância em relação ao mais velho. Estes resultados parecem apontar mais uma vez não só para a importância que o divertimento deverá ter na prática desportiva, mas principalmente para a maior importância que este poderá ter no combate ao abandono desportivo nas idades mais baixas, uma vez que os atletas mais jovens são, na generalidade, mais propensos a actividades mais dinâmicas onde a sua acção/participação é mais efectiva.

Considerado também como tendo alguma relevância pelo grupo dos 17 – 18 anos, foi o conflito com outras actividades/interesses. Se analisarmos a percentagem de respostas verificadas neste grupo (10.7%) com as registadas pelo sexo feminino (10%), poderemos depreender que elas foram dadas maioritariamente pelas raparigas, sendo por isso a discussão já realizada na análise por sexo, extensível a esta análise por escalão etário.

#### **4.4. Conclusões**

Da multiplicidade de razões que os alunos praticantes de Desporto Escolar apontaram como justificativas da sua intenção de abandono desportivo, a mudança de escola/residência, o conflito com os estudos, a falta de interesse/desmotivação e o desejo de mudar evoluir foram as que mais se destacaram. No entanto, o facto da mudança de escola/residência aparecer assinalada como a razão mais importante em todas as análises efectuadas poderá eventualmente dever-se ao facto, de alguns jovens pensarem concluir os seus estudos ao nível do ensino secundário e entrar numa faculdade fora da sua zona de residência, e por outro, que alguns dos que irão continuar no ensino básico e secundário, devido às mudanças de ciclo e/ou de escola, não sabem se a modalidade da sua preferência irá continuar a existir.

Outro dos motivos principalmente assinalado pelos rapazes como pelos escalões etários mais baixos, foi: a falta de interesse/desmotivação. Em nosso entender, uma possível explicação para este motivo poderá dever-se por um lado, aos jovens estarem a praticar uma modalidade que não é da sua preferência e, por outro, à falta de divertimento que por vezes os jovens sentem para com essa mesma prática, independentemente de estarem, ou não, envolvidos numa modalidade da sua preferência. Sobre este aspecto salientamos que, se por um lado é de difícil ou mesmo impossível resolução a

existência de uma grande diversidade de modalidades/actividades em termos de oferta ao nível do Desporto Escolar que vá ao encontro das motivações de todos os jovens, por outro, uma eventual falta de interesse/desmotivação associada à falta de divertimento é algo que poderá ser de mais fácil resolução no combate ao abandono da prática do Desporto Escolar. Em nossa opinião, aspectos relacionados com: a forma como o treinador/professor interage com os seus atletas/alunos, diversifica as práticas, estimula e dá oportunidade a que participem e promove as experiências de sucesso, poderá não só determinar o prazer para com essa prática, como evitar o abandono da mesma.

Traduzindo também a insatisfação dos jovens do sexo masculino para com a sua prática desportiva, foi o motivo: desejo de mudar/ evoluir. Esta razão subjacente à intenção de abandono deve-se à vontade manifestada pelos rapazes em acederem à prática desportiva federada, ou a uma outra modalidade dentro do desporto escolar, que melhor satisfizesse as suas necessidades de participação.

Os valores mais altos atribuídos pelas raparigas e pelos escalões etários mais velhos ao conflito com os estudos, levam-nos a concluir acerca da maior preocupação não só das raparigas para com a sua vida escolar, como da maior importância atribuída pelos jovens a este aspecto, à medida que se aproximam da conclusão do ensino secundário e da entrada na faculdade. Aqui é clara a opção entre a importância dos estudos e a prática desportiva escolar.

Também assinalado com alguma relevância pelo sexo feminino e pelo escalão etário mais velho foi o conflito com outras actividades/interesses, o que parece assinalar o peso que as actividades extra-desportivas podem ter para algumas raparigas, no momento em que têm que decidir, se continuam ou não a praticar Desporto Escolar.

Em suma, podemos verificar que muitos dos motivos pelos quais os jovens pensam abandonar a prática do desporto escolar vão ao encontro de alguns

dos motivos pelos quais os jovens abandonaram efectivamente essa mesma prática desportiva, quer a nível federado (ver capítulo III, ponto 3.1.) quer a nível escolar (ver Matos & Cruz, 1997), o que nos leva a reiterar a intenção do comportamento de abandono como um forte predictor do comportamento de abandono em si.



## **CAPÍTULO V**

---

**Quais as variáveis que melhor predizem a continuidade ou o abandono da prática desportiva federada?**



### 5.1. Introdução

A motivação tem sido considerada um dos tópicos mais importantes da investigação produzida no âmbito das ciências do desporto em geral (Tenenbaum & Bar-Eli, 1995) e da psicologia do desporto em particular (Biddle, 1997).

De acordo com Weiss e Ferrer-Caja (2002) o estudo da motivação é algo que procura dar respostas a questões tão diversas como: Porque é que alguns indivíduos participam em actividades físicas ou desportivas, enquanto outros não? Porque é que uns participam pelo prazer inerente à actividade, enquanto outros o fazem por razões mais extrínsecas à mesma? Ou, porque é que alguns indivíduos face à adversidade desistem, enquanto outros se esforçam e procuram ultrapassá-la?

Estas perguntas parecem sugerir que são diversos os motivos e as motivações (ver Weiss & Ferrer-Caja, 2002; Weiss & Chaumeton, 1992) que poderão estar na origem da participação dos indivíduos no desporto, em geral, e dos jovens em particular, no decorrer da sua infância e adolescência (Brustad, 1996b). No entanto, apesar desse interesse, também são muitos os que desistem prematuramente das suas experiências desportivas (ver Knop et al., 1996), sendo por isso de estranhar que, embora o fenómeno da participação e do abandono desportivo seja considerado uma das linhas de investigação mais importantes no âmbito da psicologia do desporto a nível pediátrico, em todo o mundo (Brustad et al., 2001; Weiss, 1993), o mesmo não está materializado na quantidade de investigação produzida até à data (Guillet et al., 2001).

Apesar da pouca investigação produzida e após uma primeira fase essencialmente marcada por abordagens descritivas (ver Gould & Petlichkoff 1988), diversas teorias têm procurado enquadrar esta questão (ver Brustad et al., 2001; Weiss & Ferrer-Caja, 2002) de modo a aumentar a compreensão e

posterior resolução do problema. No entanto, apesar deste avanço, alguns investigadores têm apelado para a utilização de modelos que melhor expliquem o impacto do contexto social sobre o abandono desportivo (Guillet et al., 2001).

Para além desta sugestão, outra que consideramos pertinente prende-se com uma utilização (tanto quanto possível) alargada do número de variáveis de modo a aumentar o entendimento sobre as determinantes que melhor possam prever a motivação e o abandono da prática desportiva federada, na medida em que a intenção se tem apresentado como um fiel preditor do comportamento real (Hagger et al., 2002)

Algumas abordagens conceptuais já utilizadas no passado podem-nos oferecer uma compreensão alargada sobre o porquê de um extenso número de praticantes de desporto federado pensar abandonar a sua modalidade no final da época desportiva, enquanto outros manifestam uma vontade precisamente oposta, designadamente: as crenças relativas à competência desportiva (Sarrazin, 2005; Sarrazin et al., 1995); os objectivos de realização disposicionais (Duda & Nicholls, 1992) e situacionais (Biddle et al., 1995); a motivação intrínseca (McAuley et al., 1989) e a auto-regulação (Ryan & Connell, 1989).

### **As crenças relativas à natureza da competência desportiva**

Com a finalidade de explicar a influência das crenças sobre a motivação e os comportamentos dos indivíduos, Dweck (Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1988) identificou uma série de teorias na tentativa de explicar alguns atributos humanos, tais como a personalidade, a moralidade e a inteligência (Sarrazin & Cury, 2005).

Reportando-se aos seus trabalhos no domínio da inteligência, Dweck e seus colaboradores identificaram a existência de duas teorias explicativas das

acções do sujeito em ligação com o desempenho intelectual: a Teoria da Entidade e Teoria Incremental. Enquanto a primeira sustenta a inteligência como um atributo ou uma entidade fixa, estável e consequentemente pouco susceptível de evoluir com o tempo, a segunda vê a inteligência como um atributo modificável que pode ser desenvolvido através do esforço e da aprendizagem (Dweck & Leggett, 1988).

Transpondo a teoria para o contexto desportivo, os atletas que vêem a habilidade desportiva como um atributo estável, geral e consequentemente geneticamente determinada são susceptíveis de se resignarem perante as dificuldades, enquanto aqueles que acreditam que a competência desportiva resulta do esforço, da aprendizagem e é melhorável procuram vencer as dificuldades e insistem consequentemente mais na sua prática (Sarrazin & Cury, 2005). Para além disso, segundo Dweck (1999, cit. in Sarrazin & Cury, 2005; Dweck & Leggett, 1988) o posicionamento dos sujeitos perante uma ou outra teoria (entidade v.s. incremental) influenciará o tipo de orientação que irão adoptar face aos seus objectivos de realização, escolhendo os que mais se identificam com a crença de que a competência é um dom (resultante provavelmente de predisposições genéticas), estável (não passível de melhorar com o tempo) e geral (quem é bom numa actividade é-o em todas as outras), uma orientação para o ego; por outro lado, aqueles que vêem a competência desportiva como resultante do esforço e da aprendizagem e como sendo melhorável e específica a uma determinada situação, subscrevem uma orientação para a tarefa (Wang & Biddle, 2007).

De um ponto de vista afectivo e comportamental, os que acreditam na habilidade como uma entidade e que se orientam mais para o ego, revelam uma baixa auto-confiança, têm emoções mais negativas e persistem pouco na sua prática desportiva, enquanto aqueles que encaram a habilidade como um atributo incremental, denotam uma elevada auto-estima, emoções mais positivas e uma maior persistência na prática desportiva (Sarrazin & Cury, 2005).

Desta forma iremos procurar saber se as crenças sobre a natureza da competência desportiva relacionadas com: um dom, estável e geral predizem a intenção de abandono desportivo, enquanto aquelas relacionadas com a crença de que a competência resulta da aprendizagem, pode ser melhorada e é específica, predizem a intenção de continuar a praticar.

### **Os objectivos de realização**

Uma das abordagens mais importantes em termos conceptuais ao estudo da motivação na educação física e desporto tem sido realizada através da teoria dos objectivos de realização (Roberts, 2001).

Tendo por base os trabalhos desenvolvidos por Nicholls e Dweck (Dweck & Elliott, 1983; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984b) a teoria dos objectivos de realização sustenta que a demonstração de habilidade ou competência é a principal determinante que medeia o desempenho e a persistência numa dada acção (Nicholls, 1984b). Neste sentido, é perfeitamente natural que os sujeitos procurem demonstrar elevada competência e, ao mesmo tempo, procurem minimizar a falta desta (Duda, 1987; Nicholls, 1984b) nos mais diversos domínios de realização, na medida em que esta se relaciona com a percepção de sucesso ou insucesso que o sujeito possa sentir (Nicholls, 1984b). Todavia, esta noção de sucesso v.s. insucesso apresenta-se como bastante subjectiva, na medida em que o que pode ser interpretado como sucesso por uns, poderá ser encarado como insucesso por outros (Roberts, 1992).

Em função da forma como o sujeito constrói a sua competência ou a sua noção de habilidade, este irá adoptar duas perspectivas de objectivos de realização, que apesar das diferentes terminologias existentes (ver Ames, 1992a; Dweck, 1986; Nicholls, 1992), a que mais tem sido adoptada no contexto das actividades físicas e desportivas foi denominada por Nicholls (1984a) de orientação para o ego e orientação para a tarefa.

Diferenciando uma da outra, quando o sujeito se orienta para ego, este procura aferir a sua competência normativamente enquanto aqueles que se orientam para a tarefa procuram desenvolver o seu potencial de uma forma auto-referenciada (ver capítulo I, ponto 1.3.2.). Uma frase que transmite na sua plenitude e, de uma forma clara, aquilo que estas duas concepções de objectivos de realização representam, foi escrita por Fonseca (2004) ao afirmar: “Para alguns atletas ter sucesso é ser melhor que antes, enquanto para outros é ser melhor do que os outros, (pág. 6) “.

No entanto, apesar dos diferentes objectivos de realização disposicionais que os sujeitos possam ter (em função da sua individualidade), estes poderão sofrer influências do contexto social (Duda, 1992), gerando este próprio contexto dois climas motivacionais, também eles diferenciados (ver capítulo 1, ponto 1.3.2.),

Relativamente ao contributo deste campo teórico para o nosso estudo, algumas investigações têm procurado explicar a influência dos objectivos de realização tanto a nível disposicional como contextual, na participação e no abandono desportivo (ver Duda, 1989; Guillet & Sarrazin, 1999; Le Bars & Gerningon, 1998; Sarrazin et al., 2002), concluindo-se que aqueles que abandonaram, ou que tinham intenção de abandonar, percebiam o contexto em que estavam envolvidos como mais orientado para o ego, comparativamente àqueles que permaneceram envolvidos na sua prática desportiva, pelo que iremos procurar demonstrar se a teoria prediz, ou não, a intenção de abandono da prática desportiva escolar.

### **A motivação intrínseca**

A relação entre motivação, participação e abandono desportivo tem sido considerada um dos aspectos mais importantes na investigação em psicologia

do desporto (Brustad et al., 2001; Duda, 1989; Duda & Hall, 2001). Por outro lado, essa mesma investigação, tem revelado que os indivíduos podem motivar-se de duas formas distintas na realização dos seus comportamentos desportivos, isto é, de uma forma mais intrínseca ou mais extrínseca.

Enquanto os motivados intrinsecamente se envolvem voluntariamente na actividade pela satisfação e pelo prazer inato que esta lhes proporciona, os que estão motivados extrinsecamente fazem-no pelas recompensas contingentes que poderão advir dessa mesma participação (e.g., troféus, dinheiro, estatuto social etc.) (Pelletier et al., 1995; Vallerand & Losier, 1999).

Alguns estudos têm relacionado o comportamento do treinador com os comportamentos mais ou menos intrinsecamente motivados dos atletas. Amorose e Horn (2001), com base num dos instrumentos mais utilizados pela investigação em psicologia do desporto, para estudar a motivação intrínseca em contextos de actividade física e desportiva (Fonseca & Paula-Brito, 2001a), o IMI – Intrinsic Motivation Inventory (constituído pelas dimensões: prazer/interesse, competência, esforço/importância e pressão/tensão) (McAuley et al., 1989), concluíram sobre a existência de uma relação positiva entre os níveis de motivação intrínseca nos atletas (i.e. prazer/interesse para com a sua prática desportiva; maior percepção de competência e maior importância atribuída ao esforço na prática) e o envolvimento do treinador em comportamentos de treino/instrução.

Confirmando as predições da Teoria dos Objectivos de Realização, que sugerem uma relação positiva entre a orientação para a tarefa e a motivação intrínseca Nicholls (1989), Seifriz, Duda e Chi (1992), para além de confirmarem a existência de uma relação entre uma orientação elevada para a tarefa e moderada ou baixa para o ego, com o divertimento e interesse para a prática do basquetebol, também confirmaram que estes objectivos disposicionais prediziam a importância atribuída ao esforço e à competência no



desempenho, enquanto o clima motivacional predizia mais a pressão/tensão sentida no decorrer dessa mesma prática.

Referindo-se a grande parte dos estudos que relacionaram os objectivos de realização disposicionais e situacionais com a motivação intrínseca, Guillet (2000) salientou que a orientação para a tarefa se associava positivamente a este tipo de motivação.

Também no que concerne à persistência ou ao abandono da prática desportiva, a motivação intrínseca parece assumir um papel determinante. Guillet (2000) no âmbito de um estudo realizado com jovens praticantes de andebol feminino concluiu que as jovens que abandonaram estavam menos intrinsecamente motivadas do que as que se mantiveram em prática.

Estes resultados parecem reiterar outros obtidos por Fonseca et al., (Fonseca & Paula-Brito, 2001b; Fonseca, Catita, Dias, Corte-Real & Barreiros, 2006), ao concluírem que os jovens que pretendiam continuar a praticar desporto, comparativamente aos que tencionavam abandonar, se sentiam mais intrinsecamente motivados na medida em que tinham mais prazer/interesse na sua prática, julgavam-se mais competentes e viam no esforço um meio para melhorar as suas competências, não obstante sentirem uma maior pressão/tensão, dimensão esta mais associada ao fenómeno do abandono desportivo.

Reflectindo o comportamento motivado intrinsecamente uma faceta mais positiva da motivação com influência no abandono desportivo, iremos procurar explorar a partir do IMI a existência, ou não, de relação entre as suas sub-escalas mais positivas (prazer/interesse; competência; esforço/importância) e negativas (pressão/tensão) (Fonseca & Paula-Brito, 2001b), bem como a intenção de abandono ou permanência na prática desportiva federada.

### **A auto-determinação**

Um dos pontos mais importantes, senão mesmo o principal, do comportamento motivado pressupõe que os indivíduos iniciem e mantenham um determinado comportamento, na medida em que acreditam que este os conduz aos objectivos preconizados (Deci & Ryan, 2000).

Uma das teorias que se tem debruçado sobre o estudo da motivação em contextos de actividades físicas e desportivas (Pelletier, Fortier, Vallerand & Brière, 2001; Pelletier et al., 1995; Standage et al., 2003; Wang, Chatzisarantis, Spray, & Biddle, 2002) é a teoria da auto-determinação (Deci & Ryan, 1985b, 2000). Esta teoria preconiza, assim, que o comportamento pode ser intrínseca ou extrinsecamente motivado através de um processo de regulação, de modo a preencher necessidades psicológicas inatas de autonomia (i.e. a capacidade que o sujeito tem para regular o seu próprio comportamento), competência (i.e. a capacidade do sujeito em interagir eficazmente com o ambiente) e a relação com outros (i.e. a capacidade do sujeito desenvolver relações com terceiros num determinado contexto) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2007).

Deste modo, é esperado que estas necessidades definidas como os nutrientes essenciais ao crescimento, à integridade e ao bem estar, tenham impacto na motivação dos sujeitos, através de uma forma mais ou menos auto-determinada. Posto isto, surge o aspecto central da teoria que chama a atenção para a existência de um continuum entre as formas mais e menos auto-determinadas ou auto-reguladas de motivação (ver capítulo I, Figura 1.5), com influência na aprendizagem, no desempenho, e na experiência pessoal e bem estar dos indivíduos. Das formas mais auto-determinadas para as menos auto-determinadas, estas designam-se por regulação: intrínseca, integrada, identificada, introjectada, externa e amotivação (ver capítulo I, ponto 1.3.7) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000)

Embora o continuum contemple uma forma de motivação extrínseca, a regulação integrada, a mesma não será considerada no nosso estudo, na medida em que estudos anteriores têm revelado que a população mais jovem não consegue alcançar o completo sentido da integração (Vallerand, 2001). Todavia, procederemos à sua explicação.

A regulação integrada assume-se como a forma de motivação extrínseca mais internalizada e, conseqüentemente mais auto-determinada, isto é, quando a regulação identificada é totalmente integrada pelo sujeito e converge com os outros valores e necessidades do próprio (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Um exemplo deste facto poderá ser dado pelo atleta que, em vez de ir ao cinema com a namorada em vésperas de uma competição, opta por ficar em casa a descansar.

No que concerne ao enquadramento da teoria no estudo da motivação para a prática e abandono desportivo, estudos realizados neste âmbito referem que os atletas que abandonaram estavam menos motivados extrinsecamente, estavam mais regulados externamente e amotivados, comparativamente àqueles que tinham persistido na sua prática (Sarrazin, Boiché & Pelletier, 2007). Estes dados parecem assim indicar que formas mais auto-determinadas de motivação predizem a continuidade na prática desportiva federada, enquanto as menos auto-determinadas sustentam a intenção de abandono dessa mesma prática. Isto parece sustentar alguns resultados obtidos em estudos já realizados que assinalam os atletas que abandonaram, como aqueles que, para além de estarem menos motivados intrinsecamente, também estavam mais externamente regulados e mais amotivados (Pelletier et al., 2001; Sarrazin et al., 2002).

Resumindo, o presente estudo tem assim por objectivo com base nas predições avançadas pelas diversas teorias atrás referenciadas e na investigação já realizada, saber se também no nosso estudo, se confirmam algumas das variáveis assinaladas como preditoras do abandono ou da

motivação para a prática desportiva federada. Desta forma, é esperado que variáveis como as crenças de que a natureza da competência desportiva resulta da aprendizagem, é melhorável e específica; as formas mais auto-determinadas de motivação (i.e. regulação intrínseca e identificada), o prazer/interesse, esforço importância e competência da motivação intrínseca; e a orientação para a tarefa e o clima motivacional orientado para a tarefa dos objectivos de realização, sejam preditoras da intenção para a prática desportiva federada, enquanto outras como: a crença de que a natureza da competência desportiva é um dom, estável e geral; as formas menos auto-determinadas de motivação (i.e. regulação externa, introjectada e amotivação); a pressão/tensão da motivação intrínseca, os objectivos de realização disposicionais relacionados com o ego e os situacionais relacionados com o rendimento e medo face aos erros, predigam a intenção de abandono dessa mesma prática.

## **5.2. Metodologia**

### **5.2.1. Amostra**

Participaram neste estudo 3.861 jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ( $14.93 \pm 1.75$ ), praticantes de modalidades individuais (e.g. Atletismo, Natação, Ginástica, Karaté, Judo, Remo, Canoagem) e colectivas (e.g. Futebol, Andebol, Basquetebol, Voleibol, Pólo Aquático, Hóquei em Patins) a nível federado. Do total da amostra, 71.4% dos respondentes eram do sexo masculino e 26.8% do feminino. Deste universo, 1.8% não identificaram o sexo.

No que se refere à divisão pelos diversos escalões etários em análise, os jovens distribuíram-se da seguinte forma: 43,7% dos 12 aos 14 anos; 34,4% entre os 15 e os 16 anos e 21,9% dos 17 aos 18 anos.

### 5.2.2. Procedimentos e Instrumentos

Depois dos treinadores e dos atletas terem acedido em participar no estudo, os jovens procederam ao preenchimento de um conjunto de questionários, antes ou imediatamente a seguir a uma das sessões de treino, de modo a avaliar um conjunto de variáveis com possíveis implicações na sua intenção de abandono ou continuidade da prática desportiva.

Desta forma, para avaliarmos a percepção que os jovens tiveram sobre a natureza e as determinantes de natureza desportiva, utilizámos o “Questionnaire sur les Croyances relatives à la Nature de l’ Habilité Sportive – QCNHS” (Sarrazin, 2005; Sarrazin et al., 1995) que na versão portuguesa, traduzida, adaptada e validada por Fonseca (1999; Fonseca & Biddle, 1995b; Fonseca & Paula-Brito, 2000) se designa por: Questionário sobre as Crenças Relativas à Natureza da Competência Desportiva (QCNHSp).

O QCNHS é constituído por 21 itens divididos por 6 sub-escalas que retratam a competência percebida pelo atleta para com a sua prática desportiva: Estável (e.g., “mesmo que se tente, o nível de rendimento que se atinge no desporto altera-se muito pouco”), dom (e.g., “para se ter sucesso no desporto é necessário ter uma aptidão natural, ter nascido com ela”), aprendizagem (e.g., “é necessário aprender e trabalhar muito para se ser bom no desporto”), Geral (e.g., “qualquer pessoa que seja boa no desporto tem êxito em qualquer actividade desportiva”), melhorável (e.g., “se alguém aplicar esforço suficiente no desporto torna-se necessariamente melhor”), Específico (e.g., “a mesma pessoa pode ser boa numa actividade desportiva mas não ser boa noutras).

A resposta a cada uma das afirmações do QCNHS é dada através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, correspondendo o valor mais baixo a 1 (discordo totalmente) e o mais alto a 5 (concordo totalmente).

Para avaliar os objectivos de realização dos jovens desportistas utilizámos o “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire – TEOSQ” (Duda & Nicholls, 1992), que na sua versão portuguesa, traduzida, adaptada e validada por Fonseca (1999, Fonseca & Biddle, 1995a, 1996; Fonseca & Paula-Brito, 2005) é designado por: Questionário de Orientação para o Ego e para a Tarefa no Desporto (TEOSQp). Esta escala é constituída por 13 itens distribuídos por duas dimensões, que reflectem dois tipos distintos de objectivos de realização perseguidos pelos sujeitos com vista ao seu sucesso desportivo. Trata-se, pois, da orientação para o ego (e.g., “consigo fazer melhor do que os meus colegas) e da orientação para a tarefa (e.g., aprendo uma nova técnica e isso me faz querer praticar mais).

Para aceder à concordância com cada uma das afirmações e com o tipo de orientação preferida, os jovens assinalam a sua resposta através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, cujo limite inferior corresponde a 1 – discordo totalmente, e o superior a 5 – concordo totalmente.

Para a avaliação da motivação intrínseca, recorremos ao: Inventário da Motivação Intrínseca (IMI<sub>p</sub>) que é uma versão traduzida adaptada e validada para a realidade portuguesa do “Intrinsic Motivation Inventory – IMI”, de McAuley et al. (1989), por Fonseca (Fonseca, 1999; Fonseca & Bibble, 1995c; Fonseca & Paula-Brito, 2001a)

Este instrumento é constituído por 18 itens distribuídos por 4 sub-escalas, que retratam diferentes tipos de motivação intrínseca para a prática desportiva: prazer/interesse (e.g., “o meu desporto é divertido”), esforço/importância (e.g., “é isso que é suposto fazer”), competência (e.g., “sou bastante bom/boa no meu desporto”), Pressão/Tensão (e.g., “Sinto-me descontraído/a enquanto pratico o meu desporto).

À semelhança dos questionários anteriores, no preenchimento do IMI é solicitado aos sujeitos que indiquem a sua concordância relativamente a cada

uma das afirmações, através de uma escala tipo Likert de 5 pontos (e.g. 1 – discordo totalmente a 5 – concordo totalmente).

Com a finalidade de avaliar a autonomia percebida dos atletas, utilizámos o “Self-Regulation Questionnaire – SRQ” de Ryan e Connell (1989) que na sua versão portuguesa adaptada e validada (Fonseca 2007b) é designado por: Questionário de Auto-Regulação no Desporto (RAIp).

O SRQ é constituído por 17 itens, distribuídos por 5 dimensões: amotivação (e.g., “realmente não vejo bem porque hei-de praticar”), regulação externa (e.g., “...arranjo problemas se não o praticar”), regulação introjectada (e.g., “me iria sentir mal comigo mesmo/a se não o praticasse”), regulação Identificada (e.g., “é importante para mim praticá-lo”), regulação intrínseca (e.g., “gosto de aprender novas técnicas”).

No preenchimento desta escala sobre a forma como o comportamento dos sujeitos é regulado, o nível de concordância é avaliado com base numa escala tipo Likert de 5 pontos, cujo continuum vai do nível 1 – concordo totalmente ao 5 – discordo totalmente.

Para avaliar o clima motivacional percebido pelos jovens atletas, recorreu-se à: Escala de Percepção do Clima Motivacional (EPCMp), traduzida, adaptada e validada para a realidade portuguesa por Fonseca (2007a) a partir da versão original da “L’ Echelle de Perception du Climat Motivationel EPCM” de Biddle et al. (1995).

Esta escala é constituída por 19 itens distribuídos por 3 dimensões: tarefa (e.g. “o/a treinador/a fica satisfeito/a, quando os atletas melhoram à base de esforço”), rendimento (e.g., os atletas tentam fazer melhor do que os outros), ênfase nos erros (e.g., os atletas têm medo de tentar coisas em que possam cometer erros).

O atleta responde acerca do seu grau de concordância para com as afirmações sugeridas através de uma escala tipo Likert de 5 pontos (1 – discordo totalmente a 5 – concordo totalmente).

De forma a avaliar como os atletas percepcionavam o modo como o treinador configurava os seus objectivos de realização, utilizámos o “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire – TEOSQ” que na sua versão portuguesa, adaptada e validada para treinadores, é designado por: Questionário de Orientação para o Ego e para a Tarefa, versão treinador (TEOSQpt) (Fonseca, 1999; Fonseca & Biddle, 1995a, 1996; Fonseca & Paula-Brito, 2005).

