



**Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Escola de Educação Física da UFOP - EEFUFOP
Licenciatura em Educação Física**



TCC em formato de Artigo

Será que a autopercepção de competência de desempenho físico e a motivação de meninos e meninas do ensino médio é diferente?

**Millena Teixeira Souza Menezes
Vinícius Diniz de Souza**

**Ouro Preto
2023**

**Millena Teixeira Souza Menezes
Vinícius Diniz de Souza**

**Será que a autopercepção de competência de desempenho físico e a
motivação de meninos e meninas do ensino médio é diferente?**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo, formatado para a revista Educação & Realidade, apresentado à disciplina Seminário de TCC (EFD-356) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para aprovação na mesma.

Orientador: Prof. Dr. Everton Rocha Soares
Coorientador: Prof. Dr. Renato Melo Ferreira

**Ouro Preto
2023**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M543s Menezes, Millena Teixeira Souza.

Será que a autopercepção de competência de desempenho físico e a motivação de meninos e meninas do ensino médio é diferente?

[manuscrito]: -. / Millena Teixeira Souza Menezes. Vinicius Diniz de Souza. - 2023.

36 f.: il.: color., tab.. (Série: -)

Orientador: Prof. Dr. Everton Rocha Soares.

Coorientador: Prof. Dr. Renato Melo Ferreira.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.

Escola de Educação Física. Graduação em Educação Física .

ISBN: -. .

ISSN: -. .

1. Motivação. 2. Autopercepção-desempenho físico-Testes. 3. Exercícios físicos-Avaliação. I. Souza, Vinicius Diniz de. II. Soares, Everton Rocha. III. Ferreira, Renato Melo. IV. Universidade Federal de Ouro Preto. V. Título.

CDU 796:37

Bibliotecário(a) Responsável: Angela Maria Raimundo - SIAPE: 1.644.803



FOLHA DE APROVAÇÃO

Millena Teixeira Souza Menezes e Vinícius Diniz de Souza

Será que a autopercepção de competência de desempenho físico e a motivação de meninos e meninas do ensino médio é diferente?

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física

Aprovada em 11 de agosto de 2023

Membros da banca

Prof. Dr. Everton Rocha Soares - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dr. Renato Melo Ferreira - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dr. Bruno Ocelli Ungueri - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Everton Rocha Soares, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 14/08/2023



Documento assinado eletronicamente por **Everton Rocha Soares, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/08/2023, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0573235** e o código CRC **DFA20B8C**.

DEDICATÓRIA

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me dado discernimento e coragem para enfrentar mais uma etapa da minha vida. Foram 5 anos de muito amadurecimento e crescimento pessoal. Sinto-me uma mulher realizada e muito orgulhosa de todo processo que enfrentei. E por fim, sair da zona de conforto faz-se muito necessário. “Se não se transformar, nunca irá voar”.

Aos meus pais, Christina e Welbert, por serem minha base na minha vida, por me darem suporte e incentivar desde o início de todo o processo de graduação, para realização do meu sonho.

Ao meu amigo Vinicius Diniz, que desde sempre se dispôs a me ajudar e vem enfrentando durante esses anos, altos e baixos com toda maestria e ousadia para nossa formação. Por me estender a mão nos momentos mais difíceis que passei na graduação e encarar a vida mais leve. E por fim, sempre abraçar minhas loucuras e tirar boas risadas. Meu amigo, saiba que sempre serei grata por todo nosso processo e vou levá-lo para o resto da vida comigo. Gratidão!

Agradeço imensamente ao meu orientador, Everton Rocha Soares, pelos aprendizados e contribuições, por todo zelo na construção no nosso trabalho, e por fim, ter feito nosso sonho se tornar real.

Ao LAGEP, que me acolheu durante minha graduação, em especial, meu professor Bruno Ocelli. Obrigada por todo conhecimento compartilhado e amor pela profissão.

Agradeço a todos os pesquisadores e discentes voluntários por todo empenho e dedicação durante a coleta de dados.

Gostaria de agradecer a todos os meus professores da Universidade Federal De Ouro Preto, por todo conhecimento e vivência nesses anos juntos. Eu saio da faculdade com o coração imensamente grato e leve. Por fim, gostaria de agradecer algumas pessoas em especial, por toda ajuda e acolhimento durante minha graduação, a Adriana Cristina Rodrigues, Maria Raquel Pedrosa Xavier, Amanda Moreira Xavier, João Vitor Souza Menezes e Vinicius Mapa, por todo comprometimento durante o processo.

Muito obrigada!

Millena Menezes

DEDICATÓRIA

Durante todos esses anos, nessa jornada que envolveu a graduação, muitas pessoas se fizeram de suma importância para essa conquista.

A base para todo o processo se encontra na família, dando o apoio necessário, desde os primeiros segundos de vida, para que este momento se tornasse possível. Em especial minha mãe Rosana Diniz, a minha avó e segunda mãe Maria Basília e a meu tio Christian, professor de Educação Física, sendo este meu primeiro incentivo para dedicar-me a essa carreira.

Agradeço aos meus fiéis e mais antigos amigos “da Barra”, em especial o Vinícius Mapa, irmão que a vida me deu e sempre me ajudou antes e durante esta conquista, trocando experiências de vida e da área da Educação Física.

Millena Menezes, agradeço a você por enlouquecermos juntos com milhares de provas e trabalhos, me carregar nas trilhas extenuantes, aguentar todas as crises de estresse, e, acima de tudo, iniciar a graduação juntos e o concluir da mesma maneira. Sempre dando força um ao outro, levando essa amizade para toda a vida.

Estendo também para Julia Mauad, pessoa que está comigo compartilhando minhas felicidades e tristezas, derrotas e conquistas, independente de tudo, sempre ao meu lado, apoiando e ajudando mais do que imagino que mereço.

Gostaria de agradecer também, todos os professores da graduação da UFOP que nos guiaram e nos aprofundaram em diversos conhecimentos, bem como aos professores de Educação Física do Ensino Médio no IFMG que me fizeram apaixonar por essa incrível área. E em especial ao professor e orientador Everton Rocha, a pessoa que me recebeu em seu projeto Musculação e Qualidade de Vida, sempre esteve aberto em relação as dúvidas, e se fez presente durante toda a graduação.

Agradeço também a todos os pesquisadores e discentes voluntários por todo empenho e dedicação durante a coleta de dados.

Por fim, mas não menos importante agradeço a UFOP, que em suas salas passei grandes anos de minha vida que jamais serão esquecidos. Além disso, este trabalho contou com apoio da FAPEMIG e da UFOP (EDITAL PIBIC/ FAPEMIG/ UFOP EDITAL Nº 09 /2022), visto que fui felicitado em ser aceito para desenvolver a iniciação científica.

Meu muito obrigado!

Vinícius Diniz

“Bom mesmo é ir à luta com determinação, abraçar a vida com paixão, perder com classe e vencer com ousadia, pois o mundo pertence a quem se atreve, e a vida é muito curta para ser insignificante.” – Charlie Chaplin.

RESUMO

A autopercepção da competência pode ser um importante fator na compreensão da motivação e autoconceito na infância e adolescência, favorecendo, assim, um maior engajamento em busca de melhorar o desempenho. O objetivo deste trabalho foi comparar a motivação e a autopercepção de desempenho físico de meninos e meninas do ensino médio de uma escola da rede pública Federal de Ensino. Neste estudo, foi realizado uma pesquisa de caráter transversal e quantitativo, onde 82 discentes (38 meninos, $16,74 \pm 0,01$ anos e 44 meninas, $16,68 \pm 1,12$ anos), participaram como voluntários. Os estudantes foram avaliados quanto ao nível de atividade física a partir do Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ) e avaliados através do Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2, versão em português) que avalia a autorregulação da motivação. Ademais, os estudantes foram avaliados quanto a percepção e desempenho físico nos testes de arremesso do Medicine Ball, Velocidade, Agilidade, Salto Horizontal e Flexão de Braço. Nossos resultados indicaram que meninos e meninas apresentaram níveis de motivações diferentes, sendo os meninos motivados mais intrinsecamente e mais autorregulados do que as meninas. Adicionalmente, meninos e meninas subestimaram suas capacidades físicas nos testes Medicine Ball, Velocidade, Agilidade e Flexão de Braço, mas não no Salto Horizontal. Sendo que a assertividade no desempenho destes testes foi diferente de acordo com o sexo dos estudantes. Conclui-se que a autopercepção de competência pode ter influência quanto ao tipo de teste, e a motivação de meninos e meninas é diferente.