Desta forma, antecedendo as 13 afirmações (distribuídas pelas duas dimensões, ego e tarefa) colocadas aos atletas, foi enunciada a seguinte pergunta: “ Para o treinador/a tenho mais sucesso no meu desporto quando...”, sendo as respostas dadas através de uma escala tipo Likert de 5 pontos que iam do discordo totalmente – 1 até ao concordo totalmente – 5.

Por último, para avaliarmos as intenções dos atletas em continuar a praticar ou abandonar o desporto que praticavam, utilizámos o QIPD – Questionário Sobre a Intenção de Praticar Desporto, desenvolvido e validado por Fonseca (1997). Este questionário é constituído por 5 itens que predizem uma possível continuidade dos atletas na prática desportiva actual (e.g., “na próxima época tenho intenção de continuar a praticar o desporto que pratico actualmente”) e 3 itens preditores de um possível abandono desportivo a curto prazo (e.g., “na próxima época não estou a pensar continuar a praticar o desporto que pratico actualmente”).

Procedeu-se à inversão dos 3 itens relativos ao abandono, fundindo-se deste modo as duas sub-escalas (i.e., intenção de praticar e intenção de abandonar) numa única escala, em que foram considerados como valores indicadores da continuidade na prática da modalidade as médias das respostas superiores ou iguais a 4 pontos e, como indicadores da intenção de abandono, as respostas



cujas médias foram iguais ou inferiores a 2,5 valores, formando-se assim dois grupos: os que não manifestavam qualquer dúvida relativamente à sua intenção em continuar a praticar (IC) e aqueles que manifestavam intenção de abandonar (IA). Os atletas cujos valores se situaram entre 4 e 2,5 não foram considerados por este estudo, em virtude da sua posição em termos de intenção para praticar ou abandonar não ser suficientemente explícita.

Os atletas indicaram o seu nível de concordância em relação a cada afirmação por intermédio de uma escala tipo Likert de 5 pontos, que à semelhança dos questionários anteriores se situava entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente) pontos.

De forma a examinar eventuais diferenças entre os dois grupos IC e IA ao nível das variáveis supracitadas (crenças sobre a natureza e determinantes da competência desportiva, objectivos de realização, motivação intrínseca, autonomia percebida, clima motivacional percebido e objectivos de realização do treinador), recorreremos à técnica estatística: Análise da Função Discriminante (AFD). Esta técnica multivariada tem por objectivo seleccionar as variáveis que melhor maximizem as diferenças entre as médias dos grupos, de modo a prever a que grupos pertencem, evitando assim classificações incorrectas dos casos nos próprios grupos (Pestana & Gageiro, 2003).

Todavia, para que esta técnica estatística possa ser utilizada, vários pressupostos têm que ser cumpridos, tais como: a distribuição deve ser normal multivariada; a variabilidade deve ser idêntica – homogénea -, ou seja, as matrizes de variância e covariância devem ser iguais para todos os grupos, e deve-se ainda verificar a inexistência de multicolinearidade entre as variáveis independentes; pelo que apresentaremos previamente estes resultados em cada uma das análises (i.e amostra geral, sexo e escalão etário).

Relativamente ao pressuposto da normalidade multivariada, as análises descritivas realizadas à distribuição de cada uma das variáveis revelou a inexistência de violações à normalidade das distribuições, o que era previsível

em função do elevado número de indivíduos que fizeram parte da amostra nas diversas análises realizadas (n amostra geral = 3861; n masculino = 2485; n feminino = 927; n 12 – 14 anos = 1621; n 15 – 16 anos = 1275; n 17 – 18 anos = 810).

Embora a homogeneidade das dispersões em função do resultado da prova M. Box, na amostra feminina e em todos os escalões etários (i.e. 12 – 14, 15 – 16 e 17 – 18 anos), indique a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as matrizes de variância e covariância dos grupos IC e IA, este mesmo resultado (i.e., da prova M. Box) na amostra geral e masculina, sugere a rejeição da inexistência de diferenças entre as respectivas matrizes dos grupos em análise (ver quadro 5.1). Contudo, as elevadas dimensões das amostras bem como a sensibilidade desta prova a amostras de grande dimensão, aumentam a possibilidade de encontrar diferenças estatisticamente significativas, apesar das matrizes não serem muito dissemelhantes (Bisquerra, 1989), o que nos levou a decidir realizar a AFD.

Quadro 5.1 – Resultados da prova M Box do Desporto Federado

	M Box	F	Sig.
Geral	32.058	5.27	.001
Masculino	30.058	2.99	.001
Feminino	14.667	1.39	.05
12 - 14 anos	7.518	1.20	.05
15 - 16 anos	15.950	1.47	.05
17 - 18 anos	10.508	1.68	.05

Por último, a existência ou não de multicolinearidade foi comprovada através da correlação e posterior análise à magnitude das correlações das variáveis em estudo, tendo-se constatado que os valores não ultrapassaram o valor crítico de 0.90 (ver Pestana & Gageiro, 2003), em todas as análises realizadas (ver quadro 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7).

Quadro 5.2 – Correlações entre todas as variáveis relativas à amostra geral do Desporto Federado

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.37	.																				
3. QCNHS Aprendizagem	-.03	-.13	.																			
4. QCNHS Geral	.26	.34	-.09	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.03	-.06	.64	.03	.																	
6. QCNHS Específico	-.01	-.05	.36	-.24	.26	.																
7. TEOSQ Tarefa	.01	-.08	.47	.007	.43	.26	.															
8. TEOSQ Ego	.22	.16	-.009	.15	-.002	-.01	.07	.														
9. IMI Prazer/Interesse	.02	-.02	.44	0.2	.39	.21	.42	-.06	.													
10. IMI Esforço/Importância	-.08	-.20	.50	-.10	.40	.22	.44	-.05	.57	.												
11. IMI Competência	.21	.10	.14	.21	.21	.07	.21	.25	.29	.28	.											
12. IMI Pressão/tensão	-.02	-.20	.21	-.21	.15	.11	.14	-.10	.14	.30	.12	.										
13. RAI Intrínseca	.02	-.02	.31	.04	.31	.17	-.09	.02	.53	.43	.26	.11	.									
14. RAI Identificada	.04	-.03	.44	.06	.39	.20	.50	.04	.51	.51	.28	.13	.59	.								
15. RAI Introjectada	.20	.17	.06	.27	.07	.04	.16	.20	.19	.07	.28	-.16	.26	.38	.							
16. RAI Externa	.28	.36	-.26	.36	-.15	.10	-.09	.20	-.16	-.37	.11	-.31	-.06	-.08	.46	.						
17. RAI Amotivação	.24	.35	-.36	.27	-.25	-.18	-.22	.15	-.30	-.55	-.05	-.31	-.20	-.31	.17	.67	.					
18. ECM Tarefa	.008	-.04	.51	-.006	.48	.28	.55	-.01	.49	.51	.23	.14	.47	.58	.20	-.13	-.32	.				
19. ECM Rendimento	.29	.25	-.03	.23	.00	-.01	-.02	.37	-.04	-.11	.13	-.20	.01	.03	.24	.33	.32	-.005	.			
20. ECM Erros	.16	.18	-.02	.17	.02	.05	.005	.10	-.02	-.04	.07	-.27	.03	.08	.24	.28	.20	.05	.43	.		
21. TEOSQ Tarefa Treinador	.02	-.08	.41	.01	.34	.25	.57	.04	.40	.45	.21	.13	.39	.46	.15	-.13	-.29	.60	-.02	.01	.	
22. TEOSQ Ego Treinador	.18	.20	-.10	.25	-.06	-.03	.004	.55	-.04	-.09	.14	-.20	.008	.01	.27	.35	.26	-.01	.49	.26	.03	.

Quadro 5.3 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao sexo masculino do Desporto Federado

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.38	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	.004	-.11	.																			
4. QCNHS Geral	.25	.36	-.06	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.01	-.22	.66	.07	.																	
6. QCNHS Específico	.02	-.01	.39	-.22	.28	.																
7. TEOSQ Tarefa	.03	-.12	.46	.05	.43	.24	.															
8. TEOSQ Ego	.19	.18	.04	.11	.03	.05	.11	.														
9. IMI Prazer/Intere.	.02	.004	.48	.04	.42	.26	.41	-.05	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.07	-.18	.53	-.08	.42	.24	.46	-.03	.59	.												
11. IMI Competência	.18	.08	.23	.21	.28	.12	.29	.19	.35	.32	.											
12. IMI Pressão/tens.	-.02	-.21	.22	-.23	.14	.13	.10	-.11	.14	.27	.12	.										
13. RAI Intrínseca	.02	-.02	.02	.05	.35	.19	.46	.04	.56	.47	.32	.08	.									
14. RAI Identificada	.04	-.007	.46	.10	.43	.23	.52	.02	.54	.54	.35	.10	.65	.								
15. RAI Introjectada	.15	.16	.10	.28	.12	.09	.17	.12	.23	.12	.24	-.18	.27	.39	.							
16. RAI Externa	.25	.35	-.26	.36	-.13	-.09	-.09	.16	-.14	-.37	.04	-.34	-.08	-.09	.44	.						
17. RAI Amotivação	.24	.32	.32	.24	-.26	-.19	-.23	.13	-.32	-.57	-.15	-.33	-.26	-.31	.14	.66	.					
18. ECM Tarefa	.005	-.02	-.02	.02	.48	.27	.53	-.001	.51	.55	.31	.10	.47	.61	.23	-.11	-.33	.				
19. ECM Rendimento	.30	.26	.26	.23	.02	.003	.009	.37	-.04	-.13	.11	-.22	.03	.02	.24	.35	.34	.006	.			
20. ECM Erros	.17	.18	.18	.17	.03	.08	.03	.09	-.02	-.01	.09	-.29	.05	.09	.27	.32	.22	.08	.45	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	.04	-.03	-.03	.05	.35	.26	.57	.07	.41	.47	.30	.11	.42	.47	.18	-.09	-.29	.60	-.002	.03	.	
22. TEOSQ Ego T.	.18	.24	.24	.24	-.51	-.01	.01	.53	-.04	-.10	.12	-.23	.03	-.001	.25	.38	.26	-.03	.50	.28	.04	.

Quadro 5.4 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao sexo feminino do Desporto Federado

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.26	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.09	-.09	.																			
4. QCNHS Geral	.19	.15	-.11	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.11	-.08	.51	-.04	.																	
6. QCNHS Específico	-.11	-.09	.22	-.32	.13	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.03	-.24	.46	-.11	.41	.29	.															
8. TEOSQ Ego	.17	-.009	-.02	.16	-.04	-.12	.04	.														
9. IMI Prazer/Intere.	.05	-.10	.22	-.02	.31	.09	.38	-.11	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.04	-.20	.37	-.09	.33	.16	.41	-.57	.51	.												
11. IMI Competência	.22	.07	.01	.13	.07	-.01	.11	.23	.19	.23	.											
12. IMI Pressão/tens.	.02	-.10	.19	-.14	.16	.08	.26	-.09	.09	.30	.16	.										
13. RAI Intrínseca	-.04	-.08	.18	-.05	.19	.13	.36	-.07	.49	.36	.08	.18	.									
14. RAI Identificada	.02	-.08	.35	-.06	.27	.15	.45	.06	.44	.47	.08	.18	.46	.								
15. RAI Introjectada	.20	.08	.02	.14	-.01	-.09	.12	.30	.17	.03	.26	-.06	.19	.38	.							
16. RAI Externa	.19	.22	-.19	.27	-.19	-.15	-.12	.23	-.23	-.32	.15	-.16	-.18	-.13	.34	.						
17. RAI Amotivação	.10	.26	-.23	.24	-.19	-.18	-.24	.10	-.36	-.41	-.004	-.16	-.17	-.34	.03	.56	.					
18. ECM Tarefa	.01	-.08	.50	-.10	.45	.31	.58	-.08	.39	.34	.06	.27	.45	.49	.18	-.15	-.26	.				
19. ECM Rendimento	.20	.13	.008	.15	-.07	-.09	-.11	.37	-.08	.02	.12	-.11	-.08	.08	.23	.22	.13	.000	.			
20. ECM Erros	.11	.13	-.05	.15	-.01	-.06	-.75	.17	-.02	-.12	.02	-.19	-.07	.10	.15	.17	.10	-.02	.37	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	-.03	-.25	.49	-.12	.33	.27	.55	-.04	.39	.37	.03	.19	.30	.42	.12	-.26	-.31	.62	-.09	-.02	.	
22. TEOSQ Ego T.	.14	.00	-.04	.19	-.07	-.08	-.42	.58	-.03	-.01	.07	-.09	-.09	.08	.29	.18	.13	-.04	.44	.25	.023	.

Quadro 5.5 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 12 – 14 anos do Desporto Federado

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.30	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	.005	-.11	.																			
4. QCNHS Geral	.27	.30	-.05	.																		
5. QCNHS Melhorável	.002	-.08	.70	.01	.																	
6. QCNHS Específico	.02	-.02	.35	-.22	.28	.																
7. TEOSQ Tarefa	.08	-.06	.48	.02	.45	.30	.															
8. TEOSQ Ego	.18	.18	.03	.25	.06	-.02	.12	.														
9. IMI Prazer/Intere.	.08	-.04	.46	.06	.44	.25	.46	-.02	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.06	-.22	.53	-.14	.45	.27	.46	-.02	.62	.												
11. IMI Competência	.25	.07	.23	.19	.29	.15	.29	.26	.41	.36	.											
12. IMI Pressão/tens.	-.02	-.24	.26	-.23	.23	.13	.18	-.18	.17	.35	.12	.										
13. RAI Intrínseca	.03	-.09	.32	.009	.32	.22	.42	.04	.54	.47	.31	.18	.									
14. RAI Identificada	.04	-.07	.47	.01	.44	.26	.51	.06	.57	.53	.31	.19	.59	.								
15. RAI Introjectada	.21	.13	.07	.30	.04	.08	.13	.19	.20	.02	.29	-.15	.18	.34	.							
16. RAI Externa	.27	.29	-.27	.37	-.19	-.09	-.11	.17	-.16	-.41	.05	-.35	-.14	-.12	.48	.						
17. RAI Amotivação	.23	.35	-.40	.26	-.30	-.17	-.23	.16	-.32	-.58	-.08	-.36	-.29	-.34	.17	.69	.					
18. ECM Tarefa	-.15	-.12	.53	-.04	.54	.32	.56	.00	.55	.58	.32	.22	.49	.63	.19	-.17	-.38	.				
19. ECM Rendimento	.31	.26	-.01	.26	.004	-.02	.007	.39	-.01	-.12	.14	-.17	-.004	.04	.30	.37	.33	.006	.			
20. ECM Erros	.23	.24	-.03	.15	-.04	.04	.002	.14	-.01	-.05	.08	-.29	.02	.07	.28	.35	.24	.04	.44	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	.06	-.10	.45	.02	.41	.26	.59	.02	.49	.53	.35	.20	.41	.51	.12	-.17	-.34	.61	-.002	-.007	.	
22. TEOSQ Ego T.	.19	.23	-.12	.31	-.08	-.07	-.004	.53	.01	-.07	.17	-.26	-.04	.005	.32	.40	.31	-.04	.513	.34	-.02	.

Quadro 5.6 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 15 – 16 anos do Desporto Federado

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.40	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.06	-.14	.																			
4. QCNHS Geral	.19	.33	-.10	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.02	-.005	.57	.10	.																	
6. QCNHS Específico	-.04	-.09	.34	-.30	.22	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.03	-.13	.45	.04	.41	.17	.															
8. TEOSQ Ego	.28	.14	-.03	.06	-.04	.004	.05	.														
9. IMI Prazer/Intere.	-.52	-.06	.43	-.02	.38	.17	.40	-.08	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.11	-.21	.52	-.04	.41	.18	.50	-.07	.54	.												
11. IMI Competência	.20	.06	.09	.22	.17	.01	.20	.26	.19	.22	.											
12. IMI Pressão/tens.	.001	-.18	.15	-.18	.01	.08	.07	-.05	.11	.23	.14	.										
13. RAI Intrínseca	-.005	-.04	.27	.08	.26	.05	.41	.04	.53	.37	.28	-.01	.									
14. RAI Identificada	.04	-.02	.37	.11	.32	.13	.51	.06	.44	.47	.28	.08	.57	.								
15. RAI Introjectada	.11	.15	.07	.18	.15	.01	.24	.20	.23	.16	.28	-.18	.38	.45	.							
16. RAI Externa	.27	.44	-.25	.34	-.11	-.09	-.07	.20	-.16	-.32	.14	-.29	.02	-.01	.44	.						
17. RAI Amotivação	.29	.36	-.33	.23	-.19	-.19	-.23	.13	-.30	-.51	-.08	-.27	-.14	-.29	.13	.65	.					
18. ECM Tarefa	.06	.04	.53	.08	.42	.22	.56	.02	.40	.49	.17	.06	.44	.54	.26	-.04	-.24	.				
19. ECM Rendimento	.28	.18	-.02	.19	.04	.01	-.02	.34	-.12	-.08	.01	-.25	.02	.002	.02	.28	.31	.01	.			
20. ECM Erros	.10	.07	.03	.16	.09	.11	.03	.02	-.10	.01	.07	-.26	.03	.11	.14	.22	.13	.10	.43	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	.01	-.06	.36	.03	.27	.20	.54	.09	.31	.45	.16	.06	.35	.38	.21	-.03	-.22	.62	-.004	.05	.	
22. TEOSQ Ego T.	.10	.14	-.04	.19	-.008	.01	.06	.55	-.12	-.07	.10	-.17	.08	.02	.11	.27	.18	.05	.50	.18	.13	.

Quadro 5.7 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 17 – 18 anos do Desporto Federado

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.47	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.08	-.09	.																			
4. QCNHS Geral	.25	.23	-.15	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.17	-.06	.56	.003	.																	
6. QCNHS Específico	-.04	-.02	.42	-.27	.20	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.07	-.07	.47	-.16	.44	.29	.															
8. TEOSQ Ego	.20	.09	-.03	.05	-.09	.01	.03	.														
9. IMI Prazer/Intere.	-.01	.07	.35	-.01	.32	.19	.30	-.15	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.06	-.03	.35	.02	.26	.15	.29	-.04	.52	.												
11. IMI Competência	.20	.17	-.06	.21	.01	-.05	.01	.21	.12	.18	.											
12. IMI Pressão/tens.	-.03	-.08	.13	-.19	.17	.13	.13	.003	.13	.23	.10	.										
13. RAI Intrínseca	-.01	.18	.43	.04	.40	.22	.46	-.09	.59	.49	.10	.11	.									
14. RAI Identificada	.04	.11	.43	.14	.38	.20	.44	-.02	.47	.58	.13	-.004	.66	.								
15. RAI Introjectada	.28	.25	.04	.29	.003	-.06	.02	.21	.11	.08	.24	-.15	.22	.37	.							
16. RAI Externa	.20	.18	-.22	.20	-.19	-.22	-.15	.27	-.26	-.27	.18	-.18	-.16	-.10	.40	.						
17. RAI Amotivação	.10	.13	-.32	.23	-.28	-.28	-.26	.09	-.40	-.47	.02	-.21	-.22	-.27	.14	.52	.					
18. ECM Tarefa	-.007	.02	.38	-.09	.36	.26	.48	-.18	.51	.34	.02	.16	.44	.48	.08	-.27	-.37	.				
19. ECM Rendimento	.28	.27	-.13	.19	-.14	-.09	-.14	.37	-.03	-.09	.24	-.19	.04	.05	.44	.26	.23	-.11	.			
20. ECM Erros	.04	.10	-.06	.20	.08	-.05	-.06	.06	.08	-.11	.03	-.26	.02	.06	.28	.12	.21	-.01	.37	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	-.07	-.08	.42	-.12	.30	.34	.59	-.02	.34	.24	-.10	.09	.40	.47	.07	-.21	-.37	.56	-.18	-.005	.	
22. TEOSQ Ego T.	.33	.21	-.13	.13	-.11	-.01	-.11	.62	-.07	-.19	.09	-.06	.009	.02	.41	.36	.18	-.09	.41	.14	.00	.

### 5.3. Apresentação e Discussão de Resultados

#### 5.3.1. Amostra Geral

Analizando o quadro 5.8 podemos constatar que os jovens do grupo IC, comparativamente ao seus colegas IA, apresentaram valores médios superiores em quase todas as variáveis, excepção feita à crença de que a competência é específica, pressão/tensão da motivação intrínseca e amotivação do nível de autonomia.

Quadro 5.8 – Diferenças entre os grupos IC e IA da amostra geral nas diferentes variáveis em estudo do Desporto Federado

Variáveis	IC	IA	Λ	F	p
	M ± DP	M ± DP			
QCNHS Dom	2.78 ± .98	2.73 ± .90	1.00	.228	.633
QCNHS Estável	2.64 ± .69	2.50 ± .65	.996	3.12	.078
QCNHS Aprendizagem	4.63 ± .46	4.46 ± .48	.987	10.40	.001
QCNHS Geral	2.56 ± .97	2.25 ± .91	.990	7.86	.005
QCNHS Melhorável	4.40 ± .58	4.26 ± .52	.994	4.58	.033
QCNHS Específico	3.90 ± .70	3.95 ± .67	1.00	.296	.587
TEOSQ Tarefa	4.24 ± .53	3.96 ± .57	.973	22.33	.000
TEOSQ Ego	2.77 ± .93	2.40 ± .81	.984	12.68	.000
IMI Prazer/Interesse	4.45 ± .51	4.19 ± .58	.975	20.20	.000
IMI Esforço/Importância	4.44 ± .52	4.26 ± .57	.989	9.08	.003
IMI Competência	3.56 ± .62	3.34 ± .65	.987	10.51	.001
IMI Pressão/tensão	3.75 ± .84	3.82 ± .75	.999	.535	.465
RAI Intrínseca	4.15 ± .73	3.74 ± .74	.970	24.86	.000
RAI Identificada	4.38 ± .60	3.96 ± .73	.957	35.46	.000
RAI Introjectada	3.13 ± .92	2.71 ± .93	.981	15.79	.000
RAI Externa	1.75 ± .81	1.67 ± .72	.999	.838	.360
RAI Amotivação	1.50 ± .77	1.70 ± .80	.994	5.13	.024
ECM Tarefa	4.31 ± .50	4.0 ± .57	.965	29.13	.000
ECM Rendimento	2.92 ± .72	2.66 ± .72	.988	10.09	.002
ECM Erros	3.08 ± .95	2.78 ± 1.0	.990	7.84	.005
TEOSQ Tarefa Treinador	4.26 ± .58	4.02 ± .67	.985	12.50	.000
TEOSQ Ego Treinador	2.69 ± .93	2.25 ± .67	.977	18.53	.000

As variáveis em que foram registadas diferenças estatisticamente significativas com o grupo IC a sobrepor-se ao IA sucederam ao nível das dimensões: aprendizagem, geral e melhorável, das crenças sobre a natureza da competência desportiva; na orientação para o ego e tarefa dos objectivos de realização; no prazer/interesse, esforço/importância e competência percebida, da motivação intrínseca; na regulação intrínseca, identificada introjectada, e amotivação do nível de autodeterminação, no rendimento, erros e tarefa, do clima motivacional percebido e na percepção que os jovens tinham acerca dos objectivos de realização do seu treinador relativamente à sua orientação para o ego e para a tarefa.

Logo, não é por isso surpreendente que o elevado valor do lambda de Wilks ( $\Lambda = .929$ ) associado ao valor de  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 59.01$ ;  $p < .001$ ) saliente a existência de uma função discriminante significativa entre os dois grupos em análise com base no vector médio de todas as variáveis. Todavia, o mesmo não discrimina quais são, tendo por isso que se atender aos coeficientes estruturais, que não são mais do que simples correlações entre as variáveis independentes e o compósito dos scores discriminantes (i.e. variáveis dependentes).

De acordo com Tabachnick e Fidel (2001) foi estabelecido o valor mínimo de 0.30 para considerar uma variável como significativa e, assim, identificar aquelas que mais contribuíram para a função discriminante. Com base neste valor, as variáveis identificadas no nosso estudo foram: a crença de que a competência resulta da aprendizagem; a orientação para o ego e para a tarefa dos objectivos de realização; o prazer/interesse e o esforço/importância da motivação intrínseca; a regulação intrínseca, identificada e introjectada do nível de autodeterminação, o clima motivacional orientado para a tarefa, e a percepção da orientação para ambos os objectivos de realização por parte do treinador (ver quadro 5.9).

Quadro 5.9 – Coeficientes estruturais da função discriminante na amostra geral do Desporto Federado

Variáveis	CE
QCNHS Dom	.149
QCNHS Estável	.085
QCNHS Aprendizagem	.313
QCNHS Geral	.205
QCNHS Melhorável	.273
QCNHS Específico	.125
TEOSQ Tarefa	.447
TEOSQ Ego	.319
IMI Prazer/Interesse	.347
IMI Esforço/Importância	.350
IMI Competência	.249
IMI Pressão/tensão	-.79
RAI Intrínseca	.478
RAI Identificada	.760
RAI Introjectada	.430
RAI Externa	.165
RAI Amotivação	-.86
ECM Tarefa	.689
ECM Rendimento	.292
ECM Erros	.204
TEOSQ Tarefa Treinador	.495
TEOSQ Ego Treinador	.550

Para além destes resultados, procurou-se determinar se os grupos IC e IA poderiam ser discriminados por um número ainda menor de variáveis, pelo que se recorreu ao método Stepwise da AFD. Esta análise mais selectiva revelou que a regulação identificada do nível de autodeterminação, a percepção de que o treinador orientava mais os seus objectivos de realização para o ego e o clima motivacional percebido para a tarefa foram as variáveis que mais significativamente contribuíram para demarcar as diferenças entre os dois grupos em estudo (ver quadro 5.10).

Quadro 5.10 – Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA da amostra geral do Desporto Federado

Variáveis	Passo	$\Lambda$	p
RAI Identificada	1	.957	.000
TEOSQ Ego Treinador	2	.938	.000
ECM Tarefa	3	.929	.000



Verificando o posicionamento dos dois grupos no espaço discriminante, constatou-se através do valor dos seus centróides ( $IC = .099$ ,  $IA = -.778$ ), que a função discriminante identificada se associou de uma forma mais pronunciada com o grupo IC.

Relativamente à classificação global dos casos, 70.3% da amostra foi correctamente classificada com base na função discriminante identificada.

Em idêntica análise realizada aos grupos, 70.7% dos casos foram correctamente classificados no grupo IC enquanto 66.7% foi o valor obtido para o grupo IA (ver quadro 5.11).

Quadro 5.11 – Classificação dos sujeitos da amostra geral do Desporto Federado com base na função discriminante

	Grupo	IC	IA
n	IC	503	208
	IA	30	60
%	IC	70.7	29.3
	IA	33.3	66.7

### 5.3.2. Em função do sexo

Analisando os valores médios dos grupos IC e IA, na amostra masculina, foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na generalidade das variáveis em estudo (ver quadro 5.12).

Deste modo, nos rapazes, o grupo IC obteve valores significativamente mais elevados do que o grupo IA nas seguintes dimensões: as crenças de competência são estáveis, decorrem da aprendizagem, são gerais e melhoráveis; na orientação para o ego e para a tarefa; nas componentes da motivação intrínseca relacionadas com o prazer/interesse, esforço/importância e competência; nos índices de autodeterminação relativos à regulação

intrínseca, identificada e introjectada; na percepção de um clima motivacional que privilegia a tarefa o rendimento e penaliza os erros e, na percepção de que o treinador se orienta para ambos os objectivos de realização (ego e tarefa). Quanto ao grupo IA, este obteve, comparativamente ao grupo IC, valores estatisticamente significativos na dimensão amotivação do nível de auto-regulação, para além de valores médios superiores ao grupo IC, obtidos na dimensão de que a crença sobre a competência desportiva é específica e na dimensão pressão/tensão da motivação intrínseca.