Palavras-chave: Motivação; Autopercepção do desempenho físico; Testes físicos; Autoconceito.

ABSTRACT

The self-perception of competence can be an important factor in understanding motivation and self-concept in childhood and adolescence, thus favoring greater engagement in the search for improved performance. The aim of this study was to compare the motivation and self-perception of physical performance in high school boys and girls from a public school in the federal public school system. In this study, a cross-sectional and quantitative survey was carried out, where 82 students (38 boys, 16.74 ± 0.01 years and 44 girls, 16.68 ± 1.12 years) participated as volunteers. The students were assessed for their level of physical activity using the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) and assessed using the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2, Portuguese version) which assesses self-regulation of motivation. In addition, the students were evaluated regarding their perception and physical performance in the Medicine Ball throwing, Speed, Agility, Horizontal Jump and Arm Flexion tests. Our results indicated that boys and girls had different levels of motivation, with boys being more intrinsically motivated and more self-regulated than girls. In addition, boys and girls underestimated their physical abilities in the Medicine Ball testicles, Speed, Agility and Push-ups, but not in the Horizontal Jump. Since the assertiveness in the performance of these tests was different according to the gender of the students. It is concluded that the self-perception of competence can influence the type of test, and the motivation of boys and girls is different.

Keywords: Motivation; Self-perception of physical performance; Physical tests; Self-concept.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
MÉTODOS.....	12
AMOSTRA.....	12
INSTRUMENTOS.....	12
PROCEDIMENTOS	13
TESTES FÍSICOS	14
ETUDO PILOTO.....	17
ANÁLISE ESTATÍSTICA	17
RESULTADOS	17
DISCUSSÃO	21
CONCLUSÃO.....	23
REFERÊNCIAS	24
ANEXO I – Normas Da Revista Educação & Realidade	27
ANEXO II – Questionário Sobre Prontidão Para Atividade Física (PAR-Q)	31
ANEXO III – Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ-2).....	33
ANEXO IV – Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ)- Versão Curta.....	34

INTRODUÇÃO

A palavra motivação é derivada do latim *motivus*, *movere*, que significa mover, podendo ser entendida como um processo ativo e intencional, indicando um conjunto de razões ou motivos que explica, induz, incentiva, estimula ou provoca algum tipo de ação ou comportamento humano (MAXIMIANO, 1995; SAMULSKI, 2009). A motivação pode ser dividida em intrínseca, extrínseca e amotivação. A motivação intrínseca é determinada por fatores pessoais, sendo esse o nível da motivação mais autônoma, além disso, configura-se como um mecanismo na iminência de buscar inovações e desafios por si só. A motivação extrínseca, tem como fonte a expectativa por resultados externos ao indivíduo, como alcançar recompensas ou evitar punições, ou seja, agir em direção a um objetivo movido por um prêmio exterior. Por fim, a amotivação, que é o estado em que a pessoa acredita que a ação não terá relevância para sua vida pessoal, não sabendo, assim, informar o motivo para a escolha de determinado comportamento (DECI e RYAN, 1985; DECI e RYAN, 2000; DECI e VANSTEENKISTE, 2004; PEREIRA, 2006).

Uma das teorias mais utilizadas para o estudo da motivação é a Teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Deci e Ryan (1985). A TAD considera que cada pessoa tem consigo um forte questionamento sobre qual o objetivo de uma determinada tarefa, e quais são as possíveis razões que a levam ao esforço para que esse objetivo seja cumprido. Adicionalmente, essa teoria é disposta em formato de espectro de motivação, apresentando cinco tipos de manifestações motivacionais ao longo de um contínuo de autodeterminação, sendo elas a amotivação; regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada e; motivação intrínseca (DECI e RYAN, 1985).

A amotivação refere-se à ausência de motivação. Uma pessoa amotivada não tem intenção ou comportamento proativo, apresentando desinteresse na realização de tarefas. Já a regulação externa é a forma menos autônoma da motivação; nela uma pessoa age para obter recompensas ou evitar punições. A regulação introjetada pode ser compreendida como algo que move uma pessoa a partir de pressões internas, como culpa e ansiedade. Na regulação identificada a pessoa interioriza a ação da tarefa, mesmo que a razão para fazê-la seja externa. Já para a motivação intrínseca, a pessoa tem interesse e prazer na realização da tarefa, sendo a atividade vista como um fim em si mesma (DECI e RYAN, 1985).

Considera-se, portanto, que o nível de motivação varia de pessoa para pessoa em função de aspectos como o grau de autonomia, aspectos psicológicos e sociais (DECI e RYAN, 1985; MCDONOUGH e CROCKER, 2007). Assim, um indivíduo mais motivado intrinsecamente

pode procurar novos conhecimentos e oportunidades de forma genuína, como por exemplo, praticar um exercício físico com mais afinco e disposição, buscando inovações e desafios. Por outro lado, um indivíduo com maior nível motivacional extrínseco é regulado por fatores que levam à operacionalização de ações que não resultam em interesse ou prazer genuíno, fazendo com que haja um menor envolvimento na tarefa (VANTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). No que tange o gênero sexual, tem sido observado que a faixa etária parece influir sobre o nível de motivação para prática de atividades físicas. Pansera *et al.* (2016) observaram que meninos e meninas de 9 e 10 anos de idade apresentavam níveis de motivação intrínseca semelhantes para as aulas de Educação Física. Em contrapartida, Matias *et al.* (2014), observaram que os meninos adolescentes apresentam maior nível de motivação intrínseca e são mais autodeterminados para prática de exercícios físicos do que meninas adolescentes.

Para além, entende-se a relação da motivação com a aprendizagem como um fenômeno complexo e multideterminado, só podendo ser inferido pela observação do comportamento, seja no desempenho real ou nos autorrelatos (GUIMARÃES e BZUNECK, 2008). Diante dessa premissa, estudos evidenciaram que a motivação pode influir na aprendizagem e no desempenho dos estudantes de educação básica, bem como a aprendizagem pode interferir na motivação (CAMARGO *et al.*, 2019; DECI e RYAN, 2000). Postula-se ainda que a aprendizagem imbuída no processo educacional confere ao aprendiz a capacidade de reconhecer suas capacidades de mobilizar recursos para alcançar um determinado objetivo (HARTER, 1982; TAROUCO, 2003).

Pode-se acrescentar que a autopercepção de competência pode ser um importante fator na compreensão da motivação e autoconceito na infância, visto que, quando crianças e adolescentes atingem êxito nas tentativas em alguma determinada tarefa, elas podem se perceber mais competentes e motivadas para continuar essa ação, gerando um ciclo de procura e engajamento para melhorar o seu desempenho (HARTER, 1982; VALENTINI, 2002). Esse ciclo, pode fortalecer o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e autoestima (VALENTINI, 2002). Por outro lado, percepções aquém sobre as próprias competências, podem fazer com que crianças e adolescentes evitem experiências desafiadoras, a fim de amenizar situações que possam causar constrangimento e/ ou desconforto diante de desempenhos não satisfatórios (VALENTINI, 2002). Nessa esteira, tem sido observado que estudantes da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), principalmente do sexo feminino, têm se mostrado distantes e desmotivados com as aulas de Educação Física. Observa-se ainda que, por vezes, este afastamento reflete alguma desmotivação dos estudantes com os conteúdos ministrados, com a precariedade estrutural e de material, bem como as inabilidades

destes na realização de atividades inerentes às aulas de Educação Física, aliados a fatores culturais (DARIDO, 2004; PIZANI *et al.*, 2016; MATOS *et al.*, 2016; ANISZEWSKI *et al.*, 2019; MARTINEZ e CHAVES, 2020;).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi comparar a motivação e a autopercepção de desempenho físico de meninos e meninas do ensino médio.

MÉTODOS

Foi realizado uma pesquisa de caráter transversal e quantitativo, tendo todos os procedimentos aprovados pelo comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (protocolo nº 5.456.417).

AMOSTRA

Inicialmente fizeram parte dessa pesquisa 122 alunos (55 meninos e 67 meninas) regularmente matriculados no ensino médio técnico integrado, de uma escola pública da rede Federal de Ensino na cidade de Ouro Preto-MG. No entanto, apenas 82 discentes (38 meninos, 16,74±0,01 anos e 44 meninas, 16,68±1,12 anos) preencheram e entregaram corretamente o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) ou o Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Questionário de Prontidão Para Atividade Física (PAR-Q; ACSM, 2015), estando aptos a participarem da pesquisa.

Os critérios de inclusão foram não responder “SIM” para nenhuma das perguntas contidas no PAR-Q (Anexo II), não apresentar problemas físicos e/ou articulares que pudessem ser agravados pelos testes físicos, como também, erro de preenchimento e campo vazio nos questionários IPAQ – versão curta (MATSUDO *et al.*, 2001) e Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ-2, versão em português) (MARKLAND e TOBIN, 2004; PALMEIRA *et al.*, 2007).

INSTRUMENTOS

O instrumento utilizado para avaliação da motivação foi o questionário BREQ-2, versão em português; Anexo III), que possui 19 itens que avaliam cinco estágios motivacionais, sendo eles: Amotivação; Regulação externa; Regulação introjetada; Regulação identificada e; Regulação intrínseca.

Para determinar o nível de atividade física dos indivíduos, foi utilizado o questionário Internacional de Atividade Física - IPAQ – versão curta (Anexo IV) (MATSUDO *et al.*, 2001).

Para avaliação do desempenho físico foram executados os testes de arremesso do Medicine Ball (GAYA e GAYA, 2016), para avaliação da força explosiva de membros superiores; Teste de Velocidade e Deslocamento de 20 metros (GAYA e GAYA, 2016), para avaliação da velocidade; Teste de força explosiva de membros inferiores - Salto Horizontal (GAYA e GAYA, 2016); Teste de Agilidade – teste do quadrado (GAYA e GAYA, 2016) e; Teste de resistência de membros superiores – Flexão de Braços (FERREIRA, 2016).

PROCEDIMENTOS

As coletas foram realizadas em três etapas. Na ETAPA 1, ocorreu a solicitação da anuência da instituição para realização da pesquisa. Durante a ETAPA 2 foi realizada reunião com os professores para que eles entregassem a documentação aos alunos: TALE, TCLE e PAR-Q, para os alunos menores de idade, e TCLE e PAR-Q, para os estudantes maiores de idade. Aproximadamente uma semana após a reunião, iniciou-se a ETAPA 3, na qual foi recolhida a documentação supracitada e realizada aplicação dos questionários BREQ-2 e IPAQ, bem como dos testes físicos. A aplicação dos questionários BREQ-2 e IPAQ foi conduzida questão por questão, de forma verbal, pelos pesquisadores.

Após a aplicação dos questionários, os voluntários iniciaram os testes físicos, sendo estes realizados de forma aleatória na quadra poliesportiva de um ginásio coberto. Neste local estavam dispostas cinco estações de testes físicos, uma para cada teste, havendo em cada uma, um aplicador devidamente treinado.

No entanto, antes de iniciar suas tentativas em cada um dos testes, os voluntários foram questionados com perguntas referentes a realização ou não do teste anteriormente, a fim de saber sobre uma possível experiência deles neste. A pergunta realizada foi: “Você já realizou este teste antes?”. Posteriormente, para avaliar a autopercepção dos alunos em cada teste, foi feita uma pergunta relacionada ao desempenho que eles estimavam alcançar. Cabe ressaltar que em todos os testes não houve estímulos verbais, nem tentativas precedentes aos mesmos.

Ademais, com o objetivo de identificar a assertividade dos alunos quanto ao valor estimado e o medido em cada teste, foi utilizado o Delta Teste. O Delta Teste foi calculado a partir da diferença do resultado realizado e estimado, de forma que valores mais próximos a zero, foram considerados mais precisos, e os mais distantes menos precisos (subestimação ou hiper estimacão).

Por fim, com intuito de analisar quantitativamente os dados nominais obtidos pelo IPAQ, atribuiu-se valores ordinais para as categorias deste instrumento, sendo 1 = Sedentário; 2 = Insuficiente Ativo B; 3 = Insuficiente Ativo A; 4 Ativo; 5 Muito Ativo.

TESTES FÍSICOS

Teste de arremesso do Medicine Ball – 2kg (GAYA e GAYA, 2016):

Para a realização deste teste, o voluntário foi orientado a ficar sentado, com as costas apoiadas em uma parede, mantendo os joelhos estendidos e as pernas unidas, segurando a medicine ball junto ao peito, com os cotovelos flexionados. Após o posicionamento do aluno, foi feita a seguinte pergunta: **“Você já realizou este teste antes?”** Posteriormente a resposta dele, foi perguntado: **“Para você, antes de realizar este teste, qual a maior distância, em metros, você imagina que conseguirá lançar essa bola?”** Após a resposta, o avaliador deu o comando para que o voluntário lançasse a bola na maior distância possível.

Para verificação do resultado, foi fixada uma trena perpendicular à parede em seu ponto zero e perpendicularmente a esta foram coladas fitas adesivas brancas no solo, com espaçamentos de 1 metro entre elas, até a distância de 10 metros. Este parâmetro foi utilizado com finalidade de referenciar o voluntário sobre a distância, de modo a facilitá-lo quanto a estimativa do resultado. Assim que a medicine ball foi lançada e tocou o chão, que se encontrava úmido, deixou uma marca no solo. A distância do lançamento considerou a borda da bola mais próxima a parede e a parede (ponto zero). Foram realizadas duas tentativas, sendo considerado o maior resultado.

Teste de Velocidade e Deslocamento – Velocidade (GAYA e GAYA, 2016):

Para realização deste teste, o voluntário iniciava com ambos os pés atrás da linha de partida, em posição de expectativa para corrida. Após o posicionamento do aluno, foi feita a seguinte pergunta: **“Você já realizou este teste antes?”** Posteriormente, foi questionado o seguinte: **“Para você, antes de realizar este teste, qual o menor tempo, em segundos, você imagina que conseguirá correr os 20 metros?”** Em seguida o avaliador dava o comando para que ele corresse a distância no menor tempo possível. Para tal e, com intuito de evitar uma desaceleração do voluntário próximo à linha de chegada, foram adicionados dois cones paralelos a um metro de distância da linha de chegada (linha de referência 21 metros), até onde o aluno foi instruído a correr.

Por fim, o cronômetro era acionado quando o voluntário atravessava a linha de partida e travado quando ele cruzava com um de seus pés a linha de cronometragem (dos 20 metros), tocando o solo. Foram realizadas duas tentativas, sendo considerado o menor tempo.

Teste de Força Explosiva de Membros Inferiores – Salto Horizontal (GAYA e GAYA, 2016):

Este teste se iniciava com o voluntário imediatamente atrás da linha partida para o salto, com os pés paralelos, ligeiramente afastados, joelhos semiflexionados, tronco levemente projetado à frente. Após o posicionamento do aluno, foi feita a seguinte pergunta: **“Você já realizou este teste antes?”** Posteriormente, foi questionado: **“Para você, antes de realizar este teste, qual a maior distância, em metros, você imagina que conseguirá saltar?”**. Em seguida, o avaliador deu o comando para que o aluno saltasse o mais distante possível.