Quadro 5.12 – Diferenças entre os grupos IC e IA do sexo masculino nas diferentes variáveis do Desporto Federado

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	2.84 $\pm$ .99	2.62 $\pm$ 1.02	.996	2.42	.120
QCNHS Estável	2.68 $\pm$ .69	2.41 $\pm$ .71	.988	7.17	.008
QCNHS Aprendizagem	4.61 $\pm$ .48	4.33 $\pm$ .54	.976	14.61	.000
QCNHS Geral	2.62 $\pm$ 1.0	2.23 $\pm$ .94	.988	7.23	.007
QCNHS Melhorável	4.37 $\pm$ .61	4.17 $\pm$ .57	.991	5.11	.024
QCNHS Específico	3.90 $\pm$ .71	3.95 $\pm$ .68	1.00	.222	.638
TEOSQ Tarefa	4.22 $\pm$ .52	3.87 $\pm$ .59	.967	20.36	.000
TEOSQ Ego	2.85 $\pm$ .91	2.39 $\pm$ .73	.979	12.61	.000
IMI Prazer/Interesse	4.45 $\pm$ .52	4.13 $\pm$ .65	.974	15.84	.000
IMI Esforço/Importância	4.43 $\pm$ .54	4.20 $\pm$ .60	.986	8.21	.004
IMI Competência	3.65 $\pm$ .57	3.44 $\pm$ .53	.989	6.48	.011
IMI Pressão/tensão	3.74 $\pm$ .86	3.86 $\pm$ .81	.998	.983	.322
RAI Intrínseca	4.16 $\pm$ .74	3.64 $\pm$ .78	.963	22.90	.000
RAI Identificada	4.38 $\pm$ .61	3.94 $\pm$ .73	.962	23.18	.000
RAI Introjectada	3.22 $\pm$ .93	2.75 $\pm$ .89	.979	12.50	.000
RAI Externa	1.82 $\pm$ .86	1.82 $\pm$ .74	1.00	.003	.956
RAI Amotivação	1.54 $\pm$ .81	1.78 $\pm$ .93	.993	4.04	.045
ECM Tarefa	4.30 $\pm$ .50	3.94 $\pm$ .62	.962	23.54	.000
ECM Rendimento	2.95 $\pm$ .71	2.67 $\pm$ .71	.988	7.50	.006
ECM Erros	3.08 $\pm$ .94	2.80 $\pm$ 1.03	.993	4.02	.045
TEOSQ Tarefa Treinador	4.23 $\pm$ .59	4.0 $\pm$ .70	.989	6.58	.011
TEOSQ Ego Treinador	2.72 $\pm$ .93	2.33 $\pm$ .71	.986	8.69	.003

Nas raparigas, os valores estatisticamente significativos foram registados na dimensão tarefa e ego relativamente à orientação disposicional do treinador; na

percepção do clima orientado para a tarefa; na dimensão identificada e amotivação do nível de auto-regulação e na crença de que a competência desportiva é um dom e, por isso, consequentemente inalterável, com o grupo IA comparativamente ao IC a obter valores mais altos nas duas últimas dimensões mencionadas (ver quadro 5.13).

Quadro 5.13 – Diferenças entre os grupos IC e IA do sexo feminino nas diferentes variáveis do Desporto Federado

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	2.52 $\pm$ .85	2.82 $\pm$ .69	.981	3.64	.058
QCNHS Estável	2.47 $\pm$ .65	2.62 $\pm$ .59	.993	1.40	.238
QCNHS Aprendizagem	4.71 $\pm$ .38	4.66 $\pm$ .33	.997	.573	.450
QCNHS Geral	2.30 $\pm$ .83	2.25 $\pm$ .93	.999	.098	.754
QCNHS Melhorável	4.49 $\pm$ .46	4.40 $\pm$ .42	.995	.958	.329
QCNHS Específico	3.93 $\pm$ .65	3.94 $\pm$ .70	1.00	.006	.938
TEOSQ Tarefa	4.31 $\pm$ .53	4.12 $\pm$ .55	.983	3.31	.070
TEOSQ Ego	2.44 $\pm$ .94	2.46 $\pm$ .95	1.00	.007	.932
IMI Prazer/Interesse	4.46 $\pm$ .45	4.32 $\pm$ .44	.988	2.30	.130
IMI Esforço/Importância	4.46 $\pm$ .44	4.38 $\pm$ .55	.996	.713	.399
IMI Competência	3.23 $\pm$ .65	3.14 $\pm$ .80	.997	.473	.492
IMI Pressão/tensão	3.80 $\pm$ .74	3.72 $\pm$ .67	.999	.267	.606
RAI Intrínseca	4.11 $\pm$ .71	3.87 $\pm$ .71	.985	2.86	.092
RAI Identificada	4.37 $\pm$ .58	3.95 $\pm$ .77	.939	12.11	.001
RAI Introjectada	2.79 $\pm$ .81	2.52 $\pm$ .92	.986	2.72	.100
RAI Externa	1.48 $\pm$ .52	1.33 $\pm$ .48	.989	2.06	.153
RAI Amotivação	1.36 $\pm$ .51	1.59 $\pm$ .57	.973	5.29	.022
ECM Tarefa	4.35 $\pm$ .48	4.10 $\pm$ .52	.965	6.90	.009
ECM Rendimento	2.79 $\pm$ .75	2.68 $\pm$ .77	.997	.551	.459
ECM Erros	3.06 $\pm$ .95	2.76 $\pm$ 1.02	.987	2.55	.111
TEOSQ Tarefa Treinador	4.35 $\pm$ .50	4.10 $\pm$ .67	.974	4.93	.028
TEOSQ Ego Treinador	2.56 $\pm$ .92	2.20 $\pm$ .64	.977	4.45	.036

Tal como na amostra geral, o elevado valor do lambda de Wilks ( $\Lambda$ ) associado ao valor de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) quer na amostra masculina ( $\Lambda = .921$  e  $\chi^2 = 48.49$ ;  $p < .001$ ) quer na feminina ( $\Lambda = .838$  e  $\chi^2 = 32.87$ ;  $p < .001$ ) salienta a existência de uma função discriminante significativa entre os dois grupos (IC e IA) em análise.

Tendo em conta, e à imagem do estudo anterior, o valor de 0.30 (Tabachnick & Fidell, 2001), para considerar uma variável como significativa, a análise dos coeficientes estruturais da amostra masculina e feminina permitiu identificar as variáveis que mais contribuíram para a função discriminante identificada em ambos os sexos (ver quadro 5.14).

Quadro 5.14 – Coeficientes estruturais da função discriminante em ambos os sexos no Desporto Federado

Variáveis	Coeficientes Estruturais (CE)	
	Masculino	Feminino
QCNHS Dom	.218	-.316
QCNHS Estável	.376	-.152
QCNHS Aprendizagem	.347	.217
QCNHS Geral	.247	.026
QCNHS Melhorável	.347	.141
QCNHS Específico	.139	.161
TEOSQ Tarefa	.522	.302
TEOSQ Ego	.499	.090
IMI Prazer/Interesse	.395	.197
IMI Esforço/Importância	.358	.319
IMI Competência	.365	.016
IMI Pressão/tensão	-.177	.033
RAI Intrínseca	.672	.204
RAI Identificada	.569	.577
RAI Introjectada	.331	.348
RAI Externa	.177	.238
RAI Amotivação	-.060	-.382
ECM Tarefa	.681	.206
ECM Rendimento	.255	.097
ECM Erros	.160	-.033
TEOSQ Tarefa Treinador	.498	.193
TEOSQ Ego Treinador	.307	.006

Podemos, assim, verificar com base nestes coeficientes que, as variáveis: prazer/interesse, competência e esforço/importância da motivação intrínseca; orientação para o ego e para a tarefa; clima motivacional percebido para a tarefa; regulação intrínseca, identificada e introjectada do nível de auto-determinação; ambas as orientações disposicionais por parte dos treinadores (i.e. ego e tarefa) e as crenças de que a competência desportiva é estável,

melhorável e que decorre da aprendizagem, foram aquelas que se associaram a uma atitude mais favorável para a prática desportiva por parte dos rapazes.

No que concerne ao sexo feminino, os resultados evidenciados pelos coeficientes estruturais apontam para o facto da dimensão identificada e introjectada do nível de auto-determinação a par com o esforço/importância da motivação intrínseca e com a orientação para a tarefa serem as variáveis que se associam a uma intenção mais favorável para a prática desportiva federada, contrariamente à dimensão amotivação do nível de auto-determinação e à crença de que a competência desportiva é um dom, cuja contribuição para permanecer na prática é mais baixa, tal como pode ser confirmado através das médias do quadro 5.13.

De forma a reduzir o número de variáveis que constituíam os grupos e a aumentar o seu poder discriminatório entre os grupos IC e IA recorreu-se ao método Stepwise da AFD (ver quadro 5.15), tendo os resultados evidenciado no caso dos rapazes que as variáveis que melhor discriminavam essas diferenças foram: a crença de que a competência desportiva é estável, a orientação para o ego, a regulação intrínseca do nível de auto-determinação e a tarefa do clima motivacional percebido.

Quanto às raparigas, a regulação externa e identificada do nível de auto-determinação, conjuntamente com a dimensão amotivação e a crença que a competência desportiva é um dom, foram as variáveis que melhor discriminaram as diferenças entre os dois grupos. Todavia, tal como já referido aquando da apresentação da análise dos valores dos coeficientes estruturais, as duas últimas variáveis mencionadas (RAI amotivação e QCNHS dom) embora significativas, apresentaram uma correlação negativa, pelo que estes indicadores podem ser entendidos como características daqueles cuja intenção não é permanecer na prática desportiva.

Quadro 5.15 – Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA em ambos os sexos no Desporto Federado

Variáveis	Passo	$\Lambda$	p
Sexo masculino			
ECM Tarefa	1	.962	.000
TEOSQ Ego	2	.943	.000
RAI Intrínseca	3	.929	.000
QCNHS Estável	4	.921	.000
Sexo feminino			
RAI Identificada	1	.939	.001
QCNHS Dom	2	.916	.000
RAI Externa	3	.888	.000
RAI Amotivação	4	.838	.000

Analisando os grupos no espaço discriminante, constatou-se com base no valor dos centróides dos dois grupos (masculino: IC = .09, IA = -.943; feminino: IC = .197, IA = -.972), que a função discriminante se associou mais com a intenção de praticar quer nos rapazes como nas raparigas.

Partindo da função discriminante identificada, classificaram-se os sujeitos do sexo masculino e feminino nos dois grupos em análise (IC e IA), tendo-se verificado que 69.9% dos rapazes e 70.7% das raparigas, foram correctamente classificados.

Quanto à distribuição no sexo masculino constatou-se que de 69.7% dos casos foram classificados no grupo IC e 73.1% no grupo IA, enquanto no sexo feminino estes foram de 70.8% no grupo IC e 69.7% no grupo IA (ver quadro 5.16).

Quadro 5.16 – Classificação dos sujeitos de ambos os sexos do Desporto Federado com base na função discriminante

		Sexo masculino		Sexo feminino	
	Grupo	IC	IA	IC	IA
n	IC	381	166	153	63
	IA	14	38	10	23
%	IC	69.7	30.3	70.8	29.2
	IA	26.9	73.1	30.3	69.7

### 5.3.3. Em função do escalão etário

Analisando os valores médios, bem como os desvios padrão dos grupos IC e IA nos diversos escalões etários em análise, verificámos que no escalão dos 12 – 14 anos o grupo IC indicou valores do ponto de vista estatístico, significativamente mais elevados nas dimensões: orientação para a tarefa, prazer interesse da motivação intrínseca, regulação identificada e intrínseca do nível de auto-determinação, clima motivacional orientado para a tarefa e orientação dos objectivos de realização do treinador para o ego e para a tarefa (ver quadro 5.17).

Porém, apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, o grupo IA revelou valores médios mais elevados nas variáveis cuja competência desportiva resulta de um dom, é estável e geral; na pressão/tensão da motivação intrínseca e na regulação externa e amotivação do nível de auto-determinação.

Quadro 5.17 – Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário 12 – 14 anos nas diferentes variáveis do Desporto Federado

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	2.75 $\pm$ 1.0	2.92 $\pm$ .86	.998	.758	.385
QCNHS Estável	2.72 $\pm$ .70	2.82 $\pm$ .54	.999	.518	.472
QCNHS Aprendizagem	4.64 $\pm$ .49	4.53 $\pm$ .50	.997	1.33	.248
QCNHS Geral	2.63 $\pm$ .98	2.67 $\pm$ .93	1.00	.045	.832
QCNHS Melhorável	4.44 $\pm$ .56	4.41 $\pm$ .51	1.00	0.75	.785
QCNHS Específico	3.92 $\pm$ .72	3.91 $\pm$ .66	1.00	.016	.899
TEOSQ Tarefa	4.26 $\pm$ .54	3.96 $\pm$ .60	.980	8.03	.005
TEOSQ Ego	2.77 $\pm$ .92	2.53 $\pm$ .85	.995	1.79	.181
IMI Prazer/Interesse	4.46 $\pm$ .50	4.15 $\pm$ .60	.975	10.16	.002
IMI Esforço/Importância	4.43 $\pm$ .55	4.23 $\pm$ .53	.991	3.70	.055
IMI Competência	3.65 $\pm$ .61	3.52 $\pm$ .64	.997	1.30	.254
IMI Pressão/tensão	3.76 $\pm$ .87	3.88 $\pm$ .60	.999	.536	.465
RAI Intrínseca	4.17 $\pm$ .76	3.64 $\pm$ .88	.967	13.20	.000
RAI Identificada	4.38 $\pm$ .64	3.95 $\pm$ .89	.972	11.18	.001
RAI Introjectada	3.12 $\pm$ .95	2.89 $\pm$ .98	.996	1.67	.197
RAI Externa	1.72 $\pm$ .83	1.81 $\pm$ .70	1.00	.022	.882
RAI Amotivação	1.56 $\pm$ .81	1.81 $\pm$ .78	.993	2.62	.106
ECM Tarefa	4.35 $\pm$ .49	3.96 $\pm$ .53	.959	16.72	.000
ECM Rendimento	2.96 $\pm$ .71	2.88 $\pm$ .79	.999	.309	.579
ECM Erros	3.03 $\pm$ 1.03	2.78 $\pm$ .64	.995	1.77	.183
TEOSQ Tarefa Treinador	4.29 $\pm$ .56	3.98 $\pm$ .71	.980	7.93	.005
TEOSQ Ego Treinador	2.71 $\pm$ .94	2.12 $\pm$ .70	.972	11.29	.001

Relativamente ao escalão etário dos 15 – 16 anos, os valores significativamente mais elevados no grupo IC ocorreram nas variáveis: orientação para a tarefa e ego, competência da motivação intrínseca, regulação identificada do nível de auto-determinação e no clima orientado para a tarefa. No grupo IA, o único valor significativamente mais elevado verificou-se na variável amotivação do nível de auto-determinação (ver quadro 5.18).



Quadro 5.18 – Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário 15 – 16 anos nas diferentes variáveis do Desporto Federado

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	2.75 $\pm$ .91	2.72 $\pm$ .93	1.00	.022	.882
QCNHS Estável	2.58 $\pm$ .61	2.55 $\pm$ .53	1.00	.028	.868
QCNHS Aprendizagem	4.62 $\pm$ .43	4.44 $\pm$ .49	.987	3.61	.058
QCNHS Geral	2.49 $\pm$ .98	2.12 $\pm$ .79	.990	2.86	.092
QCNHS Melhorável	4.36 $\pm$ .61	4.30 $\pm$ .47	.999	.225	.636
QCNHS Específico	3.88 $\pm$ .67	4.15 $\pm$ .65	.988	3.28	.071
TEOSQ Tarefa	4.25 $\pm$ .48	3.93 $\pm$ .60	.971	8.10	.005
TEOSQ Ego	2.81 $\pm$ .90	2.16 $\pm$ .76	.964	10.31	.001
IMI Prazer/Interesse	4.44 $\pm$ .53	4.33 $\pm$ .66	.997	.754	.386
IMI Esforço/Importância	4.43 $\pm$ .49	4.33 $\pm$ .72	.997	.708	.401
IMI Competência	3.51 $\pm$ .57	3.07 $\pm$ .66	.962	10.69	.001
IMI Pressão/tensão	3.80 $\pm$ .84	3.78 $\pm$ 1.04	1.00	.005	.942
RAI Intrínseca	4.09 $\pm$ .73	3.82 $\pm$ .87	.991	2.57	.110
RAI Identificada	4.35 $\pm$ .58	3.98 $\pm$ .83	.974	7.32	.007
RAI Introjectada	3.15 $\pm$ .91	2.79 $\pm$ 1.0	.990	2.84	.093
RAI Externa	1.72 $\pm$ .83	1.66 $\pm$ .93	1.00	.103	.748
RAI Amotivação	1.44 $\pm$ .71	1.79 $\pm$ 1.07	.985	4.30	.039
ECM Tarefa	4.28 $\pm$ .52	4.03 $\pm$ .69	.985	4.11	.044
ECM Rendimento	2.87 $\pm$ .71	2.79 $\pm$ .75	.999	.266	.607
ECM Erros	3.13 $\pm$ .88	3.03 $\pm$ 1.3	.999	.212	.646
TEOSQ Tarefa Treinador	4.20 $\pm$ .60	4.02 $\pm$ .74	.994	1.64	.201
TEOSQ Ego Treinador	2.64 $\pm$ .89	2.27 $\pm$ .86	.988	3.26	.072

No grupo dos mais velhos (17 – 18 anos), os valores estatisticamente significativos mais altos foram obtidos por parte do grupo IC, nas seguintes dimensões: as crenças sobre a competência desportiva são um dom, são gerais e resultam da aprendizagem; o prazer/interesse e esforço/importância da motivação intrínseca; a regulação intrínseca, identificada e introjectada da auto-determinação; clima orientado para a tarefa, rendimento e avaliação negativa por parte do treinador face aos erros, e por último, a orientação do treinador para o ego e para a tarefa (quadro 5.19).

Quadro 5.19 – Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário 17 – 18 anos nas diferentes variáveis do Desporto Federado

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	2.93 $\pm$ 1.01	2.47 $\pm$ .89	.956	5.66	.019
QCNHS Estável	2.43 $\pm$ .75	2.16 $\pm$ .69	.973	3.43	.066
QCNHS Aprendizagem	4.65 $\pm$ .44	4.45 $\pm$ .48	.960	5.09	.026
QCNHS Geral	2.40 $\pm$ .91	1.90 $\pm$ .85	.940	7.83	.006
QCNHS Melhorável	4.34 $\pm$ .55	4.17 $\pm$ .55	.980	2.46	.119
QCNHS Específico	3.90 $\pm$ .69	3.89 $\pm$ .72	1.00	.006	.937
TEOSQ Tarefa	4.15 $\pm$ .60	3.97 $\pm$ .57	.981	2.35	.127
TEOSQ Ego	2.63 $\pm$ 1.06	2.44 $\pm$ .84	.992	.928	.337
IMI Prazer/Interesse	4.44 $\pm$ .49	4.09 $\pm$ .46	.904	13.001	.000
IMI Esforço/Importância	4.50 $\pm$ .50	4.19 $\pm$ .50	.927	9.62	.002
IMI Competência	3.35 $\pm$ .72	3.30 $\pm$ .65	.999	.119	.731
IMI Pressão/tensão	3.58 $\pm$ .71	3.79 $\pm$ .72	.983	2.11	.148
RAI Intrínseca	4.19 $\pm$ .64	3.74 $\pm$ .56	.902	13.33	.000
RAI Identificada	4.43 $\pm$ .49	3.99 $\pm$ .55	.862	19.45	.000
RAI Introjectada	3.08 $\pm$ .86	2.45 $\pm$ .82	.899	13.70	.000
RAI Externa	1.65 $\pm$ .77	1.50 $\pm$ .60	.991	1.08	.299
RAI Amotivação	1.41 $\pm$ .69	1.59 $\pm$ .63	.986	1.67	.198
ECM Tarefa	4.28 $\pm$ .47	4.05 $\pm$ .57	.958	5.34	.022
ECM Rendimento	2.89 $\pm$ .77	2.38 $\pm$ .59	.908	12.37	.001
ECM Erros	3.09 $\pm$ .77	2.62 $\pm$ 1.09	.944	7.25	.008
TEOSQ Tarefa Treinador	4.30 $\pm$ .54	4.06 $\pm$ .65	.996	4.31	.040
TEOSQ Ego Treinador	2.73 $\pm$ .95	2.35 $\pm$ .54	.960	5.04	.026

Tal como para a amostra geral e para a análise em função do sexo, o elevado valor do lambda de Wilks ( $\Lambda$ ) associado ao valor de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) permitiu-nos verificar acerca da existência de uma função canónica significativa, indicadora de que os grupos IC e IA podiam ser discriminados pelas variáveis motivacionais em estudo, nos três escalões etários (12 – 14 anos:  $\Lambda = .917$  e  $\chi^2 = 33.63$ ;  $p < .001$ ; 15 – 16 anos:  $\Lambda = .911$  e  $\chi^2 = 25.33$ ;  $p < .001$ ; 17 – 18 anos:  $\Lambda = .754$  e  $\chi^2 = 34.09$ ;  $p < .001$ ).

A análise referente aos valores dos coeficientes estruturais, com base no valor mínimo de 0.30 (Tabachnick & Fidell, 2001) para considerar uma variável discriminante como significativa permitiu identificar as variáveis que mais

contribuíram para a função discriminante identificada em ambos os grupos (IC e IA), nos três escalões etários em análise (ver quadro 5.20).

Quadro 5.20 – Coeficientes estruturais da função discriminante nos escalões etários do Desporto Federado

Variáveis	Coeficientes Estruturais (CE)		
	12 - 14 anos	15 - 16 anos	17 - 18 anos
QCNHS Dom	.128	.098	.148
QCNHS Estável	.043	-.056	.263
QCNHS Aprendizagem	.258	.082	.158
QCNHS Geral	.256	.199	.108
QCNHS Melhorável	.264	.046	.178
QCNHS Específico	.125	-.350	.013
TEOSQ Tarefa	.429	.191	.177
TEOSQ Ego	.341	.621	.083
IMI Prazer/Interesse	.437	.019	.571
IMI Esforço/Importância	.399	.275	.358
IMI Competência	.346	.632	.222
IMI Pressão/tensão	-.057	.152	-.029
RAI Intrínseca	.612	.195	.473
RAI Identificada	.543	.196	.698
RAI Introjectada	.404	.076	.438
RAI Externa	.159	-.168	-.019
RAI Amotivação	-.093	-.401	-.161
ECM Tarefa	.689	.082	.341
ECM Rendimento	.353	.131	.557
ECM Erros	.254	-.028	.247
TEOSQ Tarefa Treinador	.439	.122	.189
TEOSQ Ego Treinador	.566	.317	.161

Desta forma, os resultados referentes aos coeficientes estruturais no escalão etário dos 12 – 14 anos revelaram que as variáveis regulação intrínseca, identificada e introjectada do nível de auto-determinação; a orientação para o ego e tarefa; o clima motivacional orientado para a tarefa e para o rendimento; o prazer/interesse, esforço/importância e a competência da motivação intrínseca, bem como a orientação do treinador para ambos os objectivos de realização (ego e tarefa), foram as que melhor discriminaram os sujeitos cuja intenção era continuar, daqueles que tencionam abandonar.

Relativamente ao escalão etário dos 15 – 16 anos, para além da amotivação e da crença de que a competência desportiva é específica, cujas correlações obtidas foram em sentido negativo, também foram assinaladas através dos coeficientes estruturais; a competência da motivação intrínseca e a orientação disposicional para o ego por parte do treinador e atletas.

Quanto ao escalão dos 17 – 18 anos, a mesma análise apontou como variáveis mais discriminantes: a regulação intrínseca, identificada e introjectada do nível de auto-determinação; o prazer/interesse e o esforço/importância da motivação intrínseca e um clima motivacional percebido para a tarefa e para o rendimento.

Com o intuito de determinar se os grupos IC e IA poderiam ser discriminados por um menor número de variáveis, utilizou-se o método Stepwise da AFD, tendo os resultados confirmado esta possibilidade nos 3 escalões etários em estudo (ver quadro 5.21). Deste modo, as variáveis com maior poder discriminatório no escalão dos 12 – 14 anos foram: a regulação intrínseca da auto-determinação, o clima orientado para a tarefa e a percepção de que o treinador se orientava para o ego.

No escalão dos 15 – 16 anos constatou-se que as variáveis relacionadas com a crença de que a competência é específica, a orientação para o ego, a competência da motivação intrínseca e a amotivação da auto-determinação eram aquelas que melhor discriminavam os grupos IC e IA. Todavia, analisando não só as médias como o sentido da correlação dos coeficientes estruturais, poder-se-á confirmar que enquanto a crença de que a competência desportiva é específica e a amotivação se parecem ligar mais à intenção de abandono desportivo, a orientação para o ego e a competência da motivação intrínseca parecem estar mais associadas à intenção de continuar na prática desportiva.

Em igual análise realizada ao escalão mais velho (17 – 18 anos), foi possível constatar que as variáveis mais discriminantes da intenção de continuar ou

abandonar foram: o prazer/interesse da motivação intrínseca, a regulação identificada do continuum de auto-determinação e o clima motivacional direccionado para o rendimento.

Quadro 5.21 – Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA nos 3 escalões etários do Desporto Federado

Variáveis	Passo	Λ	P
<b>12 - 14 anos</b>			
ECM Tarefa	1	.959	.000
TEOSQ Ego Treinador	2	.928	.000
RAI Intrínseca	3	.917	.000
<b>15 - 16 anos</b>			
IMI Competência	1	.962	.001
TEOSQ Ego	2	.942	.000
RAI Amotivação	3	.925	.000
QCNHS Específico	4	.911	.000
<b>17 - 18 anos</b>			
RAI Identificada	1	.862	.000
ECM Rendimento	2	.785	.000
IMI Prazer/Interesse	3	.754	.000

Analisando o posicionamento dos grupos no espaço discriminante tendo por base o valor dos seus centróides (12 – 14 anos: IC = .086, IA = -1.042; 15 – 16 anos: IC = .089, IA = -1.085; 17 – 18 anos: IC = .356, IA = -.905), podemos verificar que a função discriminante identificada se associou mais nos 3 escalões etários, com a intenção de continuar a praticar desporto (IC).

Outro aspecto decorrente desta análise foi que no escalão dos 12 – 14 anos 70.8% da amostra foi correctamente classificada (71.2% no grupo IC e 66.7% no grupo IA), enquanto que este valor para os de idade compreendida entre os 15 e 16 anos foi de 71.7% (IC = 71.6% e IA = 73.9%), e de 77.4% (IC = 71.3% e IA = 82.9%) para o escalão dos mais velhos, 17 – 18 anos (ver quadro 5.22).

Quadro 5.22 – Classificação dos sujeitos dos diversos escalões etários com base na função discriminante

		12 - 14 anos		15 - 16 anos		17 - 18 anos	
	Grupo	IC	IA	IC	IA	IC	IA
n	IC	259	105	234	93	67	22
	IA	10	20	6	17	6	29
%	IC	71.2	28.8	71.6	28.4	71.3	24.7
	IA	33.3	66.7	26.1	73.9	17.1	82.9

## 5.4. Discussão

O objectivo deste estudo foi determinar, com base num conjunto alargado de variáveis motivacionais, se estas prediziam a intenção de continuidade ou abandono da prática desportiva federada no fim da presente época desportiva. Mais especificamente e à semelhança do que havíamos objectivado na introdução deste estudo, procurámos saber se: as crenças de que a competência desportiva decorre da aprendizagem, é melhorável e específica; as formas mais autodeterminadas da motivação; os objectivos de realização disposicionais e situacionais relacionados com a tarefa, bem como a motivação intrínseca, prediziam a continuidade na prática desportiva federada. E, por outro lado, verificarmos se as formas menos autodeterminadas da motivação, os objectivos de realização disposicionais e situacionais relacionados com o ego/ performance e as crenças de que a competência desportiva é um dom, estável e geral, contrariavam essa mesma continuidade.

Esta discussão far-se-á em relação à amostra geral, em função do sexo e do escalão etário.

Quanto à amostra geral, como em relação ao sexo masculino, os dados apresentaram-se bastante coincidentes em quase todas as variáveis em análise. Uma possível explicação para este facto poderá residir na elevada

percentagem de rapazes participantes no estudo (71.4%) comparativamente às raparigas (26.8%), o que poderá ter originado uma semelhança nos resultados.

Os dados obtidos pela estatística descritiva, como através da análise da função discriminante, revelaram que o grupo IC se caracterizava pelos dois tipos de orientação, quer a nível disposicional quer situacional (ego e tarefa), pelas formas mais autodeterminadas da motivação (regulação intrínseca e identificada), pela regulação introjectada e pelo prazer/interesse, esforço/importância e competência da motivação intrínseca. Para além destas, ainda sobressaiu o facto da crença de que a competência desportiva resulta da aprendizagem, é melhorável e é geral, tendo os participantes masculinos ainda assinalado que a mesma era estável. Os atletas do grupo IC ainda perceberam o seu treinador como estando orientado para ambos os objectivos de realização.