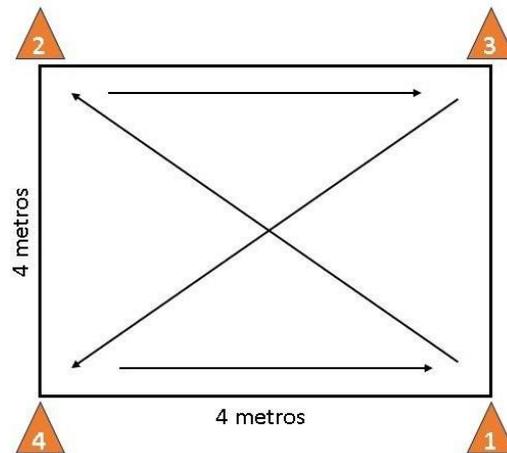
Semelhante ao teste de Medicine Ball e para referenciar os alunos sobre a estimativa do desempenho, a cada 1 metro foram fixadas no solo fitas adesivas brancas, paralelas a linha de partida, até a distância de 5 metros. A distância do salto foi registrada em centímetros, sendo considerada para marcação o calcanhar mais próximo da linha de partida. Para verificação do resultado, uma trena foi fixada ao solo, perpendicularmente à linha de partida. Foram realizadas duas tentativas, sendo considerada a maior distância.

Teste de Agilidade – Teste do Quadrado (GAYA e GAYA, 2016):

O estudante partia da posição de pé, com um pé avançado à frente imediatamente atrás da linha de partida (atrás do cone de número 1). Após o posicionamento do aluno, foi feita a seguinte pergunta: **“Você já realizou este teste antes?”** Posteriormente, foi questionado o seguinte: **“Para você, antes de realizar este teste, qual o menor tempo, em segundos, você imagina que conseguirá correr o trajeto proposto?”**. Em seguida o avaliador dava o comando para iniciar o teste.

Ao sinal do avaliador, o aluno deveria correr na maior velocidade possível, tocando sequencialmente os cones 2, 3, 4 e 1, novamente. O cronômetro era acionado quando o aluno pisasse com um de seus pés pela primeira vez dentro da área demarcada para o teste e travado quando o voluntário tocasse novamente no primeiro cone. Foram realizadas duas tentativas e considerada a de menor tempo. A medida foi registrada em segundos e centésimos de segundo (duas casas após a vírgula).

Figura 1 – Ilustração do Teste de Agilidade (GAYA e GAYA, 2016).



Teste de Resistência de Membros Superiores – Flexão de Braço (GAYA e GAYA, 2016):

Este teste verificou o maior número de repetições que o voluntário era capaz de realizar em 30 segundos, em apenas uma tentativa. O estudante deveria iniciar o teste com o corpo em prancha, estando os cotovelos em extensão e os pés ligeiramente afastados. Em relação ao apoio dos membros inferiores no chão, os meninos deveriam apoiar apenas as pontas dos pés e as meninas os joelhos e pés. As mãos deveriam estar colocadas ligeiramente ao lado dos ombros, com os dedos orientados para a frente (posição inicial). Mantendo a posição de prancha, o voluntário deveria fletir o cotovelo até que o ombro desça ao nível do cotovelo e o braço esteja paralelo ao solo, formando um ângulo de aproximadamente 90° entre o braço e o antebraço. Após isso, ele deveria retornar à posição inicial, contabilizando, assim, uma repetição completa.

Após o posicionamento do aluno, foi feita a seguinte pergunta: **“Você já realizou este teste antes?”** Posteriormente, questionou-se o seguinte: **“Para você, antes de realizar este teste, qual o maior número de repetições completas você conseguirá realizar em 30 segundos?”**. Em seguida o avaliador dava o comando para que o voluntário iniciasse o teste. O avaliador ficava ao lado do avaliado, contando as repetições em voz alta. No entanto, quando o aluno não executava alguma repetição corretamente o avaliador repetia o valor da última repetição válida, indicando a necessidade de se realizar o movimento corretamente.

ETUDO PILOTO

Seguindo todos os princípios éticos, conforme aprovado pelo comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (protocolo nº 5.456.417), um estudo piloto com 12 voluntários foi executado, previamente a esta pesquisa. Vale ressaltar, que nenhum dos envolvidos no estudo piloto fizeram parte da amostra da pesquisa.

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados estão apresentados em média \pm desvio padrão (DP) e em valores mínimos e máximos. Para avaliação da distribuição de normalidade foi utilizado o teste de D'agostino e Pearson. Comparações entre grupos foram realizadas pelo teste de Kruskal-Wallis. Comparações entre os sexos foram feitas pelo Teste t não pareado, com correção de Welch, quando necessário. Comparações entre os valores estimados e realizados nos testes físicos foram feitas pelo teste de Mann-Whitney ou Test t, quando necessário. As análises estatísticas foram feitas no *Software Graphpad Prism* (version 5.00), com nível de significância de $p < 0,05$.

RESULTADOS

A partir da avaliação do espectro de motivação dos estudantes (Tabela 1), foi possível observar para os meninos que os maiores valores desta regulação foram os da Identificada e Extrínseca, uma vez que estes foram maiores que os da Amotivação, regulação Externa e Introjeteada. Já para as meninas foi observado que o maior valor de regulação da motivação ocorreu para a Identificada. Contudo, para elas, não se observou diferença entre a regulação Identificada e a Extrínseca. Ademais, foi possível observar que as meninas apresentaram maiores valores de regulação Externa do que os meninos.

Tabela 1 – Espectro da Motivação (BREQ-2) de meninos e meninas do ensino médio

		Amotivação	Regulação Externa	Regulação Introjeteada	Regulação Identificada	Regulação Intrínseca
Masc. n=38	Média \pm DP	0,51 \pm 0,76	0,47 \pm 0,64	1,54 \pm 1,24* [#] @	2,86 \pm 0,97* [#] @	3,07 \pm 0,95* [#] @
	Mín.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Máx.	3,00	2,50	3,67	4,00	4,00
Fem. n=44	Média \pm DP	0,65 \pm 0,94	1,10 \pm 1,25 ^{&}	1,73 \pm 1,06*	2,52 \pm 0,94* [#] @	2,18 \pm 1,16* [#] &
	Mín.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Máx.	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
------	------	------	------	------	------

*=p<0,05 comparado a Amotivação no respectivo grupo; #=p<0,05 comparado com Regulação Externa no respectivo grupo; @=p<0,05 comparado com Regulação Introjetada no respectivo grupo (Kruskal-Wallis test). &=p<0,05 comparado com o grupo masculino (Test t não pareado, com correção de Welch, quando necessário).

A análise da autorregulação da motivação indicou que as meninas apresentaram menores valores desta quando comparado com os meninos (Tabela 2).

Tabela 2 – Autorregulação da Motivação (BREQ-2) de meninos e meninas do ensino médio

Autorregulação da Motivação			
	Média ± DP	Mín.	Máx.
Masc. n=38	10,94±5,26	-6,75	19,00
Fem. n=44	5,70±7,63 ^{&}	-12,00	17,67

[&]=p< 0,05 comparado com masculino (Test t não pareado, com correção de Welch).

Ao avaliarmos o nível de atividade física dos alunos, foi observado que meninos e meninas apresentam níveis semelhantes, sendo classificados em média como fisicamente ativos (4,35±0,88, para os meninos vs. 4,22±0,52, para as meninas; Test t não pareado, com correção de Welch).

A tabela 3 apresenta os dados sobre a experiência prévia dos estudantes para os testes físicos. Observa-se que, independentemente do sexo, e com exceção para o teste Flexão de Braço, a maioria dos alunos nunca os realizou.