Opostamente, aqueles cuja intenção era abandonar estavam mais amotivados para com a sua prática.

Alguns destes resultados encontram semelhança noutros obtidos por Fonseca e al. (Fonseca et al., 2006; Fonseca & Paula-Brito, 2001b) a nível nacional, que também referenciaram como variáveis que mais contribuíram para discriminar as diferenças entre o grupo que tencionava praticar actividades físicas ou desportivas e aquele que não tencionava: o esforço/importância, a competência, o prazer/interesse (Fonseca et al., 2006; Fonseca & Paula-Brito, 2001b) e a pressão/tensão (Fonseca & Paula-Brito, 2001b) da motivação intrínseca, a regulação intrínseca, identificada e introjectada da autodeterminação (Fonseca et al., 2006), a crença de que a habilidade é melhorável, decorre da aprendizagem (Fonseca & Maia, 2000; Fonseca & Paula-Brito, 2001b), é específica (Fonseca & Maia, 2000) e geral (Fonseca et al. 2006), a competência desportiva e a orientação para a tarefa (Fonseca et al., 2006; Fonseca & Paula- Brito, 2001b). O grupo que tinha a intenção de

continuar envolvido na prática desportiva obteve valores médios mais elevados em todas as variáveis.

Também fora de Portugal alguns estudos parecem reiterar alguns resultados por nós obtidos, ao revelarem que os atletas desistentes comparativamente aos que continuaram envolvidos na prática desportiva, estavam menos motivados intrinsecamente, tinham baixos níveis de regulação identificada, estavam mais regulados externamente e amotivados (Pelletier et al., 2001).

Num outro estudo realizado com alunos de Educação Física escolar, Wang et al. (2002) também concluíram que aqueles que estavam altamente motivados se caracterizavam por formas mais auto-determinadas de motivação, pela crença de que a habilidade é melhorável através da aprendizagem e pela associação destas variáveis com a orientação para a tarefa.

Outro dado obtido por Pelletier et al. (2001) e por Wang et al. (2002), que encontra eco no nosso trabalho, foi o facto da regulação introjectada, apesar de ser um tipo de motivação não auto-determinada, ser preditora da persistência dos atletas, o que também vai ao encontro de resultados obtidos por Guillet (2000) com jovens praticantes de andebol do sexo feminino. Esta autora referiu que as diferentes formas de motivação extrínseca não se relacionaram com a intenção e o próprio comportamento de abandono em si, ao invés da baixa motivação intrínseca e do aumento da amotivação.

Se atendermos aos principais motivos que os jovens apresentam para praticar desporto, rapidamente podemos constatar que estes são mais intrínsecos do que extrínsecos (e.g., divertimento, melhorar e desenvolver as suas competências, forma física) (Sapp & Haubenstricker, 1978; Gill et al, 1985, Weiss & Petlichkoff, 1989) e que a ausência dessas formas mais intrínsecas conduz ao abandono desportivo (e.g., falta de divertimento) (Gould et al., 1982; Klint & Weiss, 1986).



Perante estes factos parece-nos pertinente reflectir sobre até que ponto a teoria (da autodeterminação) prediz efectivamente a desistência da prática desportiva, na medida em que ao contrário do postulado, não parecem ser as formas menos autodeterminadas da motivação que predizem o abandono, mas sim um eventual decréscimo das mais autodeterminadas. Nesta linha, não nos parece surpreendente que no nosso estudo o grupo IC, comparativamente ao IA, apresente valores significativamente mais elevados não só de motivação intrínseca e identificada, mas também de introjectada, enquanto aqueles que alimentam poucas expectativas em continuar (IA) estejam à semelhança do ocorrido noutros estudos (ver Guillet 2000; Pelletier et al. 2001) mais amotivados, pois este estado, ao identificar-se com a ausência de motivação intrínseca e extrínseca e com a falta de intencionalidade e objectivos para com a prática (Deci & Ryan, 1985b, 2000), parece associar-se mais ao abandono desportivo.

Outro dos resultados decorrentes da presente análise, relacionou-se com os objectivos de realização dos atletas, bem como com a percepção que os mesmos tinham sobre essa mesma orientação por parte dos seus treinadores.

Dois estudos sustentados na teoria dos objectivos de realização de Nicholls (1984b), que procuraram explicar o problema do abandono desportivo, foram conduzidos por Duda (1989) e Le Bars e Gerningon (1998). Ambas as investigações apontaram para a existência de uma relação significativa entre os objectivos de realização e a participação desportiva.

Duda (1989) constatou que, os que estavam envolvidos no desporto de competição, os desistentes, e ainda aqueles que nunca tinham praticado desporto organizado ou de recreação, atribuíram maior ênfase aos resultados competitivos (i.e., vencer os outros) do que à orientação para realizações de mestria. Todavia, mesmo assim, o grupo dos que estavam envolvidos no desporto de competição quando comparado com os outros, atribuiu um maior peso à orientação para a tarefa.

Por outro lado, Le Bars e Gernigon (1998), com uma amostra constituída por 217 judocas e 74 treinadores, verificaram que os praticantes que tinham abandonado comparativamente aos que se tinham mantido na prática do judo estavam mais orientados disposicional e situacionalmente para o ego, concluindo-se, assim, que a elevada orientação para o ego e o facto de não se sentirem tão competentes quanto desejariam não só confirmou as hipóteses de Nicholls (1984a) como revelou uma forte correspondência com os comportamentos de abandono. Sugerindo ainda os resultados que a orientação para a tarefa no âmbito do contexto do desporto de competição pode funcionar como forma preventiva no abandono dos jovens judocas.

Os nossos resultados ao discriminarem ambos os objectivos de realização por parte dos atletas, bem como a igual percepção que estes têm sobre esses mesmos objectivos por parte dos seus treinadores, com o grupo IC a revelar sempre valores mais altos do que o IA, leva-nos a equacionar aquilo que Nicholls (1989) designou por ortogonalidade (i.e., inexistência de relação) dos objectivos de realização e que foi comprovado por alguns estudos já realizados (Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994; Roberts, Treasure, & Kavussanu, 1996).

Este conceito tem a ver com o facto dos sujeitos poderem estar orientados para ambos os objectivos (ego e tarefa), diferindo apenas na intensidade que atribuem a cada um deles num determinado momento e num contexto específico, podendo desta forma os indivíduos assumir um dos seguintes perfis: ego elevado/tarefa elevada, ego baixo/tarefa baixa, ego elevado/tarefa baixa ou tarefa elevada/ego baixo. Nestas combinações poderá ser ainda considerada uma intensidade moderada para cada um dos objectivos (e.g. ego moderado/tarefa elevada) (Smith, Balaguer & Duda, 2006).

Perante estas evidências empíricas, uma possível explicação para os nossos resultados poderá residir no facto dos atletas terem adoptado um perfil elevado ego/elevada tarefa ou elevada tarefa/baixo ego, na medida em que estes perfis

parecem ser mais adaptativos da motivação intrínseca, do esforço e do próprio gosto pela prática desportiva (Vlachopoulos & Biddle, 1996).

Embora a percepção que os jovens tinham dos objectivos de realização dos seus treinadores possa em alguma medida ter influenciado os seus próprios objectivos, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo IC e IA, na variável discriminante relacionada com o clima motivacional percebido para a tarefa juntamente com os valores médios que salientam a maior abrangência por parte do grupo IC, sugere-nos, de acordo com Nicholls (1989), que embora os objectivos disposicionais (i.e., ego ou tarefa) possam conduzir a um mesmo estado de envolvimento (i.e., ego ou tarefa) este pode sempre sofrer influências de factores situacionais (i.e., clima motivacional percebido para o ego ou para a tarefa).

Aplicado ao nosso estudo, esta afirmação alvitra a possibilidade de que, embora os jovens estejam orientados simultaneamente a nível disposicional para o ego e para a tarefa, a influência exercida pelo clima motivacional orientado para a tarefa poderá reforçar mais a própria orientação disposicional dos jovens do grupo IC para a tarefa, e desta forma sustentar a sua intenção em permanecer, mesmo quando a sua competência normativa é ameaçada.

Sobre este aspecto Escarti e Gutierrez (2001) referem que um clima motivacional orientado para a mestria tem uma influência directa na orientação disposicional para a tarefa e na motivação intrínseca (i.e. esforço/importância; competência e prazer/interesse) e indirecta, através da orientação para a tarefa, nas intenções de prática. De igual forma, Papaioannau, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis e Kouli (2006) encontraram, como determinantes da participação no desporto e na actividade física por parte de jovens adolescentes a percepção de competência, a orientação para a tarefa e a motivação intrínseca. Perante tais evidências, não nos parece despropositado afirmar que o grupo IC, ao associar-se mais à função identificada, se motivava mais para a prática desportiva, na medida em que estavam também mais

intrinsecamente motivados e percebiam da parte do treinador um clima motivacional orientado para a tarefa, estando eles próprios também orientados para esse objectivo.

Um aspecto já sinalizado anteriormente que decorreu da nossa investigação relacionou-se com as crenças relativas à natureza da competência desportiva.

Alguns trabalhos, tanto a nível nacional (Fonseca, 1999; Fonseca & Maia, 2000; Fonseca & Paula-Brito, 2000) como internacional (Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox & Duran, 1996; Sarrazin et al., 1995), têm associado a orientação para a tarefa com as crenças de que a competência para a prática desportiva resulta da aprendizagem é melhorável e específica. Por outro lado, a orientação para o ego é associada à competência para a prática desportiva como um dom, estável, e geral. Se atendermos ao facto da competência assente num critério normativo (e.g., comparação do desempenho com terceiros) conduz ao abandono desportivo enquanto a auto-referenciada é promotora da participação desportiva, por exclusão de partes podemos concluir que as crenças associadas a cada uma destas variáveis (i.e., ego e tarefa) também predizem essa mesma probabilidade de permanência ou abandono da prática desportiva, o que parece ir ao encontro dos nossos resultados, na medida em que a crença de que a competência resulta da aprendizagem e é melhorável também foi assinalada no nosso estudo, com o grupo IC a associar-se mais à função discriminante identificada.

Contudo, um dado algo surpreendente no nosso estudo foi o grupo IC ter subscrito de um modo mais pronunciado a crença de que a competência é geral (ou seja quem é bom num desporto é bom em todos os outros), na medida em que esta se associa mais à orientação para o ego e, provavelmente, ao próprio abandono da prática desportiva. Uma possível explicação para este resultado poderá ser atribuída ao facto dos jovens do grupo IC transferirem a elevada percepção de competência (e.g., motivação intrínseca para a competência) que têm acerca do seu desempenho para

outras práticas desportivas, que provavelmente já foram experimentadas (e.g. ao nível da educação física escolar) e consequentemente avaliadas pelos próprios jovens.

Os valores médios mais elevados apresentados pelo grupo IC do sexo feminino comparativamente ao IA, conjuntamente com a maior significância atribuída às variáveis: regulação identificada da auto-determinação, clima motivacional para a tarefa, regulação introjectada e identificada da auto-determinação, esforço/importância da motivação intrínseca e orientação para a tarefa, que se associaram na definição do espaço discriminante, parecem indicar que o grupo IC estava mais intrinsecamente motivado, orientado para a tarefa e auto-regulado interna (i.e., regulação identificada) e externamente (regulação introjectada).

Por outro lado, os valores médios superiores apresentados pelo grupo IA, bem como o tipo de variáveis que a ele se associaram no espaço discriminante, apontam para a crença de que a competência desportiva é um dom com o qual se nasce e por isso não é passível de alteração, bem como para o facto deste grupo estar mais amotivado, indo estes dados ao encontro dos obtidos por outros estudos, que assinalam estas variáveis como determinantes para a falta de motivação e abandono da prática de actividades desportivas (ver Sarrazin et al., 2007; Wang & Biddle, 2007).

Estudos efectuados a nível nacional (Fonseca et al., 2006; Fonseca & Paula-Brito, 2000) nos quais participaram amostras femininas referiram que as atletas que tinham intenção de abandonar a sua prática desportiva partilhavam a crença de que a competência desportiva era estável e geral, enquanto aquelas cuja intenção era continuar a praticar, para além de se sentirem mais auto-determinadas via regulação identificada e mais motivadas intrinsecamente (i.e. competentes, prazer/interesse, esforço/importância, e pressão/tensão) também apontaram a crença de que a competência desportiva resulta da aprendizagem e é melhorável, e que estavam mais orientadas para a tarefa.

Também a nível internacional, alguns resultados parecem sustentar outros por nós obtidos, que associam a intenção de abandono ao facto das atletas estarem mais amotivadas. Sarrazine et al. (2002) no âmbito do andebol feminino concluíram que após 21 meses as atletas desistentes estavam menos intrinsecamente motivadas, para além de estarem mais reguladas externamente e amotivadas, relativamente àquelas que continuaram a praticar a modalidade. Por outro lado, também perceberam o treinador como promovendo um clima motivacional mais orientado para o ego do que para a tarefa, o que influenciou negativamente a sua percepção de competência, autonomia e relação, comparativamente às suas colegas que permaneceram.

Porém, contrariamente aos resultados obtidos por Sarrazin et al. (2002), as raparigas do nosso estudo, apesar de estarem externa e introjectadamente reguladas e ainda perceberem o treinador orientado para o ego, manifestaram a vontade em continuar a praticar. Uma possível explicação para este resultado poderá residir no facto de estas também estarem intrinsecamente motivadas para a sua prática desportiva, na medida em que também estão: orientadas para a tarefa, mais auto-determinadas (i.e., através da regulação identificada), atribuem maior importância ao esforço com vista às suas melhorias pessoais e percebem um clima motivacional mais orientado para a tarefa.

Deste modo, contrariamente ao concluído por Sarrazin et al. (2002) que no estudo supracitado referiu que as formas menos auto-determinadas de motivação não tinham predito o comportamento de prática nem de abandono por parte de jovens jogadoras de andebol feminino, no nosso estudo estas predisseram a intenção em continuar a praticar desporto.

Provavelmente, uma possível explicação para o facto das raparigas do nosso estudo manifestarem vontade em continuar na prática desportiva, independentemente de estarem também orientadas para formas mais

extrínsecas de motivação poderá, encontrar resposta na justificação de Sarrazin et al. (2002) ao afirmar:

... nestes estudos as intenções baseadas em formas autónomas de regulação predisseram melhor o comportamento do que as intenções baseadas em formas controladas de regulação, provavelmente porque as segundas são menos estáveis (com formas controladas de regulação, é esperado que os indivíduos se mantenham envolvidos nas tarefas enquanto os controlos externos estão activos; quando os controlos são retirados, os seus efeitos na motivação desaparecem, causando assim alterações na mesma), (pág. 410).

No que concerne aos rapazes, apesar da analogia já referida com os resultados da amostra geral, estes vão parcialmente ao encontro dos obtidos em outros estudos já realizados no nosso país, nomeadamente aqueles que referem as variáveis prazer/ interesse, esforço/importância e competência da motivação intrínseca; os níveis de autodeterminação relacionados com a regulação identificada e introjectada; e a crença de que a competência decorre da aprendizagem, a associaram-se de forma mais evidente aos jovens que queriam continuar na prática desportiva. (ver Fonseca et al. 2006; Fonseca e Paula-Brito, 2001b).

No nosso estudo, o grupo IC, ao salientar as formas mais e menos auto-determinadas da motivação, a orientação disposicional para o ego e para a tarefa por parte dos atletas e treinadores e a crença de que a competência desportiva, para além de resultar da aprendizagem é melhorável e estável, conduz-nos à reflexão que apesar do número superior de variáveis intrínsecas que se manifestaram, a natureza mais competitiva dos rapazes (relativamente às raparigas) leva-os também a orientarem-se extrinsecamente na sua prática desportiva, nomeadamente no que diz respeito à ênfase posta na busca da vitória e à comparação que fazem do seu desempenho com terceiros. Por outro, o facto dos rapazes estarem motivados, quer intrinsecamente quer extrinsecamente, para continuar a praticar desporto, leva-nos a equacionar a existência de perfis que os jovens adoptam em função da análise que fazem

sobre a sua participação desportiva a cada momento, não assumindo assim uma perspectiva bipolar, relativamente às suas motivações.

Estudos realizados sobre perfis motivacionais, parecem indicar a importância da interacção entre vários constructos teóricos e, por sua vez, a compreensão sobre o peso relativo das diversas variáveis motivacionais sobre a intenção ou o comportamento em si.

Alicerçando esta afirmação parecem estar alguns resultados enquadrados pela teoria dos objectivos de realização, ao referir que os indivíduos que adoptam um perfil tarefa elevada/ego elevado e tarefa elevada/ego baixo, gostam bastante da sua prática desportiva (Duda, 2001; Vlachopoulos & Biddle, 1996), sendo esta uma variável promotora da continuidade na mesma.

Jovens praticantes de desporto de competição cujo perfil indicava, uma elevada orientação para ego e para a tarefa e que viam a sua crença na competência desportiva como uma entidade (i.e., associada a um dom, estável e geral), mas ao mesmo tempo incremental (i.e., ser melhorável e resultar da aprendizagem), caracterizavam-se por elevados níveis de envolvimento na actividade física, à semelhança daqueles cujo perfil apontava para uma elevada orientação para a tarefa, baixas crenças de que a competência era uma entidade elevada ou moderada, e que também denotavam elevada autonomia e baixa amotivação (Wang & Biddle, 2001). Por outro lado, Wang et al. (2002) referem que participantes cujo perfil indicava uma baixa orientação para a tarefa, percepção de competência, crenças de que a competência resulta da aprendizagem, elevada amotivação e uma autonomia relativa baixa, tinham baixas taxas de participação em termos de actividade física.

Tal como tinha sido referido na discussão relativa aos resultados do sexo feminino, a razão pela qual os rapazes do grupo IC pretendiam continuar a praticar apesar de também se motivarem extrinsecamente para a sua prática, poderá ser explicada por um equilíbrio entre os dois tipos de orientação (i.e.,



intrínseca e extrínseca). Embora pronunciando-se em relação aos objectivos de realização, a seguinte afirmação proferida por Duda (2001) explica na sua plenitude a nossa interpretação dos resultados obtidos:

Sugeri nessa altura e depois disso, baseado nos princípios das teorias de realização de objectivos, que o que poderá motivar os indivíduos com tarefa elevada/ego elevado a longo prazo, é o facto de os mesmo terem uma forte orientação para a tarefa, que é activada quando o seu sentido de competência normativa está em perigo, (pág. 140).

No que diz respeito aos resultados da análise por escalão etário, estes ao indicarem que o grupo IC dos 12 – 14 anos se caracterizava pelas formas mais (i.e., regulação intrínseca e identificada) e menos (i.e., regulação introjectada) auto-determinadas de motivação, pela orientação para ambos os objectivos de realização (i.e., ego e tarefa) quer a nível disposicional quer situacional, pela orientação do treinador para o ego, com base na percepção dos atletas, e pelo prazer/interesse, competência e esforço/importância, da motivação intrínseca, parecem concorrer para a interpretação de que apesar do grupo IC se motivar mais intrinsecamente para a sua prática desportiva, também desenvolve essa prática numa base auto-imposta (i.e., regulação introjectada) com o objectivo claro de vencer ou de se comparar normativamente com terceiros (i.e., orientação para o ego), sustentada num clima motivacional promotor de rivalidades, comparações e diferenciação no desempenho entre os elementos do grupo (i.e., clima orientado para o rendimento). Porém, o facto deste grupo revelar intenção de se manter na prática desportiva no decorrer da próxima época, conduz-nos à interpretação de que os atletas neste escalão motivam-se intrínseca e extrinsecamente com a sua prática. No entanto, tal como tem sido sugerido no decorrer das diversas análises do nosso estudo, provavelmente não será uma orientação para objectivos mais extrínsecos que originará a falta de motivação e consequentemente o abandono desportivo, mas sim um défice de objectivos intrínsecos, o que não parece não o caso na medida em que o número de variáveis intrínsecas que se associaram ao grupo IC na função discriminante identificada, foi superior às extrínsecas .

Esta interpretação, parece encontrar concordância nas diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios registados entre os dois grupos nas variáveis: prazer/interesse da motivação intrínseca; regulação intrínseca e identificada da auto-regulação; clima motivacional orientado para a tarefa e orientação do treinador para o ego e para a tarefa, com o grupo IC a registar valores superiores em todas elas.

Quanto ao grupo dos 15 – 16 anos, a análise dos resultados leva-nos a concluir que aqueles cuja intenção residiu em permanecer na prática desportiva (IC) sentiam-se intrinsecamente competentes, estavam orientados para o ego e percebiam também o treinador como estando orientado para este objectivo de realização. No entanto, os valores significativamente superiores obtidos por este grupo comparativamente ao IA, nas dimensões relacionadas com a orientação para a tarefa a nível disposicional e situacional, a regulação identificada da auto-determinação e a competência da motivação intrínseca, leva-nos uma vez mais a considerar que embora os jovens estejam motivados intrínseca e extrinsecamente para a prática desportiva federada, provavelmente os aspectos mais intrínsecos inerentes a essa prática, poderão influenciar os jovens a continuar, sempre que a motivação sustentada por objectivos mais extrínsecos da sua participação, seja ameaçada.

Por outro lado, apesar dos valores referenciados pelos coeficientes estruturais canónicos relativos a cada uma das funções identificadas reflectirem uma atitude mais favorável à permanência na prática desportiva, estes também indicaram uma atitude menos favorável a essa manutenção, materializada através da variável amotivação (-.401) da auto-determinação e da crença que a competência desportiva é específica (-.350), verificando-se com base nos valores médios obtidos pelos dois grupos (i.e., IC e IA), que estas se relacionaram com o grupo dos que pretendiam abandonar (IA).

Sobre estes resultados, se por um lado a investigação tem relacionado o comportamento amotivado com o abandono desportivo (ver Pelletier et al.,

2001), por outro, alguns estudos, também têm associado a crença de que a competência desportiva é específica, à motivação para a prática (ver Fonseca & Maia, 2000). Todavia, se os jovens perceberem que têm uma competência reduzida num determinado contexto ou numa determinada actividade (i.e., competência específica), poderão abandonar a prática da sua modalidade.

No entanto, o facto dos jovens do grupo IA percepcionarem-se como competentes na sua prática desportiva, poderá indiciar um processo de Abandono por Transferência no qual os jovens abandonam o desporto que praticam para praticar um outro, ou o mesmo, embora num clube diferente (ver Linder et al., 1991). Sobre este aspecto Fonseca (2004) refere:

...somos mesmo da opinião que, em alguns casos, esta é a melhor opção para os jovens, especialmente quando os princípios e/ou objectivos que configuram o contexto onde desenvolvem a sua prática desportiva não se adequam ou propiciam plenamente o seu desenvolvimento e bem estar, como, por exemplo, quando não lhes concedem suficientes oportunidades para participarem efectivamente nos treinos e competições, de forma a terem possibilidade de progredir e melhorar os seus níveis de desempenho... (pág. 269).

Olhando para o grupo dos mais velhos (17 – 18 anos), podemos constatar que as variáveis que contribuíram significativamente para a função discriminante identificada e que se associaram ao grupo IC, foram mais intrínsecas (i.e., regulação intrínseca e identificada da auto-determinação; prazer/interesse e esforço/importância da motivação intrínseca e o clima motivacional para a tarefa) do que extrínsecas (i.e., regulação introjectada da auto-determinação e o clima motivacional para o rendimento), não obstante o grupo IC também ter apresentado valores médios significativamente superiores ao IA, nas variáveis: clima erros; orientação do treinador para o ego e crença que a competência desportiva é um dom e geral.

Uma explicação provável para os resultados do nosso estudo poderá estar relacionada com o facto dos jovens mais velhos, que ainda se mantêm na prática desportiva, serem aqueles que tiveram mais experiências de sucesso e

consequentemente uma percepção de competência mais elevada. É essa percepção que os próprios transferem para outros tipos de prática desportiva (i.e., crença de que a competência desportiva é geral).

Por outro lado, o facto dos jovens pertencentes a este escalão etário também terem enunciado a crença de que a competência desportiva é um dom, mas que também resulta da aprendizagem, poderá ser sustentada pela convicção de que não obstante se nascer com uma determinada pré-disposição (i.e. dom) para a prática desportiva, essa possa ser sempre melhorada, porquanto esse dom seja simplesmente assumido como uma vantagem inicial para um determinado comportamento.

Outro dado curioso tem a ver com a função discriminante identificada, incluir no escalão dos 15 – 16 anos um reduzido número de variáveis intrínsecas, comparativamente ao verificado no dos 12 – 14 e 17 – 18 anos.

O facto da investigação atribuir a intenção e/ou o comportamento de abandono a um decréscimo em valor das variáveis intrínsecas e não a um aumento das extrínsecas (ver Guillet, 2000), associado ao menor número de variáveis intrínsecas identificadas no nosso estudo, leva-nos à reflexão sobre a necessidade da realização de mais estudos de modo a melhor perceber como é que as variáveis motivacionais interagem e qual o peso que a sua interacção representa na motivação para a prática e no abandono desportivo. Deste modo, estudos com alargados números de variáveis em interacção são recomendados, com o intuito de estabelecer perfis motivacionais mais alargados (e.g., tarefa elevada /regulação intrínseca elevada/regulação identificada elevada/clima motivacional para o rendimento baixo e crença de que a competência desportiva é estável baixa) que melhor predigam a intenção de prática ou abandono do desporto federado, bem como o comportamento em si.

## 5.5 Conclusões

Em termos gerais os resultados sustentam que os sujeitos estão intrínseca e extrinsecamente motivados para a prática do desporto federado. No entanto, as variáveis intrínsecas parecem desempenhar um papel mais evidente, na medida em que o número destas variáveis que se associou ao grupo IC, com base na função discriminante identificada, foi superior às extrínsecas.

Entre aquelas que foram consideradas mais importantes nas diversas análises realizadas, destacam-se: a crença de que a competência desportiva pode ser melhorada através da aprendizagem; a orientação disposicional e situacional para a tarefa; o prazer/ interesse sentido pela prática desportiva; a importância atribuída ao esforço; a competência sentida pelo desempenho e as formas mais auto-determinadas da motivação (i.e., regulação intrínseca e identificada)

Quanto aos que pretendiam abandonar, verificou-se com base na função discriminante identificada que a variável amotivação foi a que mais se associou a este comportamento (i.e., raparigas e no escalão dos 15 – 16 anos), bem como a variável relacionada com a crença de que a competência desportiva é um dom com o qual se nasce e por isso, inalterável (i.e., raparigas).

Para além destas, os valores médios superiores registados pelos rapazes e pelos escalões 12 -14 anos e 17 – 18 anos do grupo IA na variável pressão/tensão, parece indicar que estes se sentem mais tensos, pressionados ou nervosos, no decorrer da sua prática desportiva, provavelmente, devido não só à natureza mais competitiva dos rapazes como à exigência que o desporto federado tem, relativamente a outros contextos de prática.



## **CAPÍTULO VI**

**Quais as variáveis que melhor predizem a continuidade ou o abandono do  
Desporto Escolar?**





## **6.1. Introdução**

O Desporto Escolar é uma actividade de complemento curricular de carácter facultativo, cuja missão tem por objectivo:

Contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de actividades físicas e desportivas

(in sitio do Desporto Escolar, <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/desporto/paginas/default.aspx>).

Diversas investigações têm salientado a importância da generalidade das actividades extracurriculares e em particular das desportivas, no combate ao abandono escolar (Mahoney & Cairns, 1997) visto que, mais do que um problema educacional, o abandono escolar surge como um verdadeiro problema social com implicações a nível psicológico e económico (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Também consensualmente aceite pela sociedade civil e científica, a prática de actividades físicas ou desportivas realizadas de forma periódica e sistemática, resulta num conjunto de benefícios a nível físico, biológico psicológico e social.