Tabela 3 –Experiência Prévia de meninos e meninas do ensino médio nos testes físicos

		Medicine Ball (Já Fez?)	Velocidade (Já Fez?)	Salto Horizontal (Já Fez?)	Agilidade (Já Fez?)	Flexão de Braço (Já Fez?)
Masc. n=38	SIM	5,3%	13,2%	10,5%	2,6%	89,5%
	NÃO	94,7%	86,8%	89,5%	97,4%	10,5%
Fem. n=44	SIM	0,0%	4,5%	4,5%	4,5%	63,6%

NÃO	100%	95,5%	95,5%	95%5	36,4%
-----	------	-------	-------	------	-------

Ao compararmos os valores estimados e realizados dos testes Medicine Ball, Velocidade, Agilidade e Flexão de Braço, observou-se que meninos e meninas subestimaram os resultados alcançados nos respectivos testes (Tabela 4). Por outro lado, no teste Salto Horizontal não foi observado diferença entre o estimado e realizado tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Também foi possível observar, para todos os testes, que os valores estimados e realizados pelas meninas foram menores do que os respectivos valores dos meninos.

Tabela 4 – Valores estimados e realizados nos testes físicos de meninos e meninas do ensino médio.

	MASCULINO n=38			FEMININO n=44		
	Média ± DP	Mín.	Máx.	Média ± DP	Mín.	Máx.
Medicine Ball Estimado (m)	3,99±1,07	2,00	7,00	3,15±0,62 ^{&}	2,00	5,00
Medicine Ball Realizado (m)	5,28±0,84*	4,00	7,18	3,49±0,64* ^{&}	2,46	6,42
Velocidade Estimado (s)	6,80±2,77	3,00	15,00	16,86±11,61 ^{&}	1,00	50,00
Velocidade Realizado (s)	3,48±0,35*	2,97	4,84	4,41±0,45* ^{&}	3,47	5,72
Salto Horizontal Estimado (m)	1,77±0,42	0,50	2,50	1,31±0,37 ^{&}	1,00	2,00
Salto Horizontal Realizado (m)	1,95±0,28	1,20	2,47	1,39±0,21 ^{&}	1,07	1,99
Agilidade Estimado (s)	8,53±3,52	3,00	20,00	14,43±10,38 ^{&}	3,00	50,00
Agilidade Realizado (s)	6,22±1,00*	3,37	8,25	7,61±1,12* ^{&}	5,89	11,59
Flexão de Braço Estimado (reps)	11,00±6,16	1,00	25,00	6,09±2,97 ^{&}	2,00	15,00
Flexão de Braço Realizado (reps)	19,74±8,41*	3,00	36,00	12,73±4,31* ^{&}	3,00	24,00

s=segundos; m=metros; reps=repetições. M.B.= Medicine Ball; VEL.= Velocidade; S.H.= Salto Horizontal; AG.=Agilidade; FLEX.= Flexão de braço; m= metros. s= segundos; * = p < 0,05 quando comparado ao valor autopercebido do mesmo teste (Mann-Whitney test ou Test t, quando necessário). [&]=p<0,05 comparado com o grupo masculino (Test t não pareado, com correção de Welch, quando necessário).

Com a intensão de comparar a assertividade de meninos e meninas entre o valor estimado e realizado, avaliamos o Delta Teste (Tabela 5). Foi observado para os testes de Medicine Ball e Flexão de Braço que as meninas foram mais assertivas (valores mais próximos

de zero) do que os meninos. Já os meninos foram mais assertivos para os testes Velocidade e Agilidade que as meninas. Por outro lado, os valores de Delta Teste dos meninos e das meninas no Salto Horizontal foram semelhantes entre si.

Tabela 5 –Assertividade (Delta Teste) de meninos e meninas do ensino médio.

	MASCULINO n=38			FEMININO n=44		
	Média ± DP	Mín.	Máx.	Média ± DP	Mín.	Máx.
Delta Teste Medicine Ball (m)	1,30±1,10	-1,60	2,94	0,34±0,79 ^{&}	-2,20	2,42
Delta Teste Velocidade (s)	-3,31±2,72	-11,59	0,15	-12,45±11,58 ^{&}	-45,50	3,38
Delta Teste Salto Horizontal (m)	0,18±0,35	-0,45	1,00	0,07±0,35	-0,74	0,90
Delta Teste Agilidade (s)	-2,31±3,45	-14,71	0,91	-6,82±10,47 ^{&}	-42,88	6,47
Delta Teste Flexão de Braço (m)	8,74±6,45	-10,00	22,00	6,64±4,37 ^{&}	-2,00	17,00

Dados expressos em média ± DP; M.B.= Medicine Ball; VEL.= Velocidade; S.H.= Salto Horizontal; AG.= Agilidade; FLEX.= Flexão de braço; m= metros. s= segundos; &=p<0,05 comparado com o grupo masculino (Test t não pareado, com correção de Welch, quando necessário).

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo comparar a motivação e a autopercepção de desempenho físico de meninos e meninas do ensino médio. De forma geral, as análises identificaram que os meninos se mostraram mais motivados intrinsecamente do que as meninas, sendo o nível de atividade física dos dois grupos semelhantes (fisicamente ativos). Observou-se, ainda, que ambos os sexos subestimaram suas capacidades físicas nos testes Medicine Ball, Velocidade, Agilidade e Flexão de braço, mas não no Salto Horizontal. Além disso, os meninos foram mais assertivos que as meninas para os testes de Velocidade e Agilidade. Já as meninas foram mais assertivas que os meninos nos testes Medicine Ball e Flexão de Braço.

Sabe-se que a regulação da motivação para realização de práticas corporais (esportes, lutas, jogos, danças, etc.) sofre influência de fatores socioculturais (SEABRA *et al.*, 2008). Em

nosso estudo, foi observado que os meninos são mais autorregulados intrinsecamente quando comparado às meninas. Em relação as questões socioculturais, de forma geral, têm sido observado que os meninos apresentam maior engajamento nas práticas esportivas e nas aulas de Educação Física, desde a infância (DEVIDE *et al.*, 2010; MACHADO, 2016). Desta forma, um menor engajamento em práticas corporais por parte das meninas, pode resultar em falta de interesse ou de prazer genuíno delas, fazendo com que elas tenham um menor envolvimento nestas atividades (VANTEENKISTE; LENS; DECI, 2006). Adicionalmente, um estudo realizado em 146 países, revelou que as meninas de 11 a 17 anos de idade se mostraram menos ativas fisicamente que os meninos de mesma faixa etária (OMS 2019). Entretanto, em nosso estudo, meninos e meninas apresentaram níveis de atividades físicas semelhantes, sendo classificados como ativos, pelo IPAQ.

A autopercepção de desempenho pode ser um importante fator na compreensão da motivação e autoconceito na infância. Valentini (2002) ao avaliarem a coordenação motora grossa de crianças com atraso motor, observaram que quando ocorre êxito nos testes de coordenação elas se percebem mais competentes e motivadas para continuar, gerando um ciclo de procura e engajamento para melhorar os desempenhos nos testes.

Em nosso estudo, embora não tenhamos avaliado a percepção de competência dos estudantes para os testes físicos, foi possível observar que tanto meninos quanto meninas subestimaram seus resultados (Medicine Ball, Velocidade, Agilidade e Flexão de braço). Isso pode ter ocorrido pelo fato de para a maioria dos testes (com exceção da Flexão de Braço) os estudantes relataram nunca os terem realizado. Observamos que os meninos apresentaram uma autopercepção de competência mais elevada que as meninas. De acordo com Santos, Ferraz e Dalbosco (2018), uma autopercepção de competência que seja aquém, pode ser manifestada pelo sentimento de incapacidade e inferioridade. Entretanto, não é possível afirmarmos que os estudantes do presente estudo se sentiam incapazes e com inferioridade. Mais estudos são necessários avaliando, também esses aspectos. Adicionalmente, embora o nosso estudo não tenha tido como objetivo principal comparar o desempenho físico de meninos e meninas, foi verificado que os meninos tiveram melhores resultados que as meninas em todos os testes físicos, o que pode ter sido influenciado, em parte, pela puberdade, visto que neste período de maturação os meninos obtêm maiores ganhos de massa, resistência e força muscular do que as meninas (GUYTON; HALL, 2017).