Sobre este aspecto, alguns estudos têm relacionado os benefícios deste tipo de actividades com: o aumento da força e da resistência muscular (Seefeldt & Ewing, 2000); uma menor incidência de cancro no cólon, doenças coronárias e a diabetes tipo II (Powell & Blair, 1994); baixa hipertensão (Melby, Goldflies, & Hyner, 1991) obesidade (Dishman et al., 2004; Gutin & Barbeau, 2000); redução do stress e ansiedade (Mutrie & Biddle, 1995); desenvolvimento moral dos mais jovens (Bredemeier & Shields, 1996) e o combate à delinquência juvenil (Seagrave, 1983).

Para além destas valias, Fonseca et al. (2006) referem, ainda, a importância da prática desportiva no desenvolvimento educativo dos mais jovens, podendo esta ser precursora da permanência na escola, bem como ajudar os alunos a tornarem-se melhores estudantes. Tal acontece na medida em que o desporto, para além de desenvolver competências de aprendizagem, também promove (devido à sua natureza) competências de organização e adaptação (e.g., tomada de decisão face a acções adversárias), indispensáveis a uma sociedade em permanente mudança, as quais podem ser transferidas para outros papéis sociais, como o de estudante.

Neste sentido, as actividades desportivas praticadas na Escola, sejam no âmbito da Educação Física escolar como do Desporto Escolar, parecem ser o contexto de excelência para a promoção dos valores e benefícios descritos anteriormente. Porém, o facto da Educação Física ser uma disciplina curricular de carácter obrigatório, não responde, contrariamente ao Desporto Escolar (de carácter facultativo), aos aspectos que poderão estar na origem do abandono de uma determinada prática desportiva.

Desta forma, o presente estudo, tem como finalidade tentar verificar se será possível prever, quais as variáveis motivacionais que contribuem para o abandono dos alunos da prática do Desporto Escolar no final do ano lectivo, e/ou para a sua continuidade no ano lectivo seguinte, de forma a contribuir para travar o abandono, antes de este ocorrer. Para tal, iremos recorrer aos mesmos enquadramentos teóricos referidos no estudo anterior (ver capítulo 5) e que já foram testados em estudos sobre motivação e abandono da prática desportiva federada (i.e., Crenças relativas à natureza da competência desportiva; objectivos de realização; motivação intrínseca e a auto-determinação)

Também à semelhança do estudo anterior, é esperado que variáveis relacionadas com: as crenças de que a competência desportiva é um dom, estável e geral; as formas menos auto-determinadas de motivação, os objectivos de realização disposicionais e contextuais orientados para o ego e a

pressão/tensão da motivação intrínseca, predigam o abandono dos alunos da prática do Desporto Escolar. Contrariamente, é previsto que variáveis relacionadas com: as crenças de que a competência desportiva é específica, melhorável e resulta da aprendizagem; as formas mais auto-determinadas da motivação (regulação intrínseca e identificada); a pressão/tensão da motivação intrínseca e os objectivos de realização disposicionais e situacionais orientados para a tarefa, sejam preditoras da continuidade dos alunos na prática do Desporto Escolar.

## **6.2. Metodologia**

### **6.2.1. Amostra**

Participaram neste estudo 831 jovens ( $14.34 \pm 1.66$ ) com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, pertencentes a 41 escolas sedeadas na zona norte e centro de Portugal continental, praticantes de diversas modalidades individuais (e.g. Atletismo, Natação, Ginástica, Karaté, Patinagem, Ténis de Mesa, Golf, Escalada, Dança) e colectivas (e.g. Futebol, Andebol, Basquetebol, Voleibol, Futsal) que integraram o programa de Desporto Escolar a nível nacional.

Do total da amostra, 59.3% dos respondentes eram do sexo masculino e 40.7% do feminino.

Com a finalidade de se proceder a uma análise por escalão etário, o total de participantes foram distribuídos da seguinte forma: 12 - 14 anos. 57%; 15 - 16 anos 31.5% e 17 - 18 anos 11.4%.

### 6.2.2. Procedimentos e instrumentos

Os procedimentos e instrumentos utilizados neste estudo foram iguais aos utilizados no estudo anterior (ver capítulo 5, ponto 5.2.2.). Desta forma, também no que concerne à recolha dos dados, após os professores e os alunos se terem comprometido a participar no estudo, os jovens preencheram uma série de questionários (antes ou imediatamente a seguir a uma das sessões de treino), com o objectivo de avaliar um conjunto de variáveis motivacionais com possíveis implicações na sua intenção de abandono, ou continuidade na prática do Desporto Escolar.

Tal como no estudo anterior, na recolha da informação pretendida, também foram utilizados os seguintes instrumentos, traduzidos, adaptados e validados para a realidade portuguesa: Questionário sobre as Crenças Relativas à Natureza da Competência Desportiva (QCNHSp) (Fonseca, 1999; Fonseca & Biddle, 1995b; Fonseca & Paula-Brito, 2000); Questionário de Orientação para o Ego e para a Tarefa (TEOSQp) (Fonseca, 1999, Fonseca & Biddle, 1995a, 1996; Fonseca & Paula-Brito, 2005); Inventário da Motivação Intrínseca (IMIp) (Fonseca, 1999; Fonseca & Biddle, 1995c; Fonseca & Paula-Brito, 2001a); Questionário de Auto-Regulação no Desporto (RAIp) (Fonseca & Biddle, 1995e); Escala de Percepção do Clima Motivacional (EPCMp) (Fonseca & Biddle, 1995d); Questionário de Orientação para o Ego e para a Tarefa, versão treinador (TEOSQpt) (Fonseca, 1999; Fonseca & Biddle, 1995a, 1996; Fonseca & Paula-Brito, 2005) e o QIPD – Questionário Sobre a Intenção de Praticar Desporto (QIPD) Fonseca (1997).

De igual forma, as respostas a cada uma das afirmações proferidas pelos diversos instrumentos, foram dadas através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, correspondendo o valor mais baixo a 1 (discordo totalmente) e o mais alto a 5 (concordo totalmente).

Também no que concerne à análise de dados, recorreremos à técnica estatística: Análise da Função Discriminante (AFD).

Para utilizar a AFD, é necessário garantir um conjunto de pressupostos, tais como: uma distribuição normal multivariada; a homogeneidade (i.e., a igualdade das matrizes de variância e covariância) e, a inexistência de multicolinearidade entre as variáveis em estudo.

Relativamente à existência ou não de normalidade multivariada, as análises efectuadas à distribuição de cada uma das variáveis confirmou a normalidade das distribuições. Esta situação, com base no número de sujeitos em cada uma das análises efectuadas (i.e., n amostra geral = 831; n masculino = 493; n feminino = 331, n 12 – 14 anos = 474; n 15 – 16 anos = 262 e n 17 – 18 anos = 95), era previsível.

Quanto ao segundo pressuposto relacionado com a homogeneidade das dispersões, embora os resultados da prova M. Box tenham revelado nos escalões etários dos 15 – 16 e 17 – 18 anos a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as matrizes de variância e covariância dos grupos IC e IA, os valores obtidos pela amostra geral, pelo sexo masculino e feminino e pelo escalão dos 12 – 14 anos, indicaram a existência dessas diferenças significativas entre as matrizes de variância e covariância dos grupos IC e IA. Porém, o elevado número de participantes no estudo, bem como a própria sensibilidade da prova a amostras de grande dimensão, tornam previsível a existência de diferenças estatisticamente significativas, apesar das matrizes serem bastante semelhantes entre si (Bisquerra, 1989), pelo que decidimos realizar a AFD (ver quadro 6.1).

Quadro 6.1 – Resultados da prova M Box do Desporto Escolar

	M Box	F	Sig.
Geral	40.035	3.92	.000
Masculino	23.219	3.79	.001
Feminino	16.386	2.58	.017
12 - 14 anos	20.822	2.01	.028
15 - 16 anos	7.860	2.52	.056
17 - 18 anos	14.794	2.06	.056

No que diz respeito à multicolinearidade, esta foi confirmada através da análise à matriz de correlação entre as variáveis em estudo, nunca tendo sido ultrapassado o valor crítico de 0.90 (Pestana & Gageiro, 2003) nas 3 análises efectuadas (geral, sexo e escalão) (ver quadros 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6 e 6.7).

Quadro 6.2 – Correlações entre todas as variáveis relativas à amostra geral do Desporto Escolar

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.45	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.06	-.09	.																			
4. QCNHS Geral	.36	.37	-.10	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.09	-.06	.64	-.06	.																	
6. QCNHS Específico	-.04	.04	.37	-.20	.38	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.12	-.05	.46	-.04	.51	.30	.															
8. TEOSQ Ego	.23	.15	-.05	.20	-.06	-.006	.03	.														
9. IMI Prazer/Intere.	-.08	-.05	.44	-.03	.46	.23	.54	-.04	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.04	-.05	.30	-.07	.30	.16	.38	.02	.45	.												
11. IMI Competência	.15	.13	.09	.18	.12	.05	.26	.28	.30	.43	.											
12. IMI Pressão/tens.	-.01	-.06	.12	-.03	.13	.09	.13	.04	.15	.49	.36	.										
13. RAI Intrínseca	-.04	-.05	.36	-.05	.43	.22	.46	-.005	.56	.35	.19	.17	.									
14. RAI Identificada	-.09	-.08	.45	-.10	.45	.24	.51	-.17	.55	.42	.24	.15	.65	.								
15. RAI Introjectada	.21	.19	-.007	.21	.02	-.02	.08	.26	.08	.09	.27	-.13	.11	.19	.							
16. RAI Externa	.33	.37	-.30	.34	-.28	-.13	-.24	.25	-.28	-.18	.16	-.09	-.22	-.25	.49	.						
17. RAI Amotivação	.30	.35	-.33	.30	-.31	-.13	-.26	.20	-.34	-.25	.05	-.14	-.31	-.35	.32	.73	.					
18. ECM Tarefa	-.12	-.08	.51	-.09	.50	.28	.53	-.03	.49	.34	.12	.10	.49	.57	.05	-.34	-.37	.				
19. ECM Rendimento	.32	.34	-.03	.32	-.03	-.06	-.01	.34	-.01	-.007	.16	-.11	-.01	-.002	.36	.39	.34	-.02	.			
20. ECM Erros	.20	.27	.05	.19	.02	.05	.009	.14	.08	.05	.09	-.09	.04	.07	.25	.24	.19	.07	.49	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	-.10	-.06	.35	-.05	.41	.22	.53	-.006	.40	.30	.15	.12	.43	.49	.05	-.23	-.31	.62	-.11	.006	.	
22. TEOSQ Ego T.	.28	.21	-.04	.23	-.09	-.06	-.05	.54	-.10	-.05	.20	-.04	-.05	-.02	.29	.36	.30	-.11	.45	.22	-.05	.

Quadro 6.3 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao sexo masculino do Desporto Escolar

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.48	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.60	-.09	.																			
4. QCNHS Geral	.43	.40	-.11	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.07	-.05	.66	-.06	.																	
6. QCNHS Específico	-.01	.08	.39	-.20	.39	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.12	-.07	.47	-.08	.51	.31	.															
8. TEOSQ Ego	.27	.18	-.05	.26	-.02	-.05	-.04	.														
9. IMI Prazer/Intere.	-.06	-.09	.48	-.08	.51	.29	.55	-.04	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.04	-.10	.32	-.10	.31	.15	.40	.01	.47	.												
11. IMI Competência	.18	.11	.13	.16	.17	.04	.27	.29	.31	.44	.											
12. IMI Pressão/tens.	-.06	-.10	.17	-.10	.15	.07	.16	.02	.20	.50	.36	.										
13. RAI Intrínseca	-.04	-.06	.37	-.07	.47	.25	.46	-.03	.61	.37	.20	.19	.									
14. RAI Identificada	-.07	-.07	.45	-.10	.49	.27	.52	-.05	.58	.45	.26	.18	.68	.								
15. RAI Introjectada	.27	.25	-.03	.25	.03	-.13	.07	.26	.07	.06	.27	-.24	.09	.15	.							
16. RAI Externa	.36	.38	-.30	.41	-.28	-.16	-.24	.26	-.29	-.22	.12	-.15	-.24	-.27	.53	.						
17. RAI Amotivação	.33	.37	-.35	.37	-.34	-.17	-.29	.25	-.36	-.29	.05	-.18	-.34	-.37	.37	.76	.					
18. ECM Tarefa	-.12	-.11	.53	-.13	.50	.30	.58	-.04	.52	.39	.16	.14	.53	.60	.03	-.36	-.37	.				
19. ECM Rendimento	.35	.36	-.01	.37	-.02	-.02	-.01	.37	.02	-.03	.18	-.15	.007	.03	.36	.39	.37	.04	.			
20. ECM Erros	.25	.27	-.02	.22	-.07	.00	-.04	.21	.02	-.02	.09	-.14	.009	.04	.22	.28	.26	.01	.51	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	-.08	-.06	.36	-.08	.42	.25	.55	-.009	.41	.34	.19	.15	.44	.53	.05	-.23	-.32	.60	-.08	-.04	.	
22. TEOSQ Ego T.	.34	.27	-.07	.29	-.08	-.11	-.06	.54	-.10	-.05	.21	-.07	-.07	-.05	.34	.39	.35	-.10	.52	.33	-.009	.

Quadro 6.4 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao sexo feminino do Desporto Escolar

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.37	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.04	-.08	.																			
4. QCNHS Geral	.24	.32	-.05	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.07	-.05	.59	-.04	.																	
6. QCNHS Específico	-.03	.06	.31	-.19	.34	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.10	-.02	.43	.004	.51	.27	.															
8. TEOSQ Ego	.12	.07	-.006	.10	-.06	.12	.16	.														
9. IMI Prazer/Intere.	-.06	.01	.39	.06	.37	.11	.51	-.03	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.04	.01	.26	-.01	.30	.17	.37	.02	.43	.												
11. IMI Competência	.05	.13	.08	.20	.11	.12	.26	.22	.33	.44	.											
12. IMI Pressão/tens.	.03	-.003	.06	.05	.12	.14	.10	.06	.08	.49	.37	.										
13. RAI Intrínseca	-.04	-.03	.33	-.01	.37	.18	.47	.05	.49	.32	.18	.15	.									
14. RAI Identificada	-.11	-.08	.41	-.09	.40	.18	.48	.05	.49	.39	.23	.11	.61	.								
15. RAI Introjectada	.07	.05	.08	.11	.09	.02	.10	.22	.13	.15	.20	.006	.15	.26	.							
16. RAI Externa	.20	.30	-.29	.20	-.22	-.02	-.25	.15	-.23	-.11	.16	-.02	-.19	-.21	.38	.						
17. RAI Amotivação	.18	.29	-.27	.14	-.20	-.007	-.22	.06	-.29	-.18	-.01	-.09	-.27	-.32	.17	.62	.					
18. ECM Tarefa	-.06	.01	.47	.008	.47	.20	.47	.03	.44	.28	.13	.06	.44	.53	.14	-.24	-.32	.				
19. ECM Rendimento	.22	.27	-.01	.25	.002	-.06	-.01	.25	-.03	.02	.07	-.08	-.04	-.04	.32	.32	.24	-.08	.			
20. ECM Erros	.13	.27	.19	.14	.19	.14	.08	.04	.18	.19	.08	-.02	.10	.12	.29	.15	.05	.19	.46	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	-.10	-.04	.32	.00	.38	.15	.50	.02	.39	.25	.12	.07	.42	.42	.08	-.21	-.28	.66	-.13	.09	.	
22. TEOSQ Ego T.	.13	.08	.04	.12	-.05	.05	-.03	.49	-.07	-.06	.13	-.02	-.01	.04	.18	.24	.15	-.07	.30	.06	-.11	.

Quadro 6.5 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 12 – 14 anos do Desporto Escolar

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.44	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.03	-.04	.																			
4. QCNHS Geral	.33	.32	-.10	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.09	-.04	.63	-.10	.																	
6. QCNHS Específico	-.06	.08	.42	-.24	.45	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.13	-.01	.44	-.06	.48	.29	.															
8. TEOSQ Ego	.24	.17	-.09	.21	-.08	-.009	-.01	.														
9. IMI Prazer/Intere.	-.08	-.009	.47	-.04	.47	.25	.54	-.07	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.09	-.08	.32	-.10	.32	.19	.45	-.005	.50	.												
11. IMI Competência	.14	.13	.09	.20	.12	.10	.27	.26	.30	.39	.											
12. IMI Pressão/tens.	-.05	-.12	.16	-.04	.16	.14	.17	.07	.17	.46	.34	.										
13. RAI Intrínseca	-.07	-.01	.35	-.09	.41	.23	.46	-.02	.52	.35	.17	.20	.									
14. RAI Identificada	-.13	-.04	.47	-.13	.42	.26	.49	-.05	.50	.43	.23	.20	.60	.								
15. RAI Introjectada	.23	.20	-.03	.19	-.04	-.06	.09	.27	.03	.02	.25	-.03	.02	.08	.							
16. RAI Externa	.33	.30	-.32	.33	-.29	-.20	-.25	.23	-.30	-.25	.13	-.15	-.23	-.26	.55	.						
17. RAI Amotivação	.30	.34	-.31	.28	-.29	-.16	-.25	.17	-.35	-.30	.004	-.18	-.28	-.33	.38	.69	.					
18. ECM Tarefa	-.12	-.03	.48	-.10	.46	.26	.52	-.01	.46	.41	.13	.13	.48	.55	.002	-.35	-.33	.				
19. ECM Rendimento	.29	.34	.005	.32	-.02	-.06	.01	.29	.03	-.05	.12	-.15	.06	.02	.37	.37	.31	.03	.			
20. ECM Erros	.15	.30	.11	.15	.06	.07	.05	.10	.10	.07	.04	.12	.09	.08	.25	.19	.16	.14	.48	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	-.11	-.03	.33	-.07	.38	.21	.52	-.01	.35	.36	.16	.17	.38	.45	.02	-.22	-.26	.63	-.07	.03	.	
22. TEOSQ Ego T.	.27	.19	-.06	.18	-.11	-.12	-.12	.52	-.13	-.15	.14	-.05	-.08	-.07	.23	.33	.30	-.12	.38	.13	-.12	.

Quadro 6.6 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 15 – 16 anos do Desporto Escolar

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.49	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.09	-.09	.																			
4. QCNHS Geral	.45	.42	-.01	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.04	-.08	.69	.04	.																	
6. QCNHS Específico	.009	.11	.27	-.12	.29	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.09	-.09	.49	.01	.58	.27	.															
8. TEOSQ Ego	.19	.19	-.01	.20	-.001	.01	.07	.														
9. IMI Prazer/Intere.	-.02	-.11	.42	.03	.43	.19	.54	.02	.													
10. IMI Esforço/Imp.	.09	-.02	.26	.001	.26	.15	.32	.01	.43	.												
11. IMI Competência	.22	.10	.12	.16	.08	-.04	.26	.32	.36	.47	.											
12. IMI Pressão/tens.	.09	-.006	.06	-.04	.05	.10	.11	.02	.14	.49	.40	.										
13. RAI Intrínseca	.07	-.13	.39	.06	.46	.22	.49	.006	.65	.38	.24	.18	.									
14. RAI Identificada	-.02	-.17	.43	.004	.50	.19	.54	.009	.63	.41	.25	.07	.74	.								
15. RAI Introjectada	.16	.10	.02	.20	.14	.02	.19	.20	.17	.15	.27	.01	.25	.32	.							
16. RAI Externa	.35	.41	-.25	.35	-.25	-.03	-.20	.31	-.18	-.05	.25	-.004	-.17	-.24	.40	.						
17. RAI Amotivação	.30	.32	-.32	.30	-.30	-.09	-.27	.26	-.29	-.16	.16	-.06	-.37	-.40	.20	.75	.					
18. ECM Tarefa	-.10	-.15	.59	-.04	.59	.27	.57	-.05	.58	.26	.09	.03	.55	.62	.12	-.31	-.40	.				
19. ECM Rendimento	.43	.38	-.11	.36	-.07	-.11	-.09	.39	-.02	.009	.19	-.10	-.14	-.08	.31	.40	.36	-.16	.			
20. ECM Erros	.31	.27	-.05	.28	-.02	-.05	-.10	.16	.09	-.009	.18	-.07	.01	.05	.20	.28	.19	-.06	.51	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	-.07	-.09	.36	.00	.48	.21	.53	.02	.47	.23	.14	.04	.52	.59	.13	-.22	-.37	.60	-.15	-.02	.	
22. TEOSQ Ego T.	.26	.27	.001	.31	-.03	-.006	.03	.57	-.001	.05	.31	-.02	.01	.03	.33	.43	.27	-.12	.54	.32	.06	.



Quadro 6.7 – Correlações entre todas as variáveis relativas ao escalão 17 – 18 anos do Desporto Escolar

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. QCNHS Dom	.																					
2. QCNHS Estável	.37	.																				
3. QCNHS Aprendiz.	-.14	-.30	.																			
4. QCNHS Geral	.25	.51	-.28	.																		
5. QCNHS Melhorável	-.22	-.12	.56	-.06	.																	
6. QCNHS Específico	-.04	-.28	.33	-.22	.25	.																
7. TEOSQ Tarefa	-.13	-.22	.43	-.12	.42	.40	.															
8. TEOSQ Ego	.27	-.05	.18	.11	-.05	-.05	.17	.														
9. IMI Prazer/Intere.	-.20	-.13	.32	-.05	.39	.11	.53	-.07	.													
10. IMI Esforço/Imp.	-.14	-.14	.35	-.12	.35	.002	.24	.15	.25	.												
11. IMI Competência	-.001	.16	.12	.16	.19	-.05	.19	.29	.17	.52	.											
12. IMI Pressão/tens.	-.10	-.01	.13	-.01	.19	-.18	.01	-.03	.005	.64	.38	.										
13. RAI Intrínseca	-.05	-.07	.38	-.15	.47	.11	.41	.06	.57	.23	.08	.04	.									
14. RAI Identificada	-.27	-.10	.42	-.22	.49	.23	.49	.11	.54	.42	.27	.09	.67	.								
15. RAI Introjectada	.18	.20	.03	.29	.16	.07	.15	.36	.15	.21	.31	-.03	.18	.35	.							
16. RAI Externa	.25	.38	-.21	.34	-.31	-.05	-.29	.12	-.38	-.28	.09	-.21	-.38	-.33	.37	.						
17. RAI Amotivação	.25	.27	-.40	.25	-.47	-.11	-.32	.14	-.39	-.34	-.02	-.27	-.41	-.40	.20	.81	.					
18. ECM Tarefa	-.09	-.12	.46	-.11	.46	.37	.47	-.02	.42	.24	.16	.10	.47	.58	.18	-.26	-.42	.				
19. ECM Rendimento	.23	.08	.01	.19	.007	.09	-.02	.47	-.28	.10	.26	-.02	-.09	.07	.42	.43	.36	-.02	.			
20. ECM Erros	.19	-.01	.07	.13	-.03	.18	.04	.28	-.03	.04	.04	-.10	-.12	.07	.31	.28	.23	.06	.39	.		
21. TEOSQ Tarefa T.	-.13	-.10	.42	-.11	.36	.35	.57	-.03	.49	.20	.16	.08	.47	.40	-.02	-.35	-.42	.66	-.17	-.03	.	
22. TEOSQ Ego T.	.39	.13	.01	.22	-.14	.07	.03	.54	-.20	.07	.20	-.09	-.08	.09	.46	.34	.28	-.01	.58	.34	-.03	.

## 6.3. Apresentação de Resultados

### 6.3.1. Amostra geral

Analisando os valores médios na sua generalidade, verificámos que o grupo IC se sobrepôs ao IA, tendo obtido valores estatisticamente significativos nas seguintes dimensões: dom, estável e geral, das crenças relativas à natureza da competência desportiva; na orientação para o ego, na competência da motivação intrínseca; na regulação introjectada, externa e na amotivação do nível de auto-regulação; no clima motivacional percebido para o rendimento e que penaliza os erros, e na orientação do treinador para o ego e para a tarefa (ver quadro 6.8).

Quadro 6.8 – Diferenças entre os grupos IC e IA da amostra geral nas diferentes variáveis em estudo do Desporto Escolar

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	3.18 $\pm$ .89	2.55 $\pm$ .88	.932	33.09	.000
QCNHS Estável	3.03 $\pm$ .83	2.63 $\pm$ .71	.958	19.87	.000
QCNHS Aprendiz.	4.35 $\pm$ .55	4.29 $\pm$ .66	.999	.633	.427
QCNHS Geral	3.06 $\pm$ 1.09	2.47 $\pm$ .89	.945	26.32	.000
QCNHS Melhorável	4.20 $\pm$ .69	4.21 $\pm$ .68	1.000	.054	.816
QCNHS Específico	3.99 $\pm$ .79	3.90 $\pm$ .69	.998	1.09	.296
TEOSQ Tarefa	4.13 $\pm$ .65	4.12 $\pm$ .63	1.000	0.15	.902
TEOSQ Ego	3.44 $\pm$ .82	2.19 $\pm$ .75	.721	175.08	.000
IMI Prazer/Intere	4.30 $\pm$ .65	4.28 $\pm$ .67	1.000	0.54	.817
IMI Esforço/Imp.	3.90 $\pm$ .78	3.88 $\pm$ .75	1.000	0.54	.817
IMI Competência	3.80 $\pm$ .63	3.32 $\pm$ .63	.924	37.05	.000
IMI Pressão/tens.	3.41 $\pm$ .78	3.44 $\pm$ .87	1.000	.121	.728
RAI Intrínseca	4.16 $\pm$ .74	4.13 $\pm$ .74	.997	1.56	.211
RAI Identificada	4.37 $\pm$ .72	4.20 $\pm$ .70	.992	3.85	.050
RAI Introjectada	3.67 $\pm$ .79	2.80 $\pm$ .86	.867	69.39	.000
RAI Externa	2.72 $\pm$ 1.15	1.77 $\pm$ .70	.830	92.77	.000
RAI Amotivação	2.48 $\pm$ 1.36	1.74 $\pm$ .82	.918	40.49	.000
ECM Tarefa	4.38 $\pm$ .58	4.28 $\pm$ .58	.996	1.67	.196
ECM Rendimento	3.65 $\pm$ .75	2.61 $\pm$ .77	.789	120.91	.000
ECM Erros	3.64 $\pm$ 1.04	2.88 $\pm$ 1.0	.925	36.98	.000
TEOSQ Tarefa T.	4.31 $\pm$ .48	4.11 $\pm$ .77	.989	4.89	.028
TEOSQ Ego T.	4.25 $\pm$ .29	1.85 $\pm$ .46	.190	1931.00	.000

Corroborando estes resultados, os valores de  $\chi^2$  (qui-quadrado) ( $\chi^2 = 772.95$ ;  $p < .001$ ) associados aos do lambda de Wilks ( $\Lambda$ ) ( $\Lambda = .180$ ) confirmam a existência de uma função discriminante significativa entre os dois grupos (IC e IA) em análise, não discriminando, contudo, quais as variáveis, pelo que se recorreu à análise dos coeficientes estruturais, sendo estes o resultado da correlação entre todas as variáveis independentes em análise e o compósito dos scores discriminantes.

Foi, então, considerado o valor mínimo de 0.30 (Tabachnick & Fidell, 2001) para aceitar uma variável como significativa e, deste modo, identificar aquelas que mais contribuíram para a função discriminante.

Com base no valor acima referido, foi identificada a variável disposicional orientação para o ego, em termos dos objectivos de realização quer dos treinadores, como dos atletas.

Quadro 6.9 – Coeficientes estruturais da função discriminante na amostra geral do Desporto Escolar

Variáveis	CE
QCNHS Dom	.159
QCNHS Estável	.106
QCNHS Aprendizagem	.026
QCNHS Geral	.128
QCNHS Melhorável	.006
QCNHS Específico	.023
TEOSQ Tarefa	.029
TEOSQ Ego	.353
IMI Prazer/Interesse	-.44
IMI Esforço/Importância	.028
IMI Competência	.128
IMI Pressão/tensão	.031
RAI Intrínseca	.007
RAI Identificada	.075
RAI Introjectada	.095
RAI Externa	.154
RAI Amotivação	.109
ECM Tarefa	.029
ECM Rendimento	.193
ECM Erros	.134
TEOSQ Tarefa Treinador	.040
TEOSQ Ego Treinador	.968

De forma a determinar se os grupos IC e IA poderiam ser discriminados por um menor número de variáveis, recorreu-se ao método Stepwise da AFD, tendo-se constatado que as variáveis que mais sobressaíram foram: a crença de que a competência desportiva é específica; o clima motivacional percebido orientado para a tarefa e para a penalização face aos erros, e ainda, a orientação do treinador para o ego (ver quadro 6.10).

Quadro 6.10 – Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA da amostra geral do Desporto Escolar

Variáveis	Passo	$\Lambda$	p
TEOSQ Ego T.	1	.190	.000
ECM Tarefa	2	.185	.000
QCNHS Específico	3	.182	.000
ECM Erros	4	.180	.000

Quanto ao posicionamento dos grupos no espaço discriminante, foi possível verificar através do valor dos seus centróides (IC = 4.608, IA = -.983) que, a função discriminante identificada se associou de uma forma mais pronunciada com o grupo IC.

Com base nesta mesma função identificada, 100% da amostra foi correctamente classificada, sendo esta classificação também extensível aos grupos IC e IA. (ver quadro 6.11).

Quadro 6.11 – Classificação dos sujeitos da amostra geral do Desporto Escolar com base na função discriminante

	Grupo	IC	IA
n	IC	80	0
	IA	0	375
%	IC	100	0
	IA	0	100

### 6.3.2. Em função do sexo

Analisando os valores médios dos grupos IC e IA, na amostra masculina, foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas na generalidade das variáveis em estudo (ver quadro 6.12).

Quadro 6.12 – Diferenças entre os grupos IC e IA do sexo masculino nas diferentes variáveis do Desporto Escolar

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	3.34 $\pm$ .85	2.60 $\pm$ .91	.894	30.33	.000
QCNHS Estável	3.19 $\pm$ .84	2.63 $\pm$ .75	.917	23.22	.000
QCNHS Aprendizagem	4.29 $\pm$ .55	4.29 $\pm$ .67	1.000	.002	.963
QCNHS Geral	3.16 $\pm$ 1.1	2.43 $\pm$ .91	.908	26.19	.000
QCNHS Melhorável	4.10 $\pm$ .71	4.14 $\pm$ .70	.999	.190	.664
QCNHS Específico	3.88 $\pm$ .79	3.89 $\pm$ .69	1.000	.010	.919
TEOSQ Tarefa	4.14 $\pm$ .65	4.13 $\pm$ .62	1.000	.016	.901
TEOSQ Ego	3.47 $\pm$ .82	2.25 $\pm$ .74	.690	115.61	.000
IMI Prazer/Interesse	4.26 $\pm$ .69	4.28 $\pm$ .64	1.000	0.45	.833
IMI Esforço/Importância	3.84 $\pm$ .76	3.89 $\pm$ .74	.999	.196	.658
IMI Competência	3.83 $\pm$ .60	3.40 $\pm$ .62	.922	21.69	.000
IMI Pressão/tensão	3.37 $\pm$ .78	3.48 $\pm$ .84	.997	.763	.383
RAI Intrínseca	4.26 $\pm$ .65	4.16 $\pm$ .75	.997	.754	.386
RAI Identificada	4.35 $\pm$ .74	4.22 $\pm$ .68	.993	1.77	.184
RAI Introjectada	3.70 $\pm$ .79	2.88 $\pm$ .83	.851	45.03	.000
RAI Externa	2.93 $\pm$ 1.1	1.85 $\pm$ .74	.784	71.01	.000
RAI Amotivação	2.71 $\pm$ 1.3	1.77 $\pm$ .81	.857	42.82	.000
ECM Tarefa	4.35 $\pm$ .61	4.24 $\pm$ .60	.995	1.42	.235
ECM Rendimento	3.80 $\pm$ .73	2.66 $\pm$ .74	.709	105.28	.000
ECM Erros	3.76 $\pm$ 1.0	2.80 $\pm$ .95	.855	43.61	.000
TEOSQ Tarefa Treinador	4.32 $\pm$ .46	4.08 $\pm$ .87	.985	4.00	.046
TEOSQ Ego Treinador	4.25 $\pm$ .30	1.90 $\pm$ .44	.155	1402.21	.000

Deste modo, nos rapazes, à semelhança da amostra geral, os valores significativamente mais elevados foram registados pelo grupo IC sobre o IA nas dimensões: dom, estável e geral das crenças relativas à natureza da competência desportiva, na orientação para o ego, na componente da motivação intrínseca relacionada com a competência, nos índices de auto-determinação relativos à regulação externa introjectada e na amotivação, na percepção de um clima motivacional que privilegia o rendimento e penaliza os erros e na percepção da orientação do treinador para ambos os objectivos de realização (ego e tarefa). No entanto, não deixa de ser curioso que embora não significativos, os valores nas dimensões pressão/tensão da motivação

intrínseca e na crença de que a competência desportiva é melhorável tenham sido mais elevados no grupo IA relativamente ao IC.

No que diz respeito às raparigas, os valores médios para além de revelarem a supremacia do grupo IC em quase todas as variáveis, também foram reveladores de diferenças estatisticamente significativas em algumas das dimensões já assinaladas pelos rapazes, tais como: na componente da motivação intrínseca relacionada com a competência, na regulação introjectada e externa do nível de auto-determinação, no clima motivacional percebido para o rendimento e na orientação do treinador e dos atletas para o ego. Também estatisticamente significativo, foi o valor assinalado por este grupo relativo à crença de que a competência desportiva é específica (ver quadro 6.13).

Quadro 6.13 – Diferenças entre os grupos IC e IA do sexo feminino nas diferentes variáveis do Desporto Escolar

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	2.73 $\pm$ .86	2.60 $\pm$ .91	.992	1.63	.202
QCNHS Estável	2.63 $\pm$ .64	2.63 $\pm$ .75	1.000	.000	.990
QCNHS Aprendizagem	4.52 $\pm$ .53	4.29 $\pm$ .67	.987	2.61	.107
QCNHS Geral	2.80 $\pm$ 1.0	2.43 $\pm$ .91	.990	1.97	.162
QCNHS Melhorável	4.45 $\pm$ .54	4.14 $\pm$ .70	.994	1.13	.288
QCNHS Específico	4.30 $\pm$ .73	3.89 $\pm$ .69	.971	5.75	.017
TEOSQ Tarefa	4.11 $\pm$ .66	4.13 $\pm$ .62	1.000	.001	.978
TEOSQ Ego	3.34 $\pm$ .85	2.25 $\pm$ .74	.796	49.37	.000
IMI Prazer/Interesse	4.43 $\pm$ .54	4.28 $\pm$ .64	.996	.769	.382
IMI Esforço/Importância	4.07 $\pm$ .80	3.89 $\pm$ .74	.994	1.19	.276
IMI Competência	3.74 $\pm$ .73	3.40 $\pm$ .62	.945	11.31	.001
IMI Pressão/tensão	3.49 $\pm$ .81	3.48 $\pm$ .84	.999	.175	.667
RAI Intrínseca	4.21 $\pm$ .70	4.16 $\pm$ .75	.998	.453	.502
RAI Identificada	4.40 $\pm$ .71	4.22 $\pm$ .68	.990	2.04	.155
RAI Introjectada	3.59 $\pm$ .82	2.88 $\pm$ .83	.903	20.74	.000
RAI Externa	2.17 $\pm$ .99	1.85 $\pm$ .74	.949	10.30	.002
RAI Amotivação	1.86 $\pm$ 1.2	1.77 $\pm$ .81	.606	.606	.437
ECM Tarefa	4.45 $\pm$ .49	4.24 $\pm$ .60	.913	.913	.341
ECM Rendimento	3.25 $\pm$ .66	2.66 $\pm$ .74	.926	15.39	.000
ECM Erros	3.35 $\pm$ 1.0	2.80 $\pm$ .95	.987	2.52	.114
TEOSQ Tarefa Treinador	4.30 $\pm$ .52	4.08 $\pm$ .87	.995	1.06	.303
TEOSQ Ego Treinador	4.25 $\pm$ .25	1.90 $\pm$ .44	.264	538.75	.000

A análise dos valores relativos ao  $\chi^2$  (qui-quadrado) associados aos do lambda Wilks ( $\Lambda$ ) revelaram a existência de uma função discriminante significativa entre os grupos IC e IA, nos rapazes ( $\Lambda = .148$  e  $\chi^2 = 488.92$ ;  $p < .001$ ) e nas raparigas ( $\Lambda = .246$  e  $\chi^2 = 268.73$ ;  $p < .001$ ).

De forma a discriminar as variáveis mais associadas à função discriminante, procedeu-se à análise dos coeficientes estruturais, assumindo-se o valor mínimo de 0.30 (Tabachnick & Fidell, 2001) para identificar as de maior significado. A análise dos resultados permitiu verificar que a orientação disposicional do treinador e dos atletas para o ego foram identificadas em ambos os sexos (quadro 6.14).

Quadro 6.14 – Coeficientes estruturais da função discriminante em ambos os sexos do Desporto Escolar

Variáveis	Coeficientes Estruturais (CE)	
	Rapazes	Raparigas
QCNHS Dom	.205	.021
QCNHS Estável	.117	.019
QCNHS Aprendizagem	.057	.005
QCNHS Geral	.120	.104
QCNHS Melhorável	.031	.020
QCNHS Específico	-.003	.099
TEOSQ Tarefa	.072	.072
TEOSQ Ego	.305	.404
IMI Prazer/Interesse	-.45	-.014
IMI Esforço/Importância	.070	-.008
IMI Competência	.097	.157
IMI Pressão/tensão	.029	.057
RAI Intrínseca	-.28	.087
RAI Identificada	.018	.161
RAI Introjectada	.130	.026
RAI Externa	.143	.099
RAI Amotivação	.119	.080
ECM Tarefa	.031	.033
ECM Rendimento	.188	.061
ECM Erros	.061	.006
TEOSQ Tarefa Treinador	.153	.042
TEOSQ Ego Treinador	.972	.954

Procurando-se determinar se os grupos em estudo (IC e IA) podiam ser discriminados por um grupo ainda menor de variáveis, utilizou-se o método “Stepwise” da AFD. Os resultados assinalaram, que as variáveis relacionadas com a orientação do treinador para o ego e com a crença de que a competência desportiva é específica, foram aquelas que mais contribuíram para maximizar as diferenças entre o grupo IC e IA em ambos os sexos.

Para além destas, o clima motivacional percebido para a tarefa e a orientação do treinador para a tarefa foram também consideradas, respectivamente, pelo sexo masculino e feminino (ver quadro 6.15).

Quadro 6.15 – Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA em ambos os sexos do Desporto Escolar

Variáveis	Passo	$\Lambda$	p
Sexo masculino			
TEOSQ Ego T.	1	.155	.000
QCNHS Específico	2	.150	.000
ECM Tarefa	3	.148	.000
Sexo feminino			
TEOSQ Ego T.	1	.264	.000
TEOSQ Tarefa	2	.251	.000
QCNHS Específico	3	.246	.000

Analisando a localização dos dois grupos no espaço discriminante, constatou-se através do valor dos seus centróides (IC = .099, IA = -.778) que a função discriminante identificada se associou de uma forma mais pronunciada com o grupo IC quer no sexo masculino (IC = 4.457, IA = -1.286) quer no feminino (IC = 4.887, IA = -.621).

Com base na função discriminante identificada, procedeu-se à classificação dos sujeitos de ambos os sexos no grupo IC e IA, constatando-se que a



totalidade dos casos tinham sido correctamente classificados na amostra feminina e masculina. (ver quadro 6.16).

Quadro 6.16 – Classificação dos sujeitos de ambos os sexos do Desporto Escolar com base na função discriminante

		Sexo masculino		Sexo feminino	
	Grupo	IC	IA	IC	IA
n	IC	58	0	22	0
	IA	0	201	0	173
%	IC	100	0	100	0
	IA	0	100	0	100

### 6.3.3. Em função do escalão etário

Comparando os valores médios bem como os desvios padrão dos grupos IC e IA nos diversos escalões etários em análise, verificámos em todos eles a existência de diferenças estatisticamente significativas, com o grupo IC a obter valores médios mais elevados em todas as variáveis onde essas diferenças se registaram (ver quadros, 6.17, 6.18 e 6.19).

Desta forma, as variáveis onde se registaram essas diferenças em função do escalão etário foram: a crença de que a competência desportiva é um dom (12 – 14, 15 – 16 e 17 – 18 anos), estável (15 – 16 anos) e geral (12 – 14 anos); a orientação para o ego (todos os escalões); a competência da motivação intrínseca (12 – 14, 15 – 16 e 17 – 18 anos); a regulação externa, introjectada (todos os escalões) e a amotivação (12 – 14 e 15 – 16 anos) do continuum de auto-determinação; o clima motivacional percebido para o rendimento, que penaliza os erros, e a orientação disposicional do treinador para o ego (todos os escalões).

Quadro 6.17 – Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário dos 12 – 14 anos nas diferentes variáveis do Desporto Escolar

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	3.13 $\pm$ .88	2.56 $\pm$ .94	.943	15.75	.000
QCNHS Estável	3.05 $\pm$ .76	2.75 $\pm$ .73	.975	6.58	.011
QCNHS Aprendiz.	4.25 $\pm$ .55	4.26 $\pm$ .73	1.00	.020	.886
QCNHS Geral	3.05 $\pm$ .97	2.55 $\pm$ .93	.958	11.43	.001
QCNHS Melhorável	4.17 $\pm$ .68	4.23 $\pm$ .74	.999	.230	.632
QCNHS Específico	3.92 $\pm$ .75	3.97 $\pm$ .73	.999	.160	.689
TEOSQ Tarefa	4.13 $\pm$ .65	4.19 $\pm$ .63	.999	.330	.566
TEOSQ Ego	3.54 $\pm$ .76	2.24 $\pm$ .73	.674	126.52	.000
IMI Prazer/Interesse	4.34 $\pm$ .64	4.32 $\pm$ .69	1.00	.062	.804
IMI Esforço/Imp.	3.90 $\pm$ .76	4.01 $\pm$ .69	.996	.974	.325
IMI Competência	3.81 $\pm$ .68	3.40 $\pm$ .66	.943	15.83	.000
IMI Pressão/tens.	3.54 $\pm$ .65	3.53 $\pm$ .86	1.00	.005	.944
RAI Intrínseca	4.27 $\pm$ .66	4.19 $\pm$ .72	.998	.567	.452
RAI Identificada	4.43 $\pm$ .67	4.28 $\pm$ .66	.993	1.86	.173
RAI Introjectada	3.70 $\pm$ .85	2.90 $\pm$ .86	.881	35.39	.000
RAI Externa	2.68 $\pm$ 1.1	1.88 $\pm$ .72	.868	39.71	.000
RAI Amotivação	2.47 $\pm$ 1.3	1.81 $\pm$ .83	.932	19.14	.000
ECM Tarefa	4.43 $\pm$ .52	4.30 $\pm$ .60	.993	1.92	.167
ECM Rendimento	3.69 $\pm$ .73	2.72 $\pm$ .78	.801	64.81	.000
ECM Erros	3.58 $\pm$ 1.0	3.01 $\pm$ 1.0	.956	12.03	.001
TEOSQ Tarefa T.	4.30 $\pm$ .48	4.19 $\pm$ .76	.996	.947	.331
TEOSQ Ego T.	4.23 $\pm$ .30	1.88 $\pm$ .45	.178	1206.22	.000

Curiosamente, os atletas pertencentes ao escalão mais novo e cuja intenção residia em abandonar a modalidade no final do ano lectivo, registaram valores mais elevados (embora não significativos) nas dimensões: melhorável, específica e aprendizagem, das crenças sobre a natureza da competência desportiva, na orientação para a tarefa dos objectivos de realização e no esforço/importância da motivação intrínseca. Já os seus colegas mais velhos (15 – 16 e 17 – 18 anos) registaram valores mais elevados na dimensão pressão/ tensão da motivação intrínseca.

Perante tais resultados, não é por isso surpreendente que o elevado valor do lambda de Wilks ( $\Lambda$ ) associado ao valor de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) saliente a existência de uma função discriminante significativa nos três grupos em análise

(12 – 14 anos:  $\Lambda = .162$  e  $\chi^2 = 471.64$ ;  $p < .001$ ; 15 – 16 anos:  $\Lambda = .173$  e  $\chi^2 = 228.30$ ;  $p < .001$ ; 17 – 18 anos:  $\Lambda = .214$  e  $\chi^2 = 85.66$ ;  $p < .001$  ).

Seguidamente procedeu-se à análise dos coeficientes estruturais, que segundo Tabachnick e Fidell (2001) devem assumir o valor de mínimo de 0.30 para se considerar uma variável discriminante significativa e assim identificar aquelas que mais contribuíram para a função discriminante identificada entre os dois grupos, IC e IA, nos três escalões etários.

Quadro 6.18 – Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário dos 15 – 16 anos nas diferentes variáveis do Desporto Escolar

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	3.29 $\pm$ .88	2.59 $\pm$ .86	.917	11.82	.001
QCNHS Estável	3.11 $\pm$ .93	2.52 $\pm$ .68	.918	11.69	.001
QCNHS Aprendiz.	4.50 $\pm$ .53	4.30 $\pm$ .56	.984	2.11	.149
QCNHS Geral	3.23 $\pm$ 1.3	2.38 $\pm$ .83	.889	14.73	.000
QCNHS Melhorável	4.30 $\pm$ .69	4.20 $\pm$ .60	.997	.417	.520
QCNHS Específico	4.0 $\pm$ .96	3.81 $\pm$ .66	.990	1.26	.263
TEOSQ Tarefa	4.17 $\pm$ .67	4.07 $\pm$ .59	.996	.540	.464
TEOSQ Ego	3.31 $\pm$ .92	2.13 $\pm$ .80	.783	36.38	.000
IMI Prazer/Interesse	4.33 $\pm$ .68	4.18 $\pm$ .67	.994	.787	.377
IMI Esforço/Imp.	3.86 $\pm$ .80	3.70 $\pm$ .79	.995	.660	.418
IMI Competência	3.80 $\pm$ .57	3.22 $\pm$ .57	.879	17.96	.000
IMI Pressão/tens.	3.17 $\pm$ .92	3.35 $\pm$ .82	.994	.738	.392
RAI Intrínseca	4.25 $\pm$ .69	4.04 $\pm$ .77	.990	1.32	.252
RAI Identificada	4.30 $\pm$ .68	4.12 $\pm$ .71	.991	1.19	.276
RAI Introjectada	3.62 $\pm$ .66	2.74 $\pm$ .80	.885	22.14	.000
RAI Externa	2.94 $\pm$ 1.1	1.70 $\pm$ .67	.743	45.30	.000
RAI Amotivação	2.73 $\pm$ 1.36	1.78 $\pm$ .85	.881	17.77	.000
ECM Tarefa	4.27 $\pm$ .64	4.26 $\pm$ .54	1.00	.002	.964
ECM Rendimento	3.60 $\pm$ .81	2.51 $\pm$ .75	.782	36.43	.000
ECM Erros	3.72 $\pm$ 1.0	2.75 $\pm$ .95	.882	17.48	.000
TEOSQ Tarefa T.	4.37 $\pm$ .46	4.01 $\pm$ .83	.973	3.60	.060
TEOSQ Ego T.	4.33 $\pm$ .28	1.85 $\pm$ .45	.184	579.46	.000

Quadro 6.19 – Diferenças entre os grupos IC e IA no escalão etário dos 17 – 18 anos nas diferentes variáveis do Desporto Escolar

Variáveis	IC	IA	$\Lambda$	F	p
	M $\pm$ DP	M $\pm$ DP			
QCNHS Dom	3.15 $\pm$ 1.0	2.42 $\pm$ .71	.898	6.44	.014
QCNHS Estável	2.75 $\pm$ 1.0	2.37 $\pm$ .58	.961	2.32	.133
QCNHS Aprendiz.	4.62 $\pm$ .44	4.35 $\pm$ .57	.973	1.57	.215
QCNHS Geral	2.66 $\pm$ 1.08	2.34 $\pm$ .77	.982	1.03	.314
QCNHS Melhorável	4.08 $\pm$ .79	4.19 $\pm$ .57	.996	.253	.617
QCNHS Específico	4.41 $\pm$ .46	3.82 $\pm$ .57	.880	7.74	.007
TEOSQ Tarefa	4.05 $\pm$ .64	3.98 $\pm$ .70	.999	.060	.807
TEOSQ Ego	3.14 $\pm$ .93	2.12 $\pm$ .70	.812	13.21	.001
IMI Prazer/Interesse	3.96 $\pm$ .60	4.35 $\pm$ .59	.951	2.95	.091
IMI Esforço/Imp.	4.02 $\pm$ .92	3.73 $\pm$ .79	.984	.906	.345
IMI Competência	3.75 $\pm$ .48	3.24 $\pm$ .65	.927	4.46	.039
IMI Pressão/tens.	3.18 $\pm$ 1.05	3.30 $\pm$ .98	.998	.103	.750
RAI Intrínseca	4.08 $\pm$ .70	4.12 $\pm$ .68	1.00	.024	.877
RAI Identificada	4.16 $\pm$ 1.1	4.01 $\pm$ .76	.996	.243	.624
RAI Introjectada	3.62 $\pm$ .80	2.53 $\pm$ .88	.842	10.72	.002
RAI Externa	2.37 $\pm$ 1.37	1.44 $\pm$ .55	.826	11.97	.001
RAI Amotivação	1.87 $\pm$ 1.24	1.37 $\pm$ .57	.940	3.65	.061
ECM Tarefa	4.30 $\pm$ .78	4.24 $\pm$ .57	.999	.072	.789
ECM Rendimento	3.54 $\pm$ .82	2.39 $\pm$ .69	.760	18.006	.000
ECM Erros	3.84 $\pm$ 1.0	2.61 $\pm$ .92	.826	11.99	.001
TEOSQ Tarefa T.	4.28 $\pm$ .54	4.04 $\pm$ .63	.982	1.05	.309
TEOSQ Ego T.	4.18 $\pm$ .20	1.77 $\pm$ .53	.263	160.1	.000

Os resultados dos coeficientes estruturais relativos ao escalão dos 12 – 14 anos e 15 – 16 anos revelaram que as variáveis disposicionais relativamente à orientação dos treinadores e dos atletas para o ego tinham sido aquelas que melhor discriminavam os atletas cuja intenção era continuar dos que pensavam abandonar. Estes dados foram parcialmente suportados pelo escalão mais velho (17 – 18 anos), que reiterou a orientação do treinador, apesar de ainda ter salientado o clima motivacional orientado para o rendimento (ver quadro 6.20).

Quadro 6.20 – Coeficientes estruturais da função discriminante nos 3 escalões etários do Desporto Escolar

Variáveis	Coeficientes Estruturais (CE)		
	12 - 14 anos	15 - 16 anos	17 - 18 anos
QCNHS Dom	.176	.192	.183
QCNHS Estável	.118	.149	.105
QCNHS Aprendizagem	.072	.058	.084
QCNHS Geral	.156	.121	.156
QCNHS Melhorável	.024	.013	.075
QCNHS Específico	-.011	-.018	.192
TEOSQ Tarefa	.052	-.012	.013
TEOSQ Ego	.337	.368	.146
IMI Prazer/Interesse	.007	-.005	-.063
IMI Esforço/Importância	-.009	.069	-.097
IMI Competência	.137	.199	-.015
IMI Pressão/tensão	.022	.066	-.108
RAI Intrínseca	-.007	.041	.082
RAI Identificada	.040	.102	.047
RAI Introjectada	.036	.161	.213
RAI Externa	.132	.235	.256
RAI Amotivação	.064	.193	.131
ECM Tarefa	-.051	-.71	.104
ECM Rendimento	.219	.282	.501
ECM Erros	.008	.175	.081
TEOSQ Tarefa Treinador	-.036	.084	-.055
TEOSQ Ego Treinador	.945	.961	.874

Não obstante os resultados evidenciados, recorreremos ao método Stepwise da AFD de modo a procurar saber se os grupos IC e IA poderiam ser discriminados por um menor número de variáveis nos escalões etários acima referidos.

Os resultados assinalaram a variável: orientação do treinador para o ego, como aquela com maior poder discriminatório e comum aos três escalões etários. Outra variável assinalada com poder discriminatório, pelo escalão dos mais novos (12 – 14 anos) e dos mais velhos (17 – 18), foi a crença de que a competência desportiva é específica. Para este último escalão ainda foi

discriminada a variável sobre a crença de que a competência desportiva é estável, enquanto para o dos 15 – 16 anos a crença assinalada foi de que a mesma resulta da aprendizagem.

No escalão dos 12 – 14 anos foram também discriminadas as variáveis relacionadas, com o clima motivacional orientado para o rendimento e com o prazer/interesse da motivação intrínseca (ver quadro 6.21).

Quadro 6.21 – Variáveis mais discriminantes dos grupos IC e IA nos 3 escalões etários do Desporto Escolar

Variáveis	Passo	$\Lambda$	p
12 - 14 anos			
TEOSQ Ego T.	1	.178	.000
ECM Rendimento	2	.169	.000
IMI Prazer/Interesse	3	.164	.000
QCNHS Específico	4	.162	.000
15 - 16 anos			
TEOSQ Ego T.	1	.184	.000
QCNHS Aprendiz.	2	.173	.000
17 - 18 anos			
TEOSQ Ego T.	1	.263	.000
QCNHS Específico	2	.230	.000
QCNHS Estável	3	.214	.000

Observando o posicionamento dos grupos no espaço discriminante, podemos verificar com base no valor dos centróides, que nos três grupos (12 – 14 anos: IC = 4.622, IA = -1.112; 15 – 16 anos: IC = 5.016, IA = -.941; 17 – 18 anos: IC = 4.761, IA = -.747), a função discriminante identificada se associou mais com a intenção de continuar a praticar desporto (IC).

Decorrente desta função, comprovou-se ainda que 100% da amostra foi correctamente classificada, sendo esta classificação extensível a ambos os grupos (IC e IA) em todos os escalões etários (ver quadro 6.22).

Quadro 6.22 – Classificação dos sujeitos dos escalões etários do Desporto Escolar, com base na função discriminante

		12 - 14 anos		15 - 16 anos		17 - 18 anos	
Grupo		IC	IA	IC	IA	IC	IA
n	IC	51	0	21	0	8	0
	IA	0	212	0	112	0	51
%	IC	100	0	100	0	100	0
	IA	0	100	0	100	0	100

## 6.4 Discussão

Este estudo teve por objectivo, determinar se a intenção de abandono ou continuidade na prática do Desporto Escolar, poderia ser predita a partir da análise do mesmo conjunto de variáveis utilizadas no estudo anterior (ver capítulo V).

Também esta discussão far-se-á em relação à amostra geral, ao sexo e escalão etário.

No que concerne aos resultados da amostra geral, com base na Anova univariada (inserida na função discriminante) para cada uma das variáveis independentes incluídas no estudo, bem como nos resultados da estatística descritiva, verificou-se que o grupo IC comparativamente ao IA apresentou valores médios superiores e estatisticamente significativos, nas variáveis relativas: à crença de que a competência desportiva é um dom, geral e estável, na orientação disposicional do treinador e dos atletas para o ego, no clima motivacional percebido para o rendimento e medo face aos erros, nas formas menos auto-reguladas da motivação (externa, introjectada e amotivação) e, na competência da motivação intrínseca.

Por outro lado, quando se procedeu à análise das variáveis com maior poder discriminatório através dos coeficientes estruturais e do método *Stepwise*, aquelas que mais se destacaram foram: a orientação do treinador para o ego, o clima motivacional orientado para a tarefa e para o medo de errar, e a crença de que a competência desportiva é específica.

Curiosamente, perante tais resultados, é possível verificar que algumas das variáveis utilizadas no nosso estudo, para além de se terem associado com maior magnitude ao grupo IC, foram relacionadas em outras investigações, com jovens que abandonaram ou cuja intenção era abandonar a prática desportiva (ver Guillet, 2000; Sarrazin et al., 2007). Neste sentido, alguns estudos enquadrados pela teoria dos objectivos de realização concluíram, que aqueles que estavam mais orientados para o ego comparativamente aos que se orientavam mais para a tarefa, mais tarde ou mais cedo acabavam por abandonar a prática desportiva (Duda, 1989; Le Bars & Gerningon, 1998), o mesmo acontecendo aos atletas que percebiam um clima motivacional mais orientado para o ego (Le Bars & Gerningon, 1998).