Quanto a verificação de os alunos já terem realizado ou não os testes físicos previamente, constatou-se para todos os testes, com exceção do Flexão de Braços, que a maioria deles, independente do sexo, nunca os realizou. Já na análise dos Deltas Testes foi observado

que meninos se mostraram mais assertivos para os testes de Velocidade e Agilidade, já as meninas foram mais assertivas para os testes Medicine Ball e Flexão de braço. Já para o teste de Salto Horizontal a assertividade de meninos e meninas foi semelhante. Embora não seja possível afirmar, acreditamos que esses resultados recebam alguma influência da bagagem motora típica que pode ser adotada por meninos e meninas. Souza *et al.* (2014) ao avaliarem a coordenação motora grossa de crianças de ambos os sexos, de 6 a 7 anos de idade, identificaram superioridade motora para os meninos para os testes que envolviam corrida em linha reta de 20 metros, salto horizontal e arremesso de bola com as duas mãos, em pé. Almeida, Valentini e Berleze (2009) e Valentini *et al.* (2014) postulam que, usualmente, as meninas são direcionadas a realização de atividades manuais como brincar de “casinha”, professora e outros. Acreditamos que este fato poderia, em alguma medida, influir na melhor percepção de meninas para atividades que envolvem as mãos. Já para a assertividade semelhante entre meninos e meninas para o teste Salto Horizontal, é possível que as atividades realizadas cotidianamente por ambos os sexos, como correr, saltar, entre outros, possam ter influenciado sobre tal. No entanto, mais estudos são necessários para melhor compreensão de nossos resultados.

CONCLUSÃO

Conclui-se que meninos e meninas apresentaram níveis de motivações diferentes, sendo os meninos motivados mais intrinsecamente e mais autorregulados do que as meninas. Adicionalmente, meninos e meninas subestimaram suas capacidades físicas nos testes Medicine Ball, Velocidade, Agilidade e Flexão de braço, mas não no Salto Horizontal. Sendo que a assertividade no desempenho destes testes foi diferente de acordo com o sexo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ACSM-American College of Sports Medicine. **Physical Activity Readiness Questionnaire (PAR-Q)**. [Questionnaire]. Indianapolis, IN: American College of Sports Medicine, 2015.
- ALMEIDA, G.; VALENTINI, N. C.; BERLEZE, A. **Percepções de competência: um estudo com crianças e adolescentes do ensino fundamental**. rev. Movimento. 2009.
- ANISZEWSKI, E.; HENRIQUE, J.; OLIVEIRA, A. J.; ALVERNAZ, A.; VIANNA, J. A. A **(des)motivação nas aulas de educação física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais**. Journal of Physical Education, Maringá, v. 30, n. 1, p. 53-72, 2019.
- CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. **A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem**. rev. Thema, v.16, n.3, p.598-606, 2019.
- DARIDO, S. C. **A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física**. rev. bras. Educ. Fís. Esp., v.18, n.1, p.61-80, jan./mar, 2004.
- DECI, E. RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E.L.; RYAN, R. M. **The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior**. rev. Psychol Inq. 11:227-68, 2000.
- DEVIDE, F. P.; LIMA, F. R.; BATISTA, R. S.; RODRIGUES, F. S. J. **Exclusão intrasexo em turmas femininas na educação física escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero**. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P., organizadores. Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura. p. 87-105, 2010.
- FERREIRA, A. A. **Medida e avaliação em educação física**. 1 ed. Rio de Janeiro: Seses, 2016.
- GAYA, A.; GAYA, R. **Projeto Esporte Brasil: manual de testes e avaliação versão 2016**.
- GUIMARÃES, S. E. R., BZUNECK, A. J., SANCHES, S. F. **Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários**. Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008.
- GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.
- HARTER, S. **The perceived competence scale for children**. Child development. Lafayette. v.53, p.87-97, 1982.
- MACHADO, A. P. **Meninas e meninos e suas relações de gênero nas aulas de Educação Física Escolar**. rev. Ciência Alimentando do Brasil, 2016.
- MARKLAND, D., TOBIN, V. **A modification to the behavioral regulation in exercisequestionnaire to include an assessment of amotivation**. rev. Journal of Sport & Exercise Psychology, 26: 191-196, 2004.

MATIAS, T. S.; VIANA, M. S.; KRETZER, F. L.; ANDRADE, A.; **Autodeterminação de adolescentes em diferentes estágios de mudança para o exercício físico.** rev. Educ. Fís/UEM, v. 25, n. 2, p. 211-222, 2, 2014.

MATOS, N. R.; BRASILEIRO, G. S.; ROCHA, R. T.; NETO, J. L. C. **Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática.** rev. Motrivivência. v.28, n. 47, 2016.

MATSUDO, S.; ARAUJO, T.; MATSUDO, V.; ANDRADE, D.; ANDRADE, E.; OLIVEIRA, L. C.; BRAGGION, G. **Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ): Estudo de validade e reprodutibilidade no Brasil.** Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão física de São Caetano do Sul- CFAFIS, 2001.

MARTINEZ, V. M.; CHAVES, F. E. **A motivação nas aulas de educação física no Ensino médio. Temas em Educação Física Escolar.** v. 5, n. 1, p. 56-80, 2020.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração.** 4a ed. São Paulo: Atlas.1995.

MCDONOUGH, M.; CROCKER, P. **Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioral outcomes.** rev. Journal of Sport & Exercise Psychology, v.29, p.5, 645-663, 2007.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde.** Genebra: OMS, 2019.

PALMEIRA, A.; TEIXEIRA, P; SILVA, M; MARKLAND, D. **Confirmatory Factor Analysis of the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire - Portuguese Version.** In: Paper presented at the 12th European Congress of Sport Psychology, Halkidiki, Greece, 4-9 september, 2007.

PANSERA, S. M.; VALENTINI, N. C.; SOUZA, M. S.; BERLEZE, A. **Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade.** Psicologia Escolar e Educacional, v.20, n.2, Maio/Agosto de 2016.

PEREIRA, M. G. R. **A motivação de adolescentes para a prática de educação física: uma análise comparativa de instituição pública e privada.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

PIZANI, J.; RINALDI, I. P. B.; MIRANDA, A. C. M.; VIEIRA, L. F. **(Des) motivação na Educação Física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação.** rev. Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, v. 38, n. 3, p. 259-66, 2016.

SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte: conceitos e novas perspectivas.** 2.ed. Barueri: Manole, 2009.

SANTOS, A. A. A.; FERRAZ, A. S.; DALBOSCO, S. N. P. **Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários.** rev. Brasileira de Orientação Profissional. v. 19, n. 1, 75-84, 2018.

SEABRA, A. F.; MENDONÇA, D. M.; THOMIS, M. A.; ANJOS, L. A.; MAIA, J. A. **Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes.** Cadernos de Saúde Pública, v.24, p.4, 721–736, 2008.

SOUZA, M. S.; ZANELLA, L. W.; BANDEIRA, P. F. R.; SILVA, A. C. R.; VALENTINI, N. C. **Meninos e meninas apresentam desempenho semelhante em habilidades motoras fundamentais de locomoção e controle de objeto?** ver. Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc. v.15. n. 4 - Out/Dez, 2014.

TAROUCO, L.; FABRE, M. C. J. M.; TAMUSIUNAS, F. R. **Reusabilidade de objetos educacionais.** rev. Novas Tecnologias na Educação. p. 1-11. Porto Alegre, 2003.

VALENTINI, N. C. **A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores.** rev. Paul. Educ. Fís. São Paulo, jan/jun 2002.

VANTEENKISTE, M., LENS, W. e DECI, E. L. **Intrinsic versus intrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation.** Educational Psychologist, v.41, n.1 p. 19-31, 2006.

VIEIRA, J. **“Jogo de mulher e jogo pra valer”:** revisitando as representações sociais discentes sobre uma velha dicotomia. **Universo do corpo: masculinidades e feminilidades.** Rio de Janeiro, 2008.

ANEXO I – Normas Da Revista Educação & Realidade

Diretrizes para Autores

Educação & Realidade não cobra taxas para submissão e publicação de artigos.

1. Educação & Realidade aceita para publicação artigos que centrem sua discussão na área da Educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas empíricas, análises sobre práticas concretas ou debates polêmicos e atualizados na área. Os textos, em português, espanhol ou inglês, devem ser inéditos. Relatos de pesquisa devem ser transformados em artigos para publicação em revista científica, conforme padrão de Educação & Realidade.

2. A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à Educação, dentro da linha editorial da revista. Também são fundamentais a originalidade do tema ou do tratamento dado ao assunto, a consistência e o rigor, tanto do enfoque metodológico quanto da abordagem teórica, e a qualidade do texto.

3. Os originais devem ser encaminhados pelo site da revista (<http://educreal.ufrgs.br>). Os textos devem ser salvos no formato Word ou compatível e devem ser justificados, digitados em espaço 1,5, em fonte Times New Roman, corpo 12. As citações com mais de três linhas devem vir sempre em novo parágrafo, em corpo 10, sem aspas e endentadas.

4. Solicita-se que o nome dos autores não apareça no corpo do artigo. Pede-se também a eliminação de trechos que prejudiquem a garantia de anonimato na avaliação e de dados de identificação nas propriedades do documento.

5. Todos os dados de identificação dos autores deverão ser digitados diretamente nos campos apropriados da página de cadastramento do artigo e do/a(s) autor/a(s) no sistema de submissão de artigos, incluindo nome completo do/a autor/a ou autores, endereço postal, telefone e e-mail para contato com os leitores, com uma breve descrição do currículo (no máximo três linhas) e filiação institucional. Esses dados não devem constar do arquivo Word (ou compatível) enviado pelo portal.

6. Os artigos deverão ter entre 35.000 e 60.000 caracteres (incluindo os espaços), formatados para folha A4, incluindo as referências bibliográficas, notas e tabelas. Devem vir acompanhados de uma folha de rosto na qual, obrigatoriamente, devem constar resumo e abstract (entre 550 e 750 caracteres, incluindo os espaços) e palavras-chave (no máximo 5) em português e keywords em inglês. Os títulos devem ter no máximo 75 caracteres, incluindo os espaços, e também devem ser traduzidos para o inglês. A folha de rosto não pode conter nenhuma identificação dos autores.

7. Alguns itens a serem observados na digitação dos textos: aspas duplas somente para citações diretas no corpo de texto; itálico para palavras com emprego não convencional e para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações.

8. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, Anoa, p. xx).

9. As referências bibliográficas deverão conter exclusivamente os autores e os textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas da ABNT disponíveis em <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/referencias-er.htm>. Quando for o caso, sempre indicar o nome do tradutor após o título do livro ou artigo. Abaixo, alguns exemplos de como proceder: Livros: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Livro: subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Capítulos de livros: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Livro. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Páginas inicial e final. Periódicos: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. Título do Periódico, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Teses e dissertações: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título: subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em ou Doutorado em) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano. Documento eletrônico: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem abreviaturas. Título. Edição. Local: ano. N° de pág. ou vol. (série) (se houver). Disponível em: Acesso em: dia mês (abreviado), ano.

10. Solicitamos que as normas acima sejam cuidadosamente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

11. O processo de avaliação dos artigos enviados à Educação & Realidade obedece ao seguinte fluxo:

a) Análise quanto à forma: nessa fase, os artigos são submetidos à leitura de ao menos dois dos editores e são avaliados quanto a sua adequação aos critérios gerais da revista Educação & Realidade e à linha editorial. Assim, são rejeitados os artigos que: 1) configuram-se como relatos de experiência ou tenham caráter prescritivo; 2) configuram-se unicamente como revisão bibliográfica; 3) configuram-se notadamente como simples recorte de uma dissertação ou tese, sem a devida adaptação; 4) apresentam-se sob a forma de projeto ou relatório de pesquisa; 5) não apresentam consistência teórica ou metodológica na pesquisa

descrita; 6) não apresentam uma análise suficientemente aprofundada da temática que se propõe a discutir; 7) não têm a área da educação como eixo central da discussão; 8) possuem erros de redação, bem como de estruturação do texto; 9) são meramente descritivos e não apresentam uma análise da problemática abordada; 10) não possuem a forma de artigo científico usualmente praticada nos periódicos de Educação; 11) não cumprem as normas da revista Educação & Realidade para submissão dos artigos (formatação, citações, referências...); 12) não apresentam resultados, formulações ou conclusões que apontem avanços para a temática proposta; 13) não apresentam elementos empíricos ou argumentações suficientemente desenvolvidas que fundamentem as conclusões. Tais trabalhos serão devolvidos aos autores. Os trabalhos que não se enquadram em nenhuma das características acima serão considerados aptos para a fase seguinte.

b) Análise por pares quanto ao mérito: nessa segunda fase, a Editoria da revista Educação & Realidade encaminha o artigo sem a identificação do autor a, no mínimo, dois pareceristas da área temática específica do trabalho (membros do conselho editorial ou convidados ad hoc), de dois estados diferentes ou do exterior. Para a seleção dos pareceristas e das áreas temáticas, são consideradas as classificações da tabela de áreas do CNPq e o conjunto de informações acessíveis na plataforma Lattes. A avaliação levará em conta os seguintes critérios: contribuição à área da educação; originalidade do tema e/ou do tratamento dado ao tema; consistência argumentativa; rigor da abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto. Os pareceristas podem aceitar plenamente o artigo, aceitar solicitando reformulações ou recusar o artigo. Qualquer uma das hipóteses é justificada por um parecer descritivo. Quando os dois pareceristas recusam o trabalho, o artigo é devolvido ao autor. Quando os dois pareceristas aceitam o trabalho, ele passa à fase seguinte. Por fim, quando um ou os dois pareceristas solicitam reformulações, o trabalho é devolvido ao autor, solicitando que o mesmo considere os pareceres e reformule o artigo no prazo de trinta dias. Quando o autor reenvia o texto reformulado, segundo as sugestões dos pareceristas, ele é reavaliado e passa à fase final.

c) Revisão e adequação do trabalho às normas da revista Educação & Realidade: uma vez aceito para publicação, o trabalho é submetido a uma revisão de linguagem e a uma normalização. O trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções e adequações, para que seja finalmente encaminhado pela Editoria para a publicação. De modo a garantir visibilidade e acesso internacional dos textos publicados, a inclusão de versão em inglês do artigo aceito para publicação, a ser providenciada e custeada pelos autores após o aceite final, é obrigatória.

Declaração de Direito Autoral Ao submeter um artigo à revista Educação & Realidade e tê-lo aprovado, os autores concordam em ceder, sem remuneração, os seguintes direitos à Educação & Realidade: os direitos de primeira publicação e a permissão para que Educação & Realidade redistribua esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência que seus editores julguem apropriados. Política de Privacidade Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou à terceiros.

ANEXO II – Questionário Sobre Prontidão Para Atividade Física (PAR-Q; ACSM, 2015).

A atividade física regular é divertida e saudável e cada vez mais pessoas estão começando a se tornar mais ativas todos os dias. Ser mais ativo é muito seguro para a maioria das pessoas. Entretanto, algumas pessoas devem se consultar com seus médicos antes de começar a ser mais fisicamente ativas. Se planeja tornar-se muito mais ativo do que atualmente, comece respondendo às sete perguntas a seguir. O PAR-Q dirá se você deve consultar um médico antes de começar. O bom senso é o seu melhor guia para responder a essas perguntas. Por favor, leia cada pergunta cuidadosamente e responda com honestidade: marque SIM ou NÃO.

SIM	NÃO	
		1. Seu médico alguma vez já disse que você tem uma doença cardíaca e que você deveria fazer apenas as atividades físicas recomendadas por ele?
		2. Você sente dor no peito quando realiza uma atividade física?
		3. No último mês você sentiu dor no peito quando não estava fazendo atividade física?
		4. Você perde seu equilíbrio por causa de tonturas ou você já perdeu a consciência alguma vez?
		5. Você tem algum problema ósseo ou de articulação (p.ex., nas costas, no joelho ou no quadril) que poderia piorar por uma alteração na sua atividade física?
		6. Seu médico atualmente está receitando remédios (p.ex., diuréticos) para a sua pressão arterial ou doença cardíaca?
		7. Você sabe de qualquer outro motivo por que você não deveria fazer atividade física?

**Sim a uma
ou mais
perguntas**

Fale com seu médico por telefone ou pessoalmente ANTES de começar a se tornar muito mais ativo fisicamente ou ANTES de passar por uma avaliação de aptidão. Fale com seu médico sobre o PAR-Q sobre as questões em que você marcou SIM.

Você poder ser capaz de fazer qualquer atividade que deseje - desde que comece lentamente e aumente gradualmente. Ou você pode precisar restringir suas atividades apenas para aquelas que são seguras. Fale com seu médico sobre os tipos de atividades de que deseja participar e siga seus conselhos.

Descubra quais programas comunitários são seguros e podem ajudar vocês.

Não a todas as questões

Se você respondeu honestamente NÃO a todas as perguntas do PAR-Q, você pode ter certeza suficiente de que pode:

Começar a ser muito mais fisicamente ativo – comece devagar e aumente gradualmente. Esse é o caminho mais seguro e mais fácil de seguir.

Participe de uma avaliação de aptidão – esse é um modelo excelente de determinar sua aptidão básica e você pode planejar a melhor maneira de viver ativamente. Também é altamente recomendável que você passe por uma avaliação da sua pressão arterial. Se a sua estiver acima de 14/9, fale com seu médico antes de começar a ser muito mais ativo fisicamente.

Observação: se sua condição de saúde mudar de modo que passe a responder sim a qualquer uma das perguntas anteriores, consulte o profissional de Educação Física ou de Saúde.

Pergunte se você deve modificar o seu planejamento de atividade física.

“Eu li, entendi e completei este questionário. Quaisquer perguntas que tinha foram respondidas até meu esclarecimento.”

NOME DO (A) ESTUDANTE:

ASSINATURA DO (A) ESTUDANTE:

ANEXO III – Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ-2; PALMEIRA *et al.*, 2007)

Estamos interessados nas razões fundamentais das pessoas na decisão de se envolverem ou não envolverem no exercício físico. Usando a escala abaixo, por favor indique qual o nível mais verdadeiro para si. Relembramos que não há respostas certas ou erradas nem perguntas traiçoeiras. Queremos apenas saber como é que se sente em relação ao exercício.

Por que é que faço exercício?

Não é verdade para mim	Algumas vezes é verdade para mim			Muitas vezes é verdade para mim
0	1	2	3	4

1. Faço exercício porque outras pessoas dizem que devo fazer 0 1 2 3 4
2. Sinto-me culpado/a quando não faço exercício 0 1 2 3 4
3. Dou valor aos benefícios/vantagens do exercício 0 1 2 3 4
4. Faço exercício porque é divertido 0 1 2 3 4
5. Não vejo por que é que tenho de fazer exercício 0 1 2 3 4
6. Participo no exercício porque os meus amigos/família dizem que devo fazer 0 1 2 3 4
7. Sinto-me envergonhado/a quando falto a uma sessão de exercício 0 1 2 3 4
8. É importante para mim fazer exercício regularmente..... 0 1 2 3 4
9. Não percebo por que é que tenho de fazer exercício 0 1 2 3 4
10. Gosto das minhas sessões de exercício 0 1 2 3 4
11. Faço exercício porque os outros vão ficar insatisfeitos comigo se não fizer 0 1 2 3 4
12. Não percebo o objetivo de fazer exercício 0 1 2 3 4
13. Sinto-me fracassado/a quando não faço exercício durante algum tempo 0 1 2 3 4
14. Penso que é importante fazer um esforço por fazer exercício regularmente 0 1 2 3 4
15. Acho o exercício uma atividade agradável 0 1 2 3 4
16. Sinto-me pressionado/a pela minha família e amigos para fazer exercício..... 0 1 2 3 4
17. Sinto-me ansioso/a se não fizer exercício regularmente..... 0 1 2 3 4
18. Fico bem-disposto e satisfeito por praticar exercício 0 1 2 3 4
19. Penso que o exercício é uma perda de tempo 0 1 2 3 4

ANEXO IV – Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ)- Versão Curta (MATSUDO *et al.*, 2001)

Nós estamos interessados em saber que tipos de atividade física as pessoas fazem como parte do seu dia a dia. Este projeto faz parte de um grande estudo que está sendo feito em diferentes partes ao redor do mundo. Suas respostas nos ajudarão a entender que tão ativos nós somos em relação a pessoas de outras partes. As perguntas estão relacionadas ao tempo que você gasta fazendo atividade física em uma semana NORMAL, USUAL ou HABITUAL. As perguntas incluem as atividades que você faz no trabalho, para ir de um lugar a outro, por lazer, por esporte, por exercício ou como parte das suas atividades em casa ou no jardim. Suas respostas são MUITO importantes. Por favor responda cada questão mesmo que considere que não seja ativo. Obrigado pela sua participação!

Para responder as questões lembre que:

- atividades físicas **VIGOROSAS** são aquelas que precisam de um grande esforço físico e que fazem respirar MUITO mais forte que o normal
- atividades físicas **MODERADAS** são aquelas que precisam de algum esforço físico e que fazem respirar UM POUCO mais forte que o normal

Para responder as perguntas pense somente nas atividades que você realiza por pelo menos 10 minutos contínuos de cada vez:

1a. Em quantos dias de uma semana normal, você realiza atividades VIGOROSAS por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo correr, fazer ginástica aeróbica, jogar futebol, pedalar rápido na bicicleta, jogar basquete, fazer serviços domésticos pesados em casa, no quintal ou no jardim, carregar pesos elevados ou qualquer atividade que faça você suar BASTANTE ou aumentem MUITO sua respiração ou batimentos do coração.

Resposta: _____ dias por SEMANA () Nenhum

1b. Nos dias em que você faz essas atividades vigorosas por pelo menos 10 minutos contínuos, quanta tempo no total você gasta fazendo essas atividades por dia?

Resposta: _____ horas _____ minutos

2a. Em quantos dias de uma semana normal, você realiza atividades MODERADAS por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo pedalar leve na bicicleta, nadar, dançar,

fazer ginástica aeróbica leve, jogar vôlei recreativo, carregar pesos leves, fazer serviços domésticos na casa, no quintal ou no jardim como varrer, aspirar, cuidar do jardim, ou qualquer atividade que faça você suar leve ou aumentem moderadamente sua respiração ou batimentos do coração (POR FAVOR NÃO INCLUA CAMINHADA)

Resposta: _____ dias por **SEMANA** () Nenhum

2b. Nos dias em que você faz essas atividades moderadas por pelo menos 10 minutos contínuos quanta tempo no total você gasta fazendo essas atividades por dia?

Resposta: _____ horas _____ minutos

3a. Em quantos dias de uma semana normal você caminha por pelo menos 10 minutos contínuos em casa ou no trabalho, como forma de transporte para ir de um lugar para outro, por lazer, por prazer ou como forma de exercício?

Resposta: _____ dias por **SEMANA** () Nenhum

3b. Nos dias em que você caminha por pelo menos 10 minutos contínuos quanta tempo no total você gasta caminhando por dia?

Resposta: _____ horas _____ minutos

4a. Estas últimas perguntas são em relação ao tempo que você gasta sentado ao todo no trabalho, em casa, na escola ou faculdade e durante o tempo livre. Isto inclui o tempo que você gasta sentado no escritório ou estudando, fazendo lição de casa, visitando amigos, lendo e sentado ou deitado assistindo televisão.

Quanto tempo por dia você fica sentado em um dia da semana?

Resposta: _____ horas _____ minutos

4b. Quanto tempo por dia você fica sentado no final de semana?

Resposta: _____ horas _____ minutos