Sousa (2004) desenvolveu um estudo em Portugal que envolveu 399 alunos (257 rapazes e 142 raparigas) entre os 12 e os 18 anos, praticantes de Desporto Escolar de diversas escolas do Centro da Área Educativa de Viseu. Este investigador verificou simultaneamente a existência de uma associação (embora moderada) entre a orientação para a tarefa e a intenção de prática, e de uma associação negativa entre a orientação para a tarefa e a intenção de abandono. Para além destes resultados, ainda constatou que a orientação para o ego se correlacionou (de forma fraca) com ambas as intenções (i.e. prática e abandono). Neste mesmo estudo, ao nível do clima motivacional, ainda foi possível verificar uma forte associação entre a intenção para praticar desporto escolar no próximo ano lectivo e a percepção de um clima motivacional orientado para a tarefa, bem como uma fraca associação entre o clima orientado para a tarefa e a intenção de abandono.



Estes dados apresentam-se assim em dissonância com os obtidos pelo nosso estudo, na medida em que o grupo que pretendia continuar a praticar Desporto Escolar (IC), não só era aquele que estava mais orientado para o ego e percepcionava esse tipo de orientação por parte do treinador, como, interpretava o clima motivacional mais orientado para o rendimento e para o medo face aos erros.

No que diz respeito às crenças sobre a natureza da competência desportiva, algumas investigações têm relacionado a intenção de praticar desporto ou actividade física à crença de que a competência desportiva resulta da aprendizagem, é melhorável e específica (Fonseca & Maia, 2000; Fonseca & Paula-Brito, 2001b). Outros estudos, associaram a orientação para o ego à crença de que a competência desportiva é um dom (i.e., com o qual nascemos e por isso inalterável) e é geral (i.e., quando se é bom num determinado desporto é-se em todos os outros) (Biddle, Soós, & Chatzisarantis, 1999), o que por exclusão de partes poderá igualmente sugerir uma identificação destas crenças com o comportamento de abandono desportivo, na medida em que o abandono desportivo tem sido associado à orientação para o ego e à percepção de um clima também ele orientado para o ego ou rendimento (ver Le Bars & Gernington, 1998). Todavia, esta extrapolação parece não reflectir os resultados do nosso estudo, na medida em que a crença de que a competência desportiva é um dom, geral e estável, associou-se com maior intensidade ao grupo IC.

Também no que diz respeito à auto-determinação, formas menos auto-determinadas de motivação como aquelas as obtidas na presente investigação (i.e. regulação externa, introjectada e amotivação), aparecem associadas em outros estudos ao abandono da prática desportiva. Pelletier et al. (2001) verificaram que nadadores desistentes comparativamente aos que se mantiveram na prática da natação, não só estavam menos intrinsecamente motivados, como apresentavam baixos índices de regulação identificada e estavam mais externamente regulados e amotivados. Porém, dados referentes

a um estudo realizado por Carrito (2004) no âmbito do Desporto Escolar, que envolveu 176 alunos (83 rapazes e 93 raparigas) entre os 12 e os 20 anos da Escola S/3 de Vila Nova de Gaia, revelaram que, uma das variáveis mais discriminantes que se associou ao grupo IC, foi a regulação externa, para além de outras como: a satisfação sentida para com a actividade desportiva praticada, a competência e o prazer/interesse da motivação intrínseca.

Nesta mesma linha, Sousa (2004) constatou que as dimensões: competência, prazer/interesse e esforço/importância se correlacionaram (moderadamente) com a intenção de prática, associando-se ainda estas duas últimas dimensões, de uma forma moderada e negativa com a intenção de abandono. Todavia, a dimensão que mais se correlacionou com o grupo dos que pretendiam abandonar a prática do Desporto Escolar foi a pressão/tensão sentida na prática da sua modalidade.

Desta forma, alguns dos dados referentes ao nosso estudo parecem ir ao encontro dos obtidos por Sousa (2004) e Carrito (2004) na medida em que grupo dos que pretendiam continuar a praticar (IC) registou valores médios superiores ao dos que pretendiam abandonar (IA) nas dimensões: competência, esforço/importância e prazer/interesse da motivação intrínseca, não obstante só se terem registado diferenças estatisticamente significativas ao nível da dimensão competência. Também à semelhança do verificado no estudo de Sousa (2004), os alunos do nosso estudo que pretendiam abandonar (IA), sentiam uma maior pressão/tensão para com a sua prática.

Em função dos resultados evidenciados por este estudo, parece pertinente salientar que os jovens na sua grande maioria para além de pretenderem manter-se na prática do Desporto Escolar (IC), apresentam-se mais motivados extrínseca do que intrinsecamente para o fazer (e.g., crença de que a natureza da competência desportiva é um dom, estável; orientação para o ego, percepção de um clima motivacional orientado para o rendimento e para o medo face aos erros; formas menos auto-determinadas de motivação –

regulação externa, introjectada e amotivação); todavia, o facto deste grupo ter referenciado variáveis como: a crença de que a competência desportiva é específica; a competência, o esforço/importância e o prazer/interesse da motivação intrínseca, e o clima motivacional orientado para a tarefa, poderá explicar a razão pela qual os alunos se mantêm na prática do Desporto Escolar, visto que estas variáveis (intrínsecas), têm sido não só associadas à motivação para a prática do Desporto Escolar (ver Carrito, 2004; Sousa, 2004) como à prática desportiva federada (ver Fonseca et al., 2006; Fonseca & Maia, 2000).

Salientando a importância das formas mais intrínsecas da motivação na intenção para praticar actividades físicas ou desportivas, Escarti e Gutierrez (2001), num estudo realizado com 975 alunos recrutados nas aulas de Educação Física escolar, concluíram que o clima motivacional orientado para a mestria tinha uma influência directa na orientação para a tarefa e na motivação intrínseca (i.e. esforço/importância; competência e prazer/interesse) e indirecta através da orientação para a tarefa, nas intenções de prática.

No entanto, o facto do grupo IC atribuir uma grande importância às formas mais extrínsecas de motivação, poderá encontrar explicação no facto dos grupos/equipa do Desporto Escolar poderem proceder à inscrição e utilização ilimitada de atletas federados (contrariamente ao que sucedia há uns anos atrás em que só era permitido jogar com dois atletas federados), que eventualmente ao trazerem uma orientação mais competitiva, acabam por transpor os objectivos preconizados no clube para o contexto escolar.

Outra explicação possível, poderá dever-se ao facto dos professores responsáveis pelos grupos equipas de Desporto Escolar criarem um clima motivacional mais orientado para o rendimento do que para a tarefa, enfatizando mais a importância do resultado das suas equipas (i.e., as vitórias) por oposição aos aspectos relacionados com a aprendizagem, o esforço empregue na busca do objectivo e aos benefícios proporcionados pelo

envolvimento na prática desportiva (e.g., a nível biológico - melhoria da capacidade cardio-respiratória, combate à obesidade epidémica; social – convívio com colegas e adversários; psicológico - relacionado com o bem estar proporcionado pela própria actividade).

Relativamente à análise em função do sexo, as diferenças estatisticamente significativas registadas pela comparação dos valores médios entre todas as variáveis, nos dois grupos em estudo (IC e IA) bem como os resultados oriundos da análise da função discriminante identificada (coeficientes estruturais e “stepwise”), revelaram que o grupo IC comparativamente ao IA se caracterizava, em ambos os sexos, por um maior número de variáveis extrínsecas do que intrínsecas.

Deste modo, o grupo IC ao registar valores significativamente superiores nas variáveis crença de que a competência desportiva é um dom, estável e geral, orientação disposicional dos alunos para o ego, competência da motivação intrínseca, formas menos auto-determinadas da motivação - regulação introjectada, externa e amotivação, clima motivacional orientado para a tarefa, rendimento e medo face aos erros e orientação do treinador para o ego; para além de ser melhor discriminado pelas variáveis orientação do treinador e dos alunos para o ego, clima motivacional orientado para a tarefa e crença de que a competência desportiva é específica, parece indicar uma maior orientação e natureza competitiva por parte dos rapazes e dos seus professores na prática do Desporto Escolar.

Quanto ao sexo feminino, para além dos valores médios mais elevados registados pelo grupo IC sobre o IA em todas as variáveis em estudo, destacam-se a orientação para o ego, competência da motivação intrínseca, regulação externa e introjectada, o clima motivacional orientado para o rendimento e a orientação do treinador para o ego, como as mais significativas. Também as variáveis relacionadas com a orientação das atletas e do treinador para o ego, a orientação do treinador para a tarefa e a crença de que a

competência desportiva é específica, foram aquelas que melhor discriminaram os grupos.

Assim, e à semelhança dos rapazes (que registaram resultados muito idênticos aos da amostra geral), também as raparigas que pretendem continuar a praticar Desporto Escolar parecem estar mais extrínseca do que intrinsecamente motivadas para a sua actividade. Dados estes que entram em contradição com os obtidos por Carrito (2004), na medida em que as raparigas que fizeram parte deste estudo e que pretendiam continuar envolvidas na prática do Desporto Escolar enfatizaram as variáveis intrínsecas como as mais importantes (i.e., a satisfação pela prática, o prazer/interesse sentido na actividade, o desenvolvimento de competências e a crença na própria habilidade).

Estes resultados também foram consentâneos com os de outro estudo realizado por Fonseca e Paula-Brito (2001b) com jovens em idade escolar, ao verificarem que as raparigas que tencionavam continuar a praticar actividades físicas ou desportivas indicaram valores significativamente superiores aos das suas colegas que pensavam desistir nas variáveis competência, esforço/importância, prazer/interesse e pressão/tensão da motivação intrínseca, nas crenças de que a competência desportiva resulta da aprendizagem e é melhorável e na orientação para a tarefa.

Sustentados por alguns estudos como é o caso dos realizados por Guillet (2000) com jovens jogadoras de Andebol e Pelletier et al. (2001) com nadadores de competição, uma possível explicação para os nossos resultados (já avançada anteriormente aquando da discussão dos resultados obtidos pela amostra geral) obtidos quer por parte da amostra feminina quer pela masculina, poderá dever-se ao facto das diversas formas de motivação extrínseca não se relacionarem por si só com a intenção e o próprio comportamento de abandono, contrariamente ao que sucederá se a motivação intrínseca (Guillet,

2000; Pelletier et al., 2001) e a regulação identificada (Pelletier et al. 2001), forem baixas.

Desta forma, embora em número reduzido, o número de variáveis intrínsecas que emergiram da amostra masculina e feminina como a percepção de competência assinalada por ambos os sexos, o clima motivacional referido pela amostra masculina e a orientação do treinador/professor para a tarefa referida pela amostra feminina, parecem sustentar, em parte, e por enquanto, a permanência na prática do Desporto Escolar.

Um clima motivacional orientado para a tarefa, por parte do treinador/professor, enfatiza a cooperação e a amizade entre os elementos dos grupos, valoriza as aprendizagens, e o esforço dispendido na tarefa, encoraja e recompensa os atletas pela suas próprias melhorias pessoais, advindo daqui uma elevada percepção de competência para os atletas, um aumento da motivação intrínseca e um maior gosto pela actividade desportiva praticada (Amorose, 2007). Por outro lado (como já referido anteriormente), um clima orientado para a mestria influencia directa ou indirectamente a orientação para a tarefa bem como a intenção para a prática de actividades físicas ou desportivas (Escarti & Gutiérrez, 2001).

Relativamente à análise em função do escalão etário, algo que parece comum aos 3 escalões etários, prende-se com o facto da variável que melhor discrimina o grupo IC do IA ser a orientação para o ego por parte dos professores. Isto significa que os jovens pertencentes ao grupo IC comparativamente aos seus colegas do grupo IA em todos os escalões etários, percebem este comportamento do treinador como preditor da sua continuidade no Desporto Escolar. Esta tendência também parece manter-se a nível disposicional nos jovens, na medida em que os alunos pertencentes aos escalões dos 12 – 14 anos (ver “Stepwise”) e 17 – 18 anos (ver coeficientes estruturais) também percebem o clima motivacional criado pelo professor como estando mais orientado para o rendimento/ego. Quanto ao grupo dos 15 -16

anos, embora esta variável não surja como uma das mais discriminantes, a mesma aparece em 3º lugar nos resultados referentes aos coeficientes estruturais, com um valor (.282) muito próximo do valor de corte (i.e. 0.30) sugerido por Tabachnick e Fidel (2001).

Este tipo de orientação disposicional e situacional para objectivos controlados por factores mais extrínsecos do que intrínsecos, encontra corroboração nas diferenças estatisticamente significativas verificadas entre os valores médios superiores do grupo IC comparativamente ao IA, em todos os escalões etários.

Para além das variáveis já referidas: a crença de que a competência desportiva é um dom (com o qual se nasce), estável (não se altera com o decorrer do tempo) e geral (quando se é bom num desporto é-se bom em todos os outros), bem como as formas menos auto-determinadas da motivação (regulação introjectada e externa) também foram salientadas em todos os escalões etários pelo grupo IC.

Embora não tenhamos encontrado estudos em Portugal sobre o abandono da prática do Desporto Escolar, que tivessem utilizado as nossas variáveis com amostras estratificadas por diversas idades/escalões etários, constatámos, à semelhança dos resultados obtidos pela amostra geral e pelo sexo masculino e feminino, que as variáveis que se associaram ao grupo que pretendia continuar a praticar (IC) foram também aquelas que em alguns estudos (contrariamente ao nosso) mais se associaram directa ou indirectamente com a intenção e o próprio comportamento de abandono desportivo. Por exemplo Le Bars e Gerningon (1998) num estudo desenvolvido com 217 jovens judocas e 74 treinadores verificaram que, os objectivos disposicionais e situacionais dos atletas que abandonaram estavam mais orientados menos orientados para a mestria e mais para o ego. Pelletier et al. (2001), concluíram entre 369 nadadores de competição que, aqueles que desistiram estavam mais regulados externamente.

A média superior registada pela variável pressão/tensão nos escalões etários dos 15 – 16 e 17 – 18 anos do grupo IA, bem como o valor superior também obtido pelo mesmo grupo na variável amotivação, no escalão etário dos 17 – 18 anos, têm sido associadas em algumas investigações com o abandono desportivo (ver Guillet, 2000; Pelletier et al. 2001), reforçando assim a ideia sobre a influência destas variáveis no abandono do Desporto Escolar.

Também referido pelo escalão 12 – 14 anos e 15 – 16 anos do grupo IC foi, a amotivação da auto-determinação. O facto de esta variável ter sido associada ao grupo IC, poderá sugerir que alguns elementos irão abandonar a prática do Desporto Escolar num futuro próximo, na medida em que esta variável tem-se associado aqueles que abandonaram ou que pretendem abandonar (ver Pelletier et al., 2001)

Os resultados já enunciados, aliados ao facto do grupo IC nos 3 escalões etários em análise, também ter registado valores médios significativamente superiores ao IA em algumas das variáveis mais intrínsecas (i.e. competência da motivação intrínseca - todos os escalões etários; crença de que a competência resulta da aprendizagem, 17/18 anos), a par de outras também identificadas pelo seu elevado poder discriminante significativo (i.e. prazer/interesse da motivação intrínseca – 12/14 anos; crença de que a competência é específica – 12/14 e 17/18 anos; crença de que a competência resulta da aprendizagem, 15/16 anos), sugerem-nos por um lado, mais uma vez, que provavelmente o abandono da prática do Desporto Escolar, não se deve somente a uma orientação para objectivos mais extrínsecos, mas sim para um défice de objectivos mais intrínsecos, a que os jovens possam recorrer (e.g., tentar melhorar as suas aprendizagens), quando sentem a sua competência desportiva posta em causa.

Sobre este aspecto, alguns estudos têm realçado a importância da competência para a prática desportiva, na medida em que os jovens que se percebem física e socialmente mais competentes mantêm o seu



envolvimento na mesma, por oposição àqueles cuja percepção de competência é baixa e que acabam por desistir (Feltz & Petlichkoff, 1983; Klint & Weiss, 1987; Roberts et al., 1981).

Por outro lado, a vontade em permanecer na prática do Desporto Escolar, por parte do grupo IC, associada a um tipo de orientação mais extrínseca quer a nível disposicional (e.g. orientação para o ego, regulação externa e introjectada) como situacional (e.g. clima motivacional para o rendimento e medo de errar), sugere uma dupla orientação de objectivos por parte dos jovens pertencentes ao grupo IC, remete-nos, à semelhança do sugerido por Nicholls (1989) em relação aos objectivos de realização (i.e. ego/tarefa), não para uma relação bipolar mas sim ortogonal desses mesmos objectivos, de forma a criar perfis a partir da identificação de sub-grupos de sujeitos, que sejam representativos das diferentes combinações estabelecidas (i.e grupos homogéneos) entre os diversos constructos motivacionais teóricos, de forma a possibilitar uma melhor compreensão das determinantes (Wang & Biddle, 2007) que motivam os jovens a praticar e a abandonar o Desporto Escolar.

## **6.5 Conclusões**

De um ponto de vista geral, os resultados obtidos no presente estudo revelaram que os jovens que pretendiam continuar a praticar Desporto Escolar (IC) estavam mais extrinsecamente motivados para o fazer, na medida em que as variáveis que se apresentaram com maior poder discriminatório (ver “stepwise” e coeficientes estruturais da AFD) foram, a orientação dos alunos e do treinador para o ego. Para além destas variáveis que sobressaíram em todas as análises efectuadas (i.e. amostra geral, sexo e escalão etário), o clima motivacional orientado para o rendimento e medo face aos erros, também foram assinaladas respectivamente pelo escalão do 12- 14 anos e por todos os participantes do estudo.

Todavia, o facto de algumas variáveis relacionadas com um tipo de motivação mais intrínseca, se terem destacado através do “stepwise” da AFD (i.e. clima motivacional orientado para a tarefa - amostra geral e sexo masculino e orientação disposicional para a tarefa - i.e., sexo feminino) e de outras se terem evidenciado através dos valores médios significativamente mais elevados (i.e., competência da motivação intrínseca – amostra geral, ambos os sexos e 12 – 14, 15 – 16 anos), leva-nos a concluir que os jovens não abandonam o Desporto Escolar porque também estão intrinsecamente motivados para o praticar.

Relativamente aqueles que pretendiam deixar de o praticar no final do ano lectivo (IA) verificou-se que alguns sentiam uma maior pressão/tensão para com a sua prática (i.e., 15 – 16 e 17 – 18 anos) e outros denotavam níveis mais elevados de amotivação (i.e., 17 – 18 anos), sugerindo esta última, que os alunos não estavam intrínseca e extrinsecamente motivados, na medida em que não conseguiam estabelecer uma relação entre o seu comportamento e os resultados desse mesmo comportamento, concluindo desta forma que não valia a pena continuar a praticar.

---

## **Conclusões e Recomendações finais**



## **Conclusões**

Esta tese teve por objectivo contribuir para a compreensão do fenómeno do Abandono da prática desportiva em Portugal, em dois contextos diferenciados: Desporto Escolar e Desporto Federado. Neste sentido, foram realizados cinco estudos, dois no universo escolar e três no federado. Os três primeiros estudos, de carácter mais descritivo, reportaram-se aos motivos e às intenções que os jovens apontaram para abandonar a prática desportiva actual, no final da época desportiva / ano lectivo. Os dois últimos, de carácter mais “conceptual”, procuram concluir sobre as motivações que conduzem os jovens a permanecer ou a abandonar essa mesma prática.

Em termos gerais, tal como referido em estudos já realizados a nível nacional e internacional nesta área da Psicologia do Desporto (ver capítulo I, ponto 1.1 e 1.2), os resultados apontaram não para uma, mas sim para um conjunto diversificado de razões segundo as quais os jovens abandonam a prática desportiva. De igual forma, muitos dos motivos assinalados pelos jovens que tinham abandonado coincidiram com as intenções daqueles que pretendiam abandonar, situação esta sustentada pela literatura existente referente a estudos realizados em contextos de actividades físicas e desportivas, que destacaram o papel das intenções como preditoras do comportamento real de prática (ver capítulo II, ponto 2.1. capítulo III, ponto 3.1. e capítulo IV, ponto 4.1.)

Deste modo, o conflito com os estudos (referido pelos jovens através da necessidade de terem mais tempo para estudar e da pressão exercida pelos seus pais), a falta de apoio manifestada pela família ou amigos e os conflitos com o treinador, a par com o conflito com outras actividades/interesses, assumiram uma importância maior na decisão de abandono da prática desportiva federada. Sendo, contudo, os conflitos com o treinador mais evidente nos rapazes, enquanto a vontade em abandonar devido ao conflito

de interesses com outras actividades desportivas e extra-desportivas e com os estudos, mais evidentes nas raparigas e nos 3 escalões etários (ver capítulo II, ponto, 2.3.).

Estes dados, parecem assim realçar o papel que os adultos podem desempenhar na prática desportiva dos jovens, pelo que, parece-nos assim de maior importância a existência de uma maior consciencialização por parte dos pais, para os benefícios que poderão advir de uma prática desportiva e continuada dos seus filhos (na medida em que estes não só estão comprovados pela comunidade científica como parecem aceites pela população em geral) como deverão apoiá-los mais na gestão de compromissos que se querem equilibrados, nomeadamente os escolares e sociais, mas também os desportivos. Uma atenção redobrada deverá existir para com as raparigas, pois parecem ser estas as que menos aderem e mais desistem da prática desportiva organizada, devido ao conflito de interesses com outras actividades.

Ainda relativamente ao papel dos adultos, nomeadamente do treinador, os jovens e particularmente os rapazes manifestaram claramente que o seu estilo de liderança bem como as suas expectativas para com a prática dos seus atletas, estavam muito aquém daquelas que eram preconizadas pelos próprios jovens, na medida em que razões como: os maus métodos do treinador, o seu tratamento desigual para com os atletas e a sua fraca ambição, foram alguns dos motivos apontados para os jovens terem abandonado (ver capítulo II, ponto 2.3.2.), ficando assim também a ideia que, a maior orientação dos rapazes para os aspectos competitivos da prática desportiva, os tornava mais críticos face aqueles que tinham como responsabilidade gerir o processo de treino. Perante estas evidências, julgamos importante que as Faculdades de Desporto, em conjunto com as diversas federações desportivas, reúnam sinergias com o objectivo de melhorar a formação não só de treinadores, como de todos os agentes desportivos em geral, até porque, esta questão poderá não ter só a sua

origem no reconhecimento de alguma inabilidade por parte do treinador, porquanto o principal motivo apontado pelos rapazes cuja intenção era abandonar no final da época desportiva circunscrevia-se, à vontade em mudar de clube associada ao desejo de evoluir (ver capítulo III, ponto 3.3.2.), ficando assim a dúvida se aspectos relacionados com eventuais condições materiais ou logísticas do clube também corresponderiam aquelas que os atletas considerariam como as mais adequadas com vista ao cumprimento dos seus objectivos pessoais.

Tal como os seus congéneres do Desporto Federado, os alunos que tencionavam abandonar a prática do Desporto Escolar, apesar de considerarem como determinante, nas suas intenções de abandono desportivo, as razões relacionadas com a conflituosidade com os estudos e com outras actividades/interesses, (sendo estas mais evidentes nas raparigas e ainda no escalão etário mais velho) o principal motivo de abandono apontado pelos jovens em quase todas as análises efectuadas (i.e. à excepção do escalão dos 17 – 18 anos) foi o facto de, terem de mudar de escola ou residência. Em nossa opinião, subjacente a esta razão, parece estar um eventual conhecimento dos alunos acerca da oferta da sua futura escola em termos de Desporto Escolar, pois por um lado, o facto de saberem antecipadamente que a modalidade que praticavam ou outras que gostariam de praticar não existem, leva-os a tencionar abandonar. No entanto, este é um aspecto de difícil resolução, pois existe uma impossibilidade logística de haver em todas as escolas, núcleos (e.g., modalidades desportivas) de Desporto Escolar em quantidade e diversidade suficientes que respondam às motivações de todos os jovens.

Outra conclusão retirada foi que os alunos do Desporto Escolar que pensavam abandonar, estavam desmotivados e tinham perdido o interesse para com a sua prática. Para além de manifestarem o desejo de mudar para evoluir, quer envolvendo-se num outro núcleo de Desporto Escolar, quer aderindo à prática desportiva federada (em detrimento da sua actual), parece

reforçar a ideia de que, as actividades nas quais se envolveram (i.e., dentro da oferta existente) não correspondiam aquelas que desejariam (e para as quais estariam motivados) estando assim, logo à partida, desmotivados ou perdido o interesse após terem experimentado, o que os conduziu também por isso, a manifestarem a vontade em praticar uma outra modalidade ao nível escolar ou mesmo federado.

No entanto, este trabalho também nos pareceu revelar o Desporto Escolar como envolto por um clima “algo” competitivo, na medida em que os jovens que o praticavam e tencionavam continuar a fazê-lo, estavam muito extrinsecamente motivados, pois apesar de perceberem que o professor valorizava as melhorias e a evolução pessoal de cada um e que promovia um ambiente no treino em que a cooperação e entre-ajuda eram valorizadas (i.e., clima motivacional para a tarefa), também o percebiam como sendo bastante punitivo face aos alunos que não conseguiam atingir os objectivos por si preconizados (i.e., clima motivacional para os erros) (ver capítulo VI, ponto 6.3.1.). Também os jovens procuravam avaliar a sua competência comparando-se com os outros (i.e. orientação para o ego) (ver capítulo VI, ponto 6.3.), aos quais poderá não será alheio o facto de percepcionarem que o professor, para além de corroborar este tipo de comportamento, também promovia o clima motivacional atrás mencionado.

Desta forma não é assim de estranhar, que aqueles que estavam menos motivados para praticar e/ou que não tinham tanta habilidade, perante o clima existente nos treinos, se tenham desinteressado ainda mais e manifestado a sua intenção em abandonar, pelo que julgamos merecedor de reflexão, se os objectivos preconizados para com a prática do Desporto Escolar, estão a ser na sua plenitude, alcançados através da forma que estão “operacionalizados”.

Adicionalmente, e contrariamente aos seus congéneres do Desporto Escolar, verificou-se que os jovens que pretendiam continuar a praticar desporto a



nível federado, apesar de enunciarem ambas as formas de motivação (i.e., intrínseca e extrínseca) para o fazer, estavam mais intrinsecamente motivados para a sua prática (ver capítulo V, 5.3.). Pese embora, os jovens tivessem procurado avaliar a sua competência comparando-se com terceiros, percebessem um clima motivacional que enfatizava a competição inter-pessoal e as rivalidades entre grupos e se tivessem motivado com base em pressões externas exercidas pelos agentes sociais (e.g., treinadores e pais) e auto-impostas por si, também avaliaram a sua competência com base em critérios auto-referenciados (i.e., comparando a evolução das suas aprendizagens), percepcionaram um clima motivacional que incentivava a cooperação, entre-ajuda, valorizava o esforço e as melhorias pessoais de cada um. Estes jovens, estavam assim motivados na sua prática pois divertiam-se, achavam-se competentes e encaravam o esforço como algo importante para melhorarem essa mesma competência e estavam ainda, mais auto-determinados em continuar a praticar.

Também se concluiu, sobre aqueles que manifestaram intenção em abandonar, que estes, não viam qualquer relevância no seu envolvimento na prática desportiva, na medida em que não conseguiam estabelecer uma relação entre os seu comportamento e os resultados desse mesmo comportamento (i.e., raparigas e 15 – 16 anos), para além de que percepcionavam a competência desportiva como algo inato e que não podia ser alterada (i.e., as raparigas) ao mesmo tempo viam a sua habilidade circunscrita ao desporto que praticavam (i.e., o escalão 15 – 16 anos).

Em suma, contrariamente ao esperado, na sua generalidade, as formas mais extrínsecas de motivação não predisseram o comportamento de abandono desportivo nos dois contextos em que decorreu este estudo

## **Recomendações finais**

No decorrer do presente estudo, fomos confrontados com algumas questões que, para além de nos sugerirem um conjunto de reflexões, poderão contribuir para complementar e aprofundar a investigação neste domínio do conhecimento em Psicologia do Desporto e que passamos a apresentar sob a forma de recomendações.

Em nossa opinião, seria interessante estabelecer uma relação entre os motivos daqueles que abandonaram ou pretendem abandonar e suas motivações para a prática desportiva, na medida em que subjacente à razão (e.g. conflito com os estudos), poderá eventualmente estar encoberto algo mais profundo (e.g. sentimento de incompetência) em que se possa intervir.

Sendo o envolvimento social algo de importante, não só na motivação como na forma como os jovens configuram os seus objectivos, em nossa opinião, seria interessante compreender qual o peso que cada um dos outros significativos (i.e. pais, treinadores, amigos, colegas) tem sobre a motivação ou abandono da prática desportiva, ao longo dos vários estágios de desenvolvimento dos jovens.

Considerando a natureza multidimensional dos estudos 4 e 5, no que respeita aos diversos enquadramentos conceptuais utilizados, e face aos resultados obtidos (os quais revelaram que grande parte dos jovens não pretendia abandonar a prática desportiva devido ao facto de estarem intrínseca e extrinsecamente motivados para a mesma) pensamos que seria interessante uma abordagem empírica que permitisse estabelecer perfis motivacionais com base nos constructos utilizados, de forma a melhor explicar não só a influência como a intensidade das diversas variáveis, na motivação e abandono da prática do Desporto Escolar e Federado.

Outro aspecto, em nossa opinião importante, embora de difícil implementação (devido à logística necessária a um projecto deste tipo), seria a realização de um estudo longitudinal que seguisse ao longo do tempo (i.e., anos) um grupo significativo de praticantes, de forma a permitir estudar como evoluem os processos motivacionais no decorrer das diversas fases de desenvolvimento dos jovens atletas, de forma a melhor compreender o que os diferencia nos trajectos conducentes à tomada de decisão em permanecer ou abandonar a sua prática desportiva.

Não queríamos terminar sem deixar de referir que apesar das inúmeras possibilidades de investigação no âmbito da motivação e abandono da prática desportiva em Psicologia do Desporto, e das eventuais limitações que este trabalho possa ter, é nossa expectativa que o mesmo possa promover novas perspectivas de investigação nesta área do conhecimento.



---

## **Referências bibliográficas**



## Referências bibliográficas

- Alderman, R., & Wood, N. (1976). An analysis of incentive motivation in young canadian athletes. *Canadian Journal of Applied sport Sciences*, 1, 169 - 176.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261 - 271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161 - 176). Champaign. IL: Human Kinetics.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260 - 267.
- Amorose, A. (2007). Coaching effectiveness: Exploring the relationship between coaching behaviour and self-determined motivation. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 209 – 227). Champaign. IL: Human Kinetics.
- Amorose, A. & Horn, T. (2001). Pre- to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationship with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 355 – 373.
- Anderson, R., Crespo, C., Bartlett, S., Cheskin, & Pratt, M. (1998). Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children. *Journal of American Medical Association*, 279, 938 - 942.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, N., Smoll, F., & Smith, F. (1992). Effects on enhancing coach-athletes relationships on youth sports attrition. *The Sport Psychologist*, 6, 111 - 127.
- Becker, H. (1960). Notes on concept of commitment. *American Sociological Review*, 66, 32 - 40.
- Biddle, S. (1997). Current trends in sport and exercise psychology research. *The Psychologist*, 10(2), 63 - 69.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341 - 358.
- Biddle, S., & Soós, I. (1997). *Social cognitive predictors of motivation and intention in hungarian children*. Paper presented at the Proceedings of IX World Congress of Sport Psychology: Linking Theory and Practice, Israel.

- Biddle, S., Soós, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approach *European Psychologist*, 4, 83 - 89.
- Bisquerra, A. R. (1989). Introducción conceptual al análisis multivariable: un enfoque informático con los paquetes SPSS – X, BMPD, LISREL y SPAD. Barcelona: PPU
- Bouchard, C. (2000). *Physical activity and obesity*. Champaign: Human Kinetics.
- Bouchard, C. & St-Amant (1996). *Garçons et filles: Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Les Éditions du Remuement.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1996). Moral development and children's sport. In F. Smoll & R. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 381 - 401). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brustad, R. (1993a). Youth in sport: Psychological considerations. In R. S. M. M. L. Tennant (Ed.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (1st ed.). New York: Macmillan.
- Brustad, R. (1993b). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210 - 233.
- Brustad, R. (1996a). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 316 - 323.
- Brustad, R. (1996b). Parental and peer influence on children's psychological development through sport. In F. S. R. Smith (Ed.), *Children and Youth in Sport* (pp. 112 - 124): McGraw-Hill.
- Brustad, R. (2000). Efeitos da participação no desporto no desenvolvimento psicológico e social das crianças. Porto: FCEDF-UP.
- Brustad, R., Babkes, M., & Smith, A. (2001). Youth in Sports: Psychological considerations. In R. Singer, H. H. & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (2nd ed., pp. 604 - 635). New York: John Wiley & Sons. Inc.
- Bunomano, R., Cei, A., & Mussino, A. (1995). Participation motivation in Italian youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9, 265 - 281.
- Burton, D., & Martens, R. (1986). Pinned by their own goals: An exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology*, 8, 183 - 197.



- Bussmann, G. (1999). How to prevent dropout in competitive sports. *New studies in athletics*, 14, 23 - 29.
- Butcher, J., Johns, D., & Linder, K. (2002). Withdrawal from competitive sport: A retrospective ten-year study. *Journal of Sport Behavior*, 25(2), 145 - 163.
- Carpenter, P., Scanlan, T., Simons, J., & Lobel, M. (1993). A test of the sport commitment model using structural equation modelling. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 119 - 133.
- Carrito, A. (2004). *Motivação e intenção de abandono no desporto escolar: Um estudo com alunos do ensino ES/3 de Vila Nova de Gaia*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Cecchini, J., Méndez, G., & Contreras, O. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*: Ediciones da la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among british adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20 - 35.
- Cruz, J. (1996). Motivação para a prática e competição desportiva. In J. F. Cruz (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 305 - 331). Braga: SHO.
- Cruz, J. & Costa F. (1997). *Motivação para a competição desportiva e razões para o abandono: Um estudo no voleibol*. Paper presented at the I Encontro internacional de psicologia aplicada ao desporto e à actividade física, Braga.
- Cruz, J., Costa, F., Rodrigues, M., & Ribeiro, M. (1988). Motivação para a prática e competição desportiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 113 - 124.
- Cruz, J., Costa, F., & Viana, M. (1995). Avaliação da motivação para a competição desportiva: Estudo preliminar dos motivos para a prática e razões para o abandono. In L. Almeida & I. Ribeiros (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 3). Braga: Apport: Universidade do Minho.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109 - 134.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Deinstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation. Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237 - 288). Lincoln,: University of Nebraska Press.

- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goals pursuits: Human needs and the self-determination behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227 - 268.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) [em linha] (consultado em 30 de Setembro de 2007)
- Dishman, R., Washburn, R., & Heath, G. (Eds.). (2004). *Physical activity epidemiology*. Champaign, IL: Human kinetics.
- Downs, D., & Hausenblas, H. (2005). The theories of reasoned action and planned behavior applied to exercise: A meta-analytic update. *Journal of Physical Activity and Health*, 2, 76 - 97.
- Duda, J. (1987). Toward a developmental theory of children's motivation in sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130 - 145.
- Duda, J. (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42 - 56.
- Duda, J. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57 - 91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. Singer, M. Murphy & K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (1 ed., pp. 421 - 436). New York: Macmillan.
- Duda, J. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 129 - 182). Champaign: Human Kinetics.
- Duda, J., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117 - 143). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (2 ed., pp. 417 - 443). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290 - 299.
- Dweck, C. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040 - 1048.
- Dweck, C., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In H. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (4 ed., Vol. 4, pp. 643 - 691). New York: John Wiley & Sons.

- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 - 273.
- Eccles, J., & Harold, R. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles's expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7 - 35.
- Eccles - Parsons, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. & Midgley (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. Spence & R. Helmreich (Eds.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75 - 146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830 - 847.
- Engstrom, L. (1996). Youth sport in Europe. In P. Knop., L. Engstrom., B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in youth sport* (pp. 222 - 243). Champaign: Human kinetics.
- Escarti, A., & Guitierrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1 - 12.
- Ewing, M., & Seefeldt, V. (1989). *Participation and attrition patterns in american agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary*. North Palm Beach, FL: Sporting Goods Manufacturer's Association.
- Ewing, M., & Seefeldt, V. (1996). Patterns of participation and attrition in american agency-sponsored youth sports. In F. S. & R. Smith (Eds.), *Children and Youth in Sport, a Biopsychosocial Perspective* (pp. 31 - 45): Mc Graw Hill.
- Feliu, J. (1997). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. In J. C. Feliu (Ed.), *Psicologia del Deporte* (pp. 147 - 176). Madrid: Sintesis.
- Feltz, D., Gould, D., Horn, T., & Weiss, M. (1982). *Perceived competence among youth swimmers and dropouts*. Paper presented at the North American Society for the Psychology of Sports and Physical Activity, Colledge park: MD.
- Feltz, D., & Petlichkoff, L. (1983). Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts. *Canadian Journal of Applied sport Science*, 8, 231 - 235.
- Fonseca, A. (1997). *Questionário sobre a intenção de praticar desporto*. Manuscrito não publicado, FCDEF-UP, Porto.

- Fonseca, A. (1999). *Atribuições em contextos de actividade física ou desportiva: Perspectivas, relações e implicações*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - UP, Porto.
- Fonseca, A. (2001). *A FCDEF.UP e a Psicologia do Desporto - Estudos sobre a Motivação*. Porto: FCDEF-UP.
- Fonseca, A. (2004). O abandono das práticas desportivas: Aspectos psicológicos. In A. Gaya, A. Marques & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e Jovens - Razões e Finalidades* (pp. 263-288). Porto Alegre: UFRGS.
- Fonseca, A., (2007a). Versão portuguesa da L' Echelle de Percepçion du Climat Motivationel (EPCMp): Escala de Percepção do Clima Motivacional (EPCMp). Trabalho não publicado. Porto. FCDEF-UP.
- Fonseca, A., (2007b). Versão portuguesa do Self Regulation Questionnaire (SRQ): Questionário de Auto-Regulação no Desporto (SRQp). Trabalho não publicado. Porto. FCDEF-UP.
- Fonseca, A., & Biddle, S. (1995a). Versão portuguesa do Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ): Questionário sobre a orientação para a Tarefa e para o Ego no desporto (TEOSQp). Porto. FCDEF-UP.
- Fonseca, A., & Biddle, S. (1995b). Versão portuguesa do questionário sur les Croyances relatives à la Nature de l'Habilité Sportive (QCNHS): Questionário sobre as Crenças relativas à Natureza da Competência Desportiva (QCNHSp). Trabalho não publicado. Porto. FCDEF-UP.
- Fonseca, A., & Biddle, S. (1995c). Versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI): Inventário de Motivação Intrínseca (IMIp). Trabalho não publicado. Porto. FCDEF-UP.
- Fonseca, A., & Biddle, S. (1996). *Estudo inicial para a adaptação do task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) á realidade portuguesa*. Papel apresentado na IV Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e contextos", Braga.
- Fonseca, A., Catita, L., Dias, C., Corte-Real, N., & Barreiros, A. (2006). *Porque abandonam as crianças e os jovens a prática desportiva? Estudo realizado com crianças e jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, das regiões, norte, centro e sul de Portugal*. Porto: Faculdade de Desporto - UP.
- Fonseca, A., & Maia, J. (2000). *A motivação dos jovens para a prática desportiva federada: Um estudo com atletas das regiões centro e norte de Portugal com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

- Fonseca, A., & Paula-Brito, A. (2000). Las concepciones sobre la competencia deportiva y los objetivos de logro. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 159 - 176.
- Fonseca, A., & Paula-Brito, A. (2001a). Propriedades psicométricas da versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMI) em contextos de actividade física e desportiva. *Psychologica*, 1(59 - 76).
- Fonseca, A., & Paula-Brito, A. (2001b). Variables motivadoras discriminantes de la intención de practicar actividad física o deporte en estudiantes de secundaria. In J. Dosil (Ed.), *Psicología Y Deporte de Iniciación* (pp. 55 - 77). Ourense: Ediciones Gersam.
- Fonseca, A., & Paula-Brito, A. (2005). A questão da adaptação transcultural de instrumentos para avaliação psicológica em contextos desportivos nacionais - o caso da task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ). *Psychologica*, 39(95 - 118).
- Fontayne, P., Sarrazin, P. & Famose, P. (2000). The Bem sex rol inventory : Validation of a short version for French teenagers. *European Review of Applied Psychology*, 50, 155 - 162
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64(253 - 261).
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519 - 533.
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2004). Parental influences on youth involvement in sport. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A life span perspective* (pp. 145 - 164). Morgantown: Fitness Information Technology, Inc.
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2005). Family socialization, gender and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3 - 31.
- Frias, J., & Serpa, S. (1991). Factores de motivação para a actividade gímica no quadro da ginástica geral - ginástica de manutenção e ginástica de representação. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *Ciências do Desporto e a Prática Desportiva* (pp. 169 - 179). Porto: FCDEF-UP.
- Fry, D., McClements, J., & Sefton, J. (1981). *A report on participation in the Saskatoon Hockey Association*. Manuscrito não publicado, Canada: SASK Sport.
- Gerningon, C., & Le Bars, H. (2000). Achievement goals in aikido and judo: A comparative study among beginner and experienced practitioners. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12, 168 - 178.

- Gill, D., Gross, J., & Huddleston, S. (1985). Participation motivation in youth sports *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1 - 14.
- Gonçalves, C. (1996). Youth sport in Europe - Portugal. In P. Knop, L. Engstrom, B. S. & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 193 - 203). Champaign: Human Kinetics.
- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. In D. Gould & M. Weiss (Eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences - Behavioral Issues* (Vol. 2, pp. 61 - 85).
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T., & Weiss, M. (1982). Reasons for discontinuing involvement in competitive youth swimming *Journal of Sport Behavior*, 5(3), 155-165.
- Gould, D., Feltz, D., & Weiss, M. (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 126 - 140.
- Gould, D., & Horn, T. (1984). Participation motivation in young athletes. In J. M. Silva & R. S. Weinberg (Eds.), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 359 - 370). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D., & Petlichkoff, L. (1988). Participation motivation and attrition in young athletes. In F. Smoll, R. Magill & M. Ash (Eds.), *Children in Sport* (pp. 161 - 178). Champaign: Human Kinetics.
- Guillet, E. (2000). *Facteurs et processus de l'abandon sportif: Du rôle de l'entraîneur à l'impact des normes culturelles. Une recherche longitudinale en handball féminin*. Tese de Doutorado não publicada, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Guillet, E., & Sarrazin, P. (1999). *Understanding drop out in female handball: Test of Vallerand's hierarchical model of motivation*. Paper presented at the 10<sup>th</sup> European Congress of Sport Psychology - Psychology of Sport and Exercise Enhancing the Quality of Live, Praga.
- Guillet, E., & Sarrazin, P. (2000). *Utiliser l'analyse de survie pour déterminer les moments et les taux d'abandon de la pratique sportive: l'exemple du handball féminin*. Manuscrito não publicado, Université de Grenoble.
- Guillet, E., Sarrazin, P., & Cury, F. (2001). L'abandon sportif: De l'approche descriptive aux modèles interactionnistes. *Science & Motricité*, 41(47 - 50).
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P., & Brustad, R. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccles's expectancy-value model. *Psychology of Human Quarterly*, 30, 358 - 368.

- Gutin, B., Barbeau, P. (2000). Physical activity and body composition in children and adolescents. In C. Bouchard (Ed.), *Physical activity and obesity* (pp. 213 - 245). Champaign, IL: Human kinetics.
- Hagger, M., Biddle, S., & Chatzisarantis, N. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 3 - 32.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34 - 64.
- Horn, T., & Hasbrook, C. (1987). Psychological characteristics and the criteria children use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9(3), 208 - 221.
- Horn, T., & Weiss, M. (1991). A Developmental analysis of children self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3(4), 310 - 326.
- Ibsen, B., & Otensen, L. (1996). Youth sport in Europe - Denmark. In P. Knop, L. Engstrom, B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 101 - 114). Champaign: Human Kinetics.
- Jacobs, J., & Eccles, J. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 405 - 439). San Diego, California: Academic Press.
- Johns, D., Linder, K., & Wolko, K. (1990). Understanding attrition in female competitive gymnastics: Applying social exchange theory. *Sociology of Sport Journal*, 7, 154 - 171.
- Kelley, H. (1983). Love and Commitment. In H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. Harvey, T. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L. Peplau & D. Peterson (Eds.), *Close relationships* (pp. 265 - 314). New York: W.H. Freeman and Company.
- Klint, K. (1985). *Participation motives and self-perceptions of current and former athletes in youth gymnastics*. Tese de Doutorado não publicada, University of Oregon, Eugene.
- Klint, K., & Weiss, M. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former gymnasts. *Journal Canadien des Sciences appliquées au sport*, 11, 106 - 114.
- Klint, K., & Weiss, M. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports: A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55 - 65.

- Knop, P., Vanreusel, B., Theeboom, M., & Wittcock, H. (1996). Youth sport in Europe - Belgium. In P. Knop, L. Engstrom, B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 88 - 100). Champaign: Human Kinetics.
- Knop, P., Engstrom, L., Skirstad, B., & Weiss, M. (Eds.). (1996). *Worldwide trends in youth sports*. Champaign: Human kinetics.
- Laakso, L., Telama, R., & Yang, X. (1996). Youth sport in europe - Finland. In P. Knop, L. Engstrom, B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in youth sport* (pp. 126 - 138). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Le Bars, H., & Gerningon, C. (1998). Perceived motivational climate, dispositional goals and participation withdrawal in judo. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, suplem 138.
- Linder, K., Johns, D., & Butcher, J. (1991). Factors in withdrawal from youth sport: A proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14, 3 - 18.
- Maehr, M., & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221 - 267). New York: Academic Press.
- Mahoney, J., & Cairns, R. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout. *Developmental Psychology*, 33(2), 241 - 253.
- Marivoet, S. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa: Instituto Nacional de Formação e Estudos do Desporto, Ministério da Juventude e do Desporto.
- Matos, M., & Cruz, J. (1997). Desporto escolar: Motivação para a prática e razões para o abandono. *Psicologia: Teoria, investigação e prática* (2), 459 - 490.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory a in competitive sport setting: A confirmatory factors analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48 - 58.
- McPherson, B., Marteniuk, B., Tihanyi, J., & Clark, W. (1980). The social system of age group swimming: The perceptions of swimmers, parents and coaches. *Canadian Journal of Applied sport Sciences*, 5(3), 142 - 145.
- Melby, L., Goldflies, D., & Hyner, G. (1991). Blood pressure and anthropometric differences in regularly exercising and noexercising black adults. *Clinical and Experimental Hypertention*, A13, 1233-1248.
- Mummary, W., & Wankel, L. (1999). Training adherence in adolescent competitive swimmers: An applications of the theory of planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 313 - 328.



- Mutrie, N., & Biddle, S. (1995). The effects of exercise on mental health in nonclinical populations. In S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 50 - 70). Champaign, IL: Human kinetics.
- Newton, M., Duda, J., & Ying, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(1), 97 - 110.
- Nicholls, J. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328 - 346.
- Nicholls, J. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 39 - 73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31 - 56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N., Vazou, S., & Duda, J. (2007). Peer-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 145 - 156). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Orlick, T. (1973). Children's Sport - A revolution is coming. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 35-49.
- Orlick, T. (1974). The athletic dropout: A high price for inefficiency. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 21-27.
- Orlick, T., & Botteril, C. (1975). *Every Kid Can Win*. Chicago: Nelson Hall.
- Papaioannau, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of sport Sciences*, 24(4), 367 - 382.
- Papaioannau, A., & Diggelidis, N. (1997). *Social cognitive correlates of motivation and intention in greek children and the social desirability scale*. Paper presented at the Proceedings of IX World Congress of Sport Psychology: Linking Theory and Practice, Israel.
- Passer, R. (1996). At what age are children ready to compete? Some psychological considerations. In F. Smoll & R. Smith (Eds.), *Children and Youth in Sport* (pp. 73 - 86). McGraw-Hill.

- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., & Brière, N. (2001). Perceived autonomy support, level of self-determination and persistence for an activity: A longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279 - 306.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Tuson, K., Brière, N., & Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35 - 53.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS* (3 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Petlichkoff, L. (1992). Youth sport participation and withdrawal: Is it a simple matter of fun. *Pediatric Exercise Science*, 4, 105 - 110.
- Pooley, J. (1980). Drop outs. *Coaching Review*, 3, 36 - 38.
- Potvin, P. & Paradis, L. (1996). *Facteurs de réussite dès le debut du primaire*. Québec à Trois-Rivières.
- Powell, E., & Blair, S. (1994). The public health burdens of sedentary living habits: Theoretical but realistic estimates. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 851 - 856.
- Puig, N. (1996). Youth sport in Europe - Spain In P. Knop, L. Engstrom, B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 222 - 230). Champaign: Human kinetics.
- Roberts, G. (1992). Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 3 - 29). Champaign: Human Kinetics.
- Roberts, G. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In R. Singer, M. Murphy & K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport and exercise* (1 ed., pp. 405 - 420). New York: Macmillan.
- Roberts, G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 11 - 50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G., Kleiber, D., & Duda, J. (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 7, 51 - 64.

- Roberts, G., Treasure, D., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398 - 408.
- Robinson, T., & Carron, A. (1982). Personal and situational factors associated with dropping out versus maintaining participation in competitive sport. *Journal of Sport Psychology*, 4, 364 - 378.
- Rusbult, C. (1980a). Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 172 - 186.
- Rusbult, C. (1980b). Satisfaction and commitment in friendship. *Representative Research in Social Psychology*, 11, 96 - 105.
- Rusbult, C., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact of job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68(68), 429 - 438.
- Russell, D., Allen, J., & Wilson, N. (1996). Youth sport in Oceania - New Zeland. In P. Knop., L. Engstrom., B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 260 - 274). Champaign: Human Kinetics.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749 - 761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68 - 78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active human nature: Self-determination theory and promotion and maintenance of sport, exercise and health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1 - 19). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Sapp, M., & Haubenstricker, J. (1978). *Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sport programs in Michigan*. Paper presented at the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Kansas city.
- Sarrazin, P. (2005). Mesurer les croyances relatives à la nature de l'habilité sportive (QCNHS). In O. Rascle & P. Sarrazin (Eds.), *Croyances et Performance Sportive* (pp. 275 - 278). Paris: Editions Revue.

- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J., Cury, F., Fox, K., & Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399 - 414.
- Sarrazin, P., Boiché, J., & Pelletier, L. (2007). A self-determination theory approach to dropout in athletes. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229 - 241). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., & Cury, F. (2005). Les croyances relatives à la nature de l'habileté sportive: Conséquences sur les buts d'accomplissement, les stratégies cognitives, les affects et les comportements. In O. Rascle & P. Sarrazin (Eds.), *Croyances et performance sportive: processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs* (pp. 53 - 74). Paris: Éditions Revue.
- Sarrazin, P., Famose, J., Biddle, S., Fox, K., Durand, M., & Cury, F. (1995). Buts d'accomplissement et croyances relatives à la nature de l'habileté motrice. *Science & Motricité*, 26(9), 21-32.
- Sarrazin, P., & Guillet, E. (2001). "Mas pourquoi ne se réinscrivent-ils plus! Variables et processus de l'abandon sportif". In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la Motivation et Pratiques Sportives: État des Researches* (pp. 223 - 254). Paris: PUF.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395 - 418.
- Scanlan, T., Carpenter, P., Schmidt, G., Simons, J., & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*(15), 1 - 15.
- Scanlan, T., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25 - 35.
- Scanlan, T., & Simons, J. (1992). The construct of sport enjoyment. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 199 - 215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Scanlan, T., Simons, J., Carpenter, P., Schmidt, G., & Keeler, B. (1993). The sport commitment model: Measurement development for youth-sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 16 - 38.
- Seagrave, J. (1983). Sport and juvenile delinquency. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 11, 181 - 209.

- Sears, S., & Stanton, A. (2001). Expectancy-value constructs and expectancy violation as predictors of exercise adherence in previously sedentary women. *Health Psychology, 5*, 326 - 333.
- Seefeldt, V., & Ewing, M. (2000). Youth sports in America: An overview. *President's Council on Physical and Sports Research Digest, 2*.
- Seifriz, J., Duda, J., Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of sport and Exercise Psychology, 14*, 375 – 391.
- Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva - validação preliminar do questionário de motivação para as actividades desportivas (QMAD). *ME-DGEBS-DGD, 2*.
- Silva, A., Raposo, J., & Frias, C. (2005). Abandono da prática desportiva no desporto infanto-juvenil: Identificação dos motivos que levam os jovens de 10 - 16 anos a abandonar a prática desportiva no âmbito da natação. *Treino Desportivo, 60* - 66.
- Sisjord, M., & Skirstad, B. (1996). Youth sport in europe - Norway. In P. Knop., L. Engstrom., B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 170 - 183). Champaign: Human Kinetics.
- Smith, A. (2006). Youth peers relationships in sports. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 41 - 54). Champaign: Human Kinetics.
- Smith, A., Balaguer, I., & Duda, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sport Sciences, 24*(12), 1315 - 1327.
- Smith, F., Zane, N., Smoll, F., & Coopel, D. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 15*, 208 - 214.
- Smith, R. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology, 8*, 36 - 50.
- Smith, R., Smoll, F., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology, 1*, 59 - 75.
- Smoll, F., Smith, R., Curtis, B., & Hunt, E. (1978). Toward a mediational model of coach-player relationship. *Research Quarterly 49*, 528 - 541.

- Sousa, M. (2004). *O Desporto Escolar no concelho de Viseu: Que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática?* Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A Model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97 - 110.
- Swabey, K., & Rogers, A. (1997). Sports after high school? An investigation into the sports drop out of students in the transition from high school to college.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics* (4 ed.): Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tenenbaum, G., & Bar-Eli, M. (1995). Contemporary issues in exercise and sport psychology research. In S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 292 - 323). Leeds, UK: Human Kinetics.
- Thibaut, J., & Kelley, H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271 - 360.
- Vallerand, R. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (2 ed., pp. 57 - 91). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161 - 1176.
- Vallerand, R., & Losier, G. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142 - 169.
- Vallerand, R., & Perreault, S. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation in sport: Toward a hierarchical model. In R. Lindor & M. Bar-Eli (Eds.), *Sport Psychology: Linking theory and practice* (pp. 191 - 212): Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R., & Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (2 ed., pp. 389 - 416). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- VanYperen, N. (1997). An exploratory casual analysis among highly skilled youth soccer players. *The Sport Psychologist*, 11, 318 - 325.
- Vlachopoulos, S., & Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158 - 162.
- Wang, J., & Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1 - 22.
- Wang, J., & Biddle, S. (2007). Understanding young people's motivation toward exercise: An integration of sport ability beliefs, achievement goal theory, and self-determination theory. In *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (M. Hagger, M. Chatzisarantis ed., pp. 193 - 208). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wang, J., Chatzisarantis, N., Spray, C., & Biddle, S. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433 - 445.
- Wankel, L., & Kreisel, P. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: sport and age group comparison. *Journal of sport Psychology*, 7, 51 - 64.
- Wankel, L., & Mummery, W. (1996). Youth sport in North and South America - Canada. In P. Knop., L. Engstrom., B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 27 - 42). Champaign: Human Kinetics.
- Weiss, M. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. In B. Cahill, A. Pearl & A. O. S. f. S. Medicine (Eds.), *Intensive participation in children's sport* (pp. 39 - 69). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61 - 99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In H. T. (Ed.), *Advances in sport psychology* (2 ed., pp. 101 - 183). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Weiss, M., & Hayashi, C. (1996). Youth sport in North and South America - The United States. In P. Knop, L. Engstrom, B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 43 - 57). Champaig., Human Kinetics.
- Weiss, M., & Petlichkoff, L. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from Sport. *Pediatric Exercise Science*, 1, 195 - 211.

- Weiss, M., & Stuntz, C. (2004). A little friendly competition: Peer relationships and psychological development in youth sport and physical activity contexts. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A life span perspective* (pp. 165 - 196). Morgantown: Fitness Information Technology, Inc.
- White, S. (2007). Parent-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 131 - 143). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2001). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91 - 119). San Diego, California: Academic Press.
- Yamaguchi, Y. (1996). Youth sport in asia - Japan. In P. Knop., L. Engstrom, B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in youth sports* (pp. 67 - 75). Champaign: Human Kinetics.
- Zarabatany, L., Hartman, D., & Rankin, D. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development*, 61